

**ISSN 2311-2174**

# **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

# **EDUCATION MANAGEMENT REVIEW**

**2024**

**№ 8-1**

## **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, 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**

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Длиббетова 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.

Соболевская Татьяна Григорьевна – аудитор, член института профессиональных бухгалтеров России, аудитор стартапов и бизнес-сообществ, Москва, Россия.

Чернякин Владимир Геннадиевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Москва, Россия.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Людмила Владимировна Черная Живопись натюрморта в учебно-творческой подготовке художника-педагога	11
Екатерина Васильевна Журавлева, Сергей Викторович Фурсов Пришкольные учебно-опытные участки: от популяризации лучших достижений сельского хозяйства до профориентационной работы со школьниками в области агробиологии	18
Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов Исследование гендерных стереотипов в образовательной системе и их влияние на академические успехи и профессиональные предпочтения учащихся	35
Мадина Шераговна Хамзатова Организация учителем математики внеклассной работы как условие формирования организационной культуры	44
Гомбожап Дугарнимаевич Очиров Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов института педагогики и психологии	52
Константин Михайлович Колпашников Комплексное использование методов, форм и средств обучения как условие эффективности образовательного процесса	59
Руслан Равильевич Хусаинов Стратегии педагогического менеджмента для стимулирования грантовой активности студентов вуза	65

### ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Елена Александровна Зевелева, Константин Андреевич Кокунов Влияние социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся в средней школе	74
Кира Шамильевна Фахрутдинова Цели и задачи подготовительного отделения детской художественной школы	83
Александр Адольфович Арский К вопросу об обучении сотрудников правоохранительных органов русскому жестовому языку на курсах повышения квалификации	90
Алексей Михайлович Балашов Анализ эффективности проблемного обучения для активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии	99

## **DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ**

Жанна Геннадьевна Вегера  
Исследование влияния генеративного искусственного интеллекта на педагогические стратегии и методы обучения в условиях цифровизации образования 108

Жанна Геннадьевна Вегера  
Применение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для анализа образовательных данных и прогнозирования академической успеваемости студентов 116

## **НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ**

Юрий Викторович Поляков, Екатерина Валерьевна Королева  
Стандарт вида спорта силовой экстрим в системе общей физической подготовки военнослужащих для выполнения служебных задач по предназначению 126

Владимир Александрович Гончаров  
Визуализация как ментальный метод тренировки спортсменов-стрелков 136

Елена Александровна Локтионова, Елена Игоревна Сарапульцева  
Корпоративная культура университета как фактор развития международных образовательных программ 141

Мария Владимировна Веслогузова, Зульфия Нурмухаметовна Сафина  
К вопросу о волонтерстве (добровольчестве) через всю жизнь 157

Екатерина Евгеньевна Донина  
Системно-деятельностный подход как методологическое основание формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся 168

Дарья Владимировна Тавберидзе  
Временные подходы к интеграции коммуникативной методики в преподавание английского языка в высших учебных заведениях 175

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Ян Лю  
Музыкальное эстетическое образование в технических вузах и его роль в повышении эстетических способностей студентов 183

Цинфэн Хуан  
Исследование создания базы данных языковых материалов по маньчжуро-тунгусским языкам с лингвистической точки зрения 192

Яхуэй Фу Исследование безопасности цифровой информации в библиотеках в условиях тренда ChatGPT	200
Цзыяо Чэнь Составление устных учебных материалов к существующим в России учебникам по китайскому языку	209
Дунсинь Чжэн Анализ и интерпретация процесса игры на фортепиано	214
Синь Цзин Стратегия создания корпуса языков маньчжурской группы тунгусо-маньчжурских языков на базе сотрудничества российских и китайских университетов	226
Анастасия Анатольевна Колобкова Иноязычное обучение в отечественном образовании XVIII – первой половины XIX веков: латынь и французский язык	236
Анна Геннадьевна Богданова, Валерия Михайловна Лемская, Дина Федоровна Мырина Экспорт российского образования в Кении: проблемы и перспективы	244
Виктор Петрович Часовских, Абдисамат Акимович Сагымбаев, Урмат Тологонович Аттокуров, Елена Викторовна Кох, Амантур Абдисаматович Сагымбаев Перспективы развития виртуальных университетов Киргизии	257
Юрий Александрович Волков, Юлия Владимировна Яшина, Дарья Александровна Фомичева Английский язык в системе образования Нидерландов	266
Сабина Кайратовна Мусина Применение цифровых инструментов в управлении высшими учебными заведениями Казахстана	276

## CONTENTS

### PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Lyudmila V. Chernaya Still life painting in teacher's educational and creative training	11
Ekaterina V. Zhuravleva, Sergey V. Fursov School-based educational and experimental sites: from popularization of the best achievements of agriculture to career guidance work with schoolchildren in the field of agrobiolology	18
Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Kokunov The study of gender stereotypes in the educational system and their impact on academic success and professional preferences of students	35
Madina Sh. Khamzatova The organization of extracurricular activities by a mathematics teacher as a condition for the formation of organizational culture	44
Gombozhap D. Ochirov Pedagogical practice in the professional training of students of the Institute of Pedagogy and Psychology	52
Konstantin M. Kolpashnikov Integrated use of methods, forms and development environments as a condition for the effectiveness of the educational process	59
Ruslan R. Khusainov Strategies of pedagogical management to stimulate the grant activity of university students	65

### TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Elena A. Zeveleva, Konstantin A. Kokunov The impact of the socio-economic status of the family on educational achievements and motivation of students in secondary school	74
Kira Sh. Fakhrutdinova Goals and objectives of the preparatory department of the children's school	83
Alexander A. Arsky On the issue of training law enforcement officers in Russian sign language in advanced training courses	90
Alexey M. Balashov Analysis of the effectiveness of problem-based learning to enhance the cognitive activity of schoolchildren in technology lessons	99



## **DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE**

- Zhanna G. Vegera  
The study of the influence of generative artificial intelligence on pedagogical strategies and teaching methods in the context of digitalization of education 108
- Zhanna G. Vegera  
Application of generative artificial intelligence (AI) for the analysis of educational data and prediction of students' academic performance 116

## **NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY**

- Yuri V. Polyakov, Ekaterina V. Koroleva  
The standard of the sport Power Extreme in the system of general physical training of military personnel for the performance of service tasks as intended 126
- Vladimir A. Goncharov  
Visualization as a mental training method for shooting athletes 136
- Elena A. Loktionova, Elena I. Sarapultseva  
Corporate culture of the University as a factor in the development of international educational programs 141
- Maria V. Visloguzova, Zulfiya N. Safina  
On the question of volunteering through life 157
- Ekaterina E. Donina  
The system-active approach as a methodological basis for the formation of the readiness of students-future teachers to interact with the parent (legal representatives) of students 168
- Daria V. Tavberidze  
Modern approaches to the integration of communicative methodology into the teaching of English in higher education institutions 175

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

- Yang Liu  
Musical aesthetic education in technical universities and its role in improving the aesthetic abilities of students 183
- Qingfeng Huang  
Discourse grammar teaching of Chinese as a foreign language based on interactional linguistics 192
- Yahui Fu  
Research on the security of digital information in libraries in the context of the ChatGPT trend 200

Ziyao Chen Compilation of oral educational materials for existing Chinese language textbooks in Russia	209
Dongxin Zheng Analysis and interpretation of the piano playing process	214
Xin Jing The strategy of creating a corpus of languages of the Manchurian group of Tungusic-Manchurian languages on the basis of cooperation between Russian and Chinese universities	226
Anastasia A. Kolobkova Foreign language education in Russian education of the XVIII – first half of the XIX centuries: Latin and French	236
Anna G. Bogdanova, Valeriya M. Lemskaya, Dina F. Myrina Export of Russian education to Kenya: problems and prospects	244
Victor P. Chasovskikh, Abdisamat A. Sagimbayev, Urmat T. Attokurov, Elena V. Koch, Amantur A. Sagimbayev Prospects for the development of virtual universities in Kyrgyzstan	257
Yuri A. Volkov, Yulia V. Yashina, Daria A. Fomicheva English in the Dutch education system	266
Sabina K. Musina Application of digital tools in the management of universities in Kazakhstan	276

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Живопись натюрморта в учебно-творческой подготовке художника-педагога

**Людмила Владимировна Черная**

Аспирант кафедры методики преподавания изобразительного искусства им. Н.Н. Ростовцева  
Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

glazona84@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 27.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 75.046.3:37.011.3

DOI 10.25726/b0233-0461-8237-h

EDN SVCYHK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Аннотация**

В статье рассмотрены методические приемы подготовки художников-педагогов, которые составляют основу освоения изобразительной грамоты. Рисование с натуры является ведущим средством педагогики художественного образования. Целью исследования является определение значения учебно-творческих задач в период обучения живописи натюрморта в акварели будущих учителей изобразительного искусства. В исследовании представлены данные проведенного эксперимента, который заключается в применении метода совместной постановки натюрморта студентов с педагогом и результаты влияния данного метода на формирование учебно-творческих навыков в изобразительном искусстве натюрморта. Фундаментом исследования послужила стратегия художественной педагогики, где натюрморт служит основополагающим звеном в становлении будущего художника-педагога. В результате аргументировано значение методики постановки натюрморта в решении профессиональных задач при формировании учебных и творческих способностей будущих педагогов изобразительного искусства.

#### **Ключевые слова**

изобразительное искусство, метод постановки натюрморта, учебно-творческие задачи, художественное образование, искусство натюрморта, художник-педагог.

#### **Введение**

Современная система художественно-педагогического образования нуждается в совершенствовании как специальной, так и профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства. Основой педагогического процесса в различных образовательных учреждениях должен стать поиск и внедрение методов обучения, направленных на гармоничное интеллектуальное, творческое и духовное развитие молодых специалистов. Школа ждет высококвалифицированного, целеустремленного учителя, способного креативно мыслить, решать новые творческие проблемы, реализовать себя как в педагогической, так и в художественной деятельности.

Учебно-воспитательный процесс подготовки будущих учителей изобразительного искусства в высшем учебном заведении должен быть направлен на формирование специалиста нового поколения –

с широким кругозором, мировоззрением, готового к восприятию нового, непрерывному самосовершенствованию и способного заинтересовать ученика.

Анализ исследований последних лет показывает, что проблема развития творческой личности будущего учителя изобразительного искусства решалась такими специалистами как Л.Б. Ермолаева-Томина [1], О.А. Кайдановская [2], М.И. Стась [3], Л.М. Покровщук [4] и др. В своих трудах исследователи отмечают важность перспективных задач, поставленных перед художественно-педагогическим образованием и необходимостью поиска эффективных путей их решения. Ведь для того, чтобы соответствовать требованиям сегодняшнего дня, студент должен не только овладеть мастерством художника, но и знаниями, а также действенными методами обучения, ориентированными на ученика нового времени.

### **Материалы и методы исследования**

В области художественной педагогики хорошо известны труды известных ученых-методистов, художников-педагогов, таких как Г.В. Беда (Беда, 1986), Н.Н. Волков (Волков, 1977), В.П. Зинченко (Зинченко, 1980), В.С. Кузин (Кузин, 2005), Н.Н. Ростовцев (Ростовцев, 1987), А.С. Пучков, А.В. Триселёв (Пучков, 1972), Н.М. Сокольников (Сокольников, 2003), С.П. Ломов (Ломов, 2008), С.Е. Игнатъев (Игнатъев, 2007) и др.

Ученые внесли свой неоспоримый вклад в педагогику изобразительного искусства. В их трудах подтверждается, что такие дисциплины, как рисунок, живопись, композиция, имеют неисчерпаемый потенциал в сфере развития творческих способностей и личностного становления студентов. Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует о том, что творческие методы учителя изобразительного искусства – сложный и многоаспектный вопрос, связанный с художественной и педагогической творческой деятельностью.

### **Результаты и обсуждение**

Необходимой составляющей применения эффективных методов обучения будущих учителей изобразительного искусства является развитие художественно-образного мышления. Главным методом развития художественно образного мышления считается рисование с натуры. В процессе соприкосновения с природой в сознании студента появляются новые комбинации мыслей, образов, чувств, идей. В этой связи первоначально необходимо включить в работу мышление, чтобы активизировалась творческая деятельность, которая является необходимым условием развития творческих способностей. П.П. Чистяков говорил: «Рисовать – значит думать. Никогда не рисуйте молча, а всегда задавайте себе задачу» (Чистяков, 1953). Мышление осуществляется в форме оперирования художественными образами. Значимость анализа и синтеза в творческом процессе, которые активизируют работу мысли, активное познание изображаемого объекта, подчеркивал К.Ф. Юон (Юон, 1959). Группируя предметы в сюжеты – натюрморты, студенты учатся творчески мыслить, и чем богаче и разнообразнее становятся их идеи, тем больше возможностей у них появляется для творческого индивидуального проявления.

Обучение изобразительной грамоте, в значительной мере связанное с овладением основами законов композиции, живописи и рисунка, начинается с раздела «Натюрморт» (Ломов, 2008). Натюрморт – группа предметов, ассоциативно подобранных с учетом знаний в области композиционной постановки натюрморта, способен охватить такие значимые учебные задачи, которые, впоследствии, способны сформировать знающего компетентного специалиста. Это понимание и владение композицией натюрморта, линейно-конструктивным построением, тонально-цветовым решением, техническими навыками художественных материалов. И, что важно, он может способствовать формированию художественно образного мышления. Натюрморт – хорошая школа воспитания будущего художника-педагога (Игнатъев, 2007).

Не следует причислять жанр «натюрморт» к низшим формам изобразительного искусства, так как его возможности не имеют границ. Бытовой жанр всегда был интересен мастерам живописи. Знакомить студентов с этим жанром необходимо – на практических занятиях во время поэтапного анализа композиционного, свето-тонового, живописного аспектов определенного произведения

искусства натюрмортного жанра у студентов многократно активизируется мыслительная деятельность и творческая активность. При этом в ходе такого анализа отдельное место следует уделить методике постановки натюрморта.

Изучая работы мастеров, обучающиеся постигают общие основные принципы искусства, типичные для живописи художественные средства. Вглядываясь в натюрморты мастеров живописи, студенты задумываются над тем, какими средствами художник достигает выразительности, в чем причина, что одно произведение притягивает к себе, волнует, а другое оставляет равнодушным. Рассматривая произведения совместно с учениками, после подробного анализа, педагог, как правило, просит своих подопечных объяснить, почему автор ставит предметы именно так, а не иначе; как та или иная расстановка, взаимное сочетание предметов создают определенный ритм картины, ее особый композиционный строй; как художник использует свет, цвет, контрасты светлого и темного, что он хочет выделить и что подчинить, и ради чего. А далее разъясняет, что, очевидно, ради того, чтобы на чем-то сконцентрировать наше внимание как на главном, а остальное подчинить главному.

Отметим также, что искусство создания натюрморта имеет свою историю, для исследования которой необходимо затрагивать со студентами творчество жанра разных исторических периодов. Погружать студентов в былые эпохи классиков голландского натюрморта, таких как В. Хеда, П. Кальф, П. Клас, для которых было характерно внимание к живописной разработке световой среды, разнообразие фактур материалов, тонкость тональных и цветовых отношений. Рассказывать о подходах к натюрморту импрессионистов – Э. Мане, О. Ренуара и др., которыми раскрыты широчайшие возможности этого жанра. Говорить о сюжетах натюрморта русской живописи А. Венецианова, В. Маковского, В. Петрова, В. Поленова, П. Федотова, в основе которых бытовые зарисовки, трогательно передающие красоту быденного. И, конечно же, не упускать творчество «героев своего времени», которые так близки к сердцу и глазу и являются примерами для подражания.

Так, в сюжетах современного художника И.П. Мосийчука запечатлена красота обычных вещей, которые художник выделяет расположением, цветом, светом, фактурой материалов – а это ведь и есть главное в натюрморте. Между тем и у художника, и у педагога сходные задачи: найти оптимальные выразительные средства показа простых вещей – выбрать наиболее удачные ракурсы, подобрать правильный источник света и играть направлениями теней. Натюрморты, даже из одних и тех же предметов, в каждом отдельном случае могут иметь свой особый строй композиции. В одном случае будет важен колорит; декоративный строй художественного произведения, цветовые контрасты или умелое использование градаций одной цветовой тональности; в другом главными будут особенности пластического выражения – музыкальный строй линий, ритм в расположении форм; в третьем – использование эффектов света, то широко охватывающего собой все предметы, то сосредоточенного на одном, погружающем остальные части этюда в глубину.

В этой связи следует подчеркнуть, что между учебным натюрмортом и натюрмортом-картиной, выполненным художником, есть существенные различия. Учебная работа призвана помочь в овладении знаниями – опытный художник этими знаниями уже владеет и выражает в своем произведении определенную мысль, свое понимание жизни. Поэтому, работая над постановкой натюрморта, необходимо согласовывать сложность задач, которые решает опытный художник, с учебно-творческими задачами обучающихся. Во время обучения композиционное решение постановки должно выстраиваться педагогом совместно со студентами, согласно темам программы, и обязательно аргументироваться по каждому шагу.

Необходимо проводить со студентами совместный анализ компоуемых постановок, обращая внимание на учебные и творческие задачи, которые несет в себе постановка, если это тональный натюрморт, либо на определение силуэта в контражуре – студенты должны четко понимать поставленную перед ними учебную задачу. Профессиональный опыт и наставления педагога должны влиять на характер постановки и вовремя ее корректировать во избежание ошибок. И в то же время педагог должен учитывать видение, направление мысли, вкусы, склонности и отношение студента к теме натюрморта и к выбранным предметам в натюрморте. В каждом конкретном случае, исходя из поставленных задач, принципы подхода к композиции постановки будут разными. Но при этом педагогу

необходимо определять важность подбора предметов их группировки в постановке. Следует оговорить со студентами положение каждого предмета среди других, важно, чтобы вся постановка выглядела естественной и оправданной. Каждый предмет должен обогащать и конкретизировать общий замысел постановки, подчеркивать ее выразительность. В то же время в постановках следует избегать какой-либо нарочитости, искусственности – постановка должна убеждать в естественности, жизненной правде. Главные цели, которые должен донести педагог и усвоить студент при составлении натюрморта – это простота, ясность, красота.

В рамках научного исследования: Учебно-творческие задачи в работе над натюрмортом в акварели, был проведен эксперимент, в котором определялось: как влияет совместная постановка натюрморта педагога и студентов на формирование знаний, умений и навыков по композиции натюрморта. Промежуточный эксперимент оценивался по показателям критерия: композиция натюрморта. В эксперименте участвовало шестьдесят один обучающийся первого курса, направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство». За период с 2018-2023 годы выявлялись показатели критериев оценки по владению умениями построения композиции натюрморта на начальном этапе обучения. В констатирующем исследовании обучающимся было предложено выполнить задание: живопись натюрморта из 2-3 бытовых предметов на нейтральном фоне». Работы оценивались, согласно показателям критериев по трем уровням: высокий – В; средний – С; низкий – Н., показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели критерия констатирующего исследования: Композиция натюрморта

1. Композиция натюрморта									
	1.1. Композиционное построение изображения			1.2. Тональное решение изображения			1.3. Колористическое решение изображения		
Уровни	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Кол-во	44	14	3	41	20		44	15	2
%	72	23	5	67	33	0	72	25	3

Уровень подготовки студентов согласно показателям композиционного построения изображения в констатирующем эксперименте достаточно низок. В целях совершенствования методов подготовки педагогов по изобразительному искусству в методику проведения занятий по живописи раздела «Натюрморт» был включен метод совместной натюрмортной постановки студентов с преподавателем. Студенты совместно с преподавателем создавали различного рода постановки с учетом программных заданий на протяжении семестра, в рамках 36 ак. ч. В соответствии с программой дисциплины и опираясь на исследования А.С. Пучкова, А.В. Триселева, Н.П. Бесчастнова, Г.В. Беда, А.П. Яшухина, С.П. Ломова, С.Е. Игнатъева и др., а также на личный педагогический опыт, были сформированы учебно-творческие задачи, которые учитывались в организации учебных постановок. Таким образом, учебные постановки учитывали следующие позиции:

1. Время исполнения: длительные и краткосрочные.
2. Тональное состояние (контрастные и нюансные)
3. Колористическое построение: локальное решение цветовых отношений (нюансные или контрастные по цвету; теплые или холодные).
4. Источник цвета (искусственное, естественное, прямое, боковое, против света).

Безусловно, эти позиции условные, но они тесно связаны между собой. Одна и та же постановка может включать в себя весь комплекс задач, задачи могут быть расширены и включать в себя дополнительные подзадачи. Но для удачной организации учебной натурной постановки необходимо их знать и при составлении предметов натурной постановки опираться на простые условия, прописанные в позициях, выдерживая требования учебного задания.

Так, к примеру постановка натюрморта на определения тона: гризайль – должна быть не только составлена по композиционным тональным пятнам, но и указывать на источник и движение света. Или натюрморт с задачами на написание краткосрочного этюда – он должен быть соответственно разобран

по тону и нести в себе цветовую композиционную гармонию и источник света. Следует объяснять студентам, что от того, как организована постановка натюрморта, зависит и успех ее исполнения. Выполняя совместные постановки с преподавателем, студенты учатся самому главному – составлению композиции, учатся составлять композиционные сюжеты из простых бытовых предметов, которые им понятны и знакомы.

После применения данного метода во время академических занятий по живописи был проведен контрольный эксперимент, который подтвердил его эффективность и повлиял на развитие у студентов умений по композиции натюрморта. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели критерия контрольного исследования: композиция натюрморта

Композиция натюрморта									
	Композиционное построение изображения			Тональное решение изображения			Колористическое решение изображения		
Уровни	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Кол-во		7	54		15	46	2	10	49
%	0	12	88	0	25	75	3	16	81

Сравнительный анализ данных критериев при констатирующем и контрольном эксперименте также доказал эффективность применения данного метода. В ходе эксперимента было выявлено, что постановка натюрморта студентами совместно с педагогом вызывает больше интереса к его воспроизведению. При постановке натюрморта студентами анализируются все качества применяемых предметов, их материальность, пропорциональное, цветовое и тональное соотношение, местоположение, движение и направление источника света. Осмысливаются правила и законы композиции. Одновременно с выполнением постановки натюрморта происходит обучение процессу мыслительного анализа, дифференциации объектов на значимые и дополняющие. Это усиливает у будущих педагогов-художников развитие художественного восприятия, активизирует творческий поиск, формирует чувство композиции и умение анализировать постановку. Все приобретенные студентами знания, умения и навыки в дальнейшем станут бесценным подспорьем в их будущей педагогической деятельности.

### Заключение

Резюмируя все вышеизложенное, отметим, что жанр натюрморта на наш взгляд имеет неограниченные возможности для эффективного развития способностей студентов и является основополагающей ступенью в обучении изобразительному искусству. От успешной постановки натюрморта зависит качество выполнения студентами будущих учебных и творческих задач и, таким образом, поступательное развитие способностей будущих учителей изобразительного искусства. Главное для участников учебного процесса – это целеустремленность и желание через наставников обогатиться опытом множества талантливых мастеров живописи прошлого и настоящего.

Таким образом, можно утверждать, что в процессе работы над постановкой, композиционным решением и изображением натюрморта у студентов происходит последовательное овладение знаниями, практическими умениями и навыками, а также развитие целого спектра способностей, воображения и художественно образного мышления, без которых невозможно включение в творческую педагогическую деятельность.

### Список литературы

1. Беда Г.В. Живопись: учеб. для студ. пед. ин-в по спец. № 2109 «Черчение, изобразительное искусство и труд». М.: Просвещение, 1986. 192 с.
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1977. 263 с.

3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: уч. пос. для вузов. М.: Академический проект, 2003. 304 с.
4. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей студентов ХГФ на начальных этапах обучения рисунку: дисс. ... к. п. н. М., 1980. 188 с.
5. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пос. для вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с.
6. Кайдановская О.А. Формирование творческого мышления будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения основ композиции: дисс. ... к. п. н.: 13.00.02 13.00.04 «Теория и методика обучения (изобразительное искусство)». Киев, 2004. 248 с.
7. Кузин В.С. Психология живописи: уч. пос. для вузов. М.: ИД «Оникс XXI век», 2005. 304 с.
8. Ломов С.П. Живопись: учеб. для студ. худ.-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Агар, 2008. 229 с.
9. Покровщук Л.М. Развитие творческих способностей будущих учителей изобразительного искусства в условиях применения компьютерных технологий: дисс. ... к. п. н.: 13.00.04 «Теория и методика обучения (изобразительное искусство)». Одесса, 2006. 233 с.
10. Пучков А.С., Триселев А.В. Методика работы над натюрмортом: уч. пос. для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-в. М.: Просвещение, 1982. 160 с.
11. Ростовцев Н.Н., Терентьев А.В. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: уч. пос. для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-в. М.: Просвещение, 1987. 176 с.
12. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика преподавания в начальной школе: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. 2 е изд., стереотип. М.: Академический проект, 2003. 368 с.
13. Стась М.И. Методика формирования творческих способностей будущих учителей изобразительного искусства: дисс. ... к. п. н.: 13.00.02 «Теория и методика обучения (изобразительное искусство)». Киев, 2007. 20 с.
14. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. М., 1953. 496 с.
15. Юон К.Ф. Об искусстве: В 2-х т. М.: Советский художник, 1959. 669 с.

### **Still life painting in teacher's educational and creative training**

**Lyudmila V. Chernaya**

Postgraduate student of the Department of Methods of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtsev  
Institute of Applied Arts of the Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

glazona84@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.06.2024

Accepted 27.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 75.046.3:37.011.3

DOI 10.25726/b0233-0461-8237-h

EDN SVCYHK

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL



### Abstract

The article discusses the methodological methods of training artists and teachers, which form the basis for the development of visual literacy. Drawing from nature is the leading means of pedagogy of art education. The purpose of the study is to determine the importance of educational and creative tasks during the period of teaching still life painting in watercolor to future teachers of fine arts. The study presents the data of an experiment conducted, which consists in applying the method of joint staging of a still life by students with a teacher and the results of the influence of this method on the formation of educational and creative skills in the visual art of still life. The research was based on the strategy of art pedagogy, where still life serves as a fundamental link in the formation of a future artist-teacher. As a result, the importance of the technique of still life staging in solving professional tasks in the formation of educational and creative abilities of future teachers of fine arts is argued.

### Keywords

fine art, method of setting still life, educational and creative tasks, art education, art of still life, artist-teacher.

### References

1. Beda G.V. Painting: study guide for stud. of ped. inst. on spec. № 2109 «Drawing, fine arts and labor». M.: Education, 1986. 192 p.
2. Volkov N.N. Composition in painting. M.: Art, 1977. 263 p.
3. Ermolaeva-Tomina L.B. Psychology of artistic creativity: textbook for univ. M.: Academic project, 2003. 304 p.
4. Zinchenko V.P. The development of creative abilities of students of the KHGF at the initial stages of drawing training: diss. ... PhD of Arts, 1980. 188 p.
5. Ignatiev S.E. Patterns of children's visual activity: textbook for univ. M.: Academic project; Fund «World», 2007. 208 p.
6. Kaidanovskaya O.A. Formation of creative thinking of future teachers of fine arts in the process of studying the basics of composition: diss. ... PhD: 13.00.02 13.00.04 «Theory and methodology of teaching (fine arts)». Kiev, 2004. 248 p.
7. Kuzin V.S. Psychology of painting: a textbook for univ. M.: Onyx XXI century Publishing House, 2005. 304 p.
8. Lomov S.P. Painting: a study guide for art.-graph. fac. ped. inst. and univ. stud-s. 3rd ed., reprint. and additional. M.: Agar, 2008. 229 p.
9. Pokrovshchuk L.M. The development of creative abilities of future teachers of fine arts in the context of the use of computer technology: diss. ... PhD: 13.00.04 «Theory and methodology of teaching (fine arts)». Odessa, 2006. 233 p.
10. Puchkov A.C., Triselev A.B. Methods of working on a still life: a study guide for art.-graf. fac. ped. inst. stud-s. M.: Enlightenment, 1982. 160 p.
11. Rostovtsev N.N., Terentyev A.V. The development of creative abilities in drawing classes: study guide for study guide for art.-graf. fac. ped. inst. stud-s. M.: Enlightenment, 1987. 176 p.
12. Sokolnikova N. M. Fine arts and teaching methods in primary school: study guide for higher pedagog. educ. instit. stud. 2nd ed., stereotype. M.: Academic project, 2003. 368 p.
13. Stas M.I. Methods of formation of creative abilities of future teachers of fine arts: diss. ... PhD: 13.00.02 «Theory and methodology of teaching (fine arts)». Kiev, 2007. 20 p.
14. Chistyakov P. P. Letters. Notebooks. Memoirs. M., 1953. 496 p.
15. Yuon K.F. About art. In 2 vol. Soviet artist, 1959. 669 p.

**Пришкольные учебно-опытные участки: от популяризации лучших достижений сельского хозяйства до профориентационной работы со школьниками в области агробиологии**

**Екатерина Васильевна Журавлева**

Доктор сельскохозяйственных наук, профессор РАН, ведущий эксперт  
Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН  
Москва, Россия  
zhuravla@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-3253-0730

**Сергей Викторович Фурсов**

Кандидат экономических наук, научный сотрудник  
Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН  
Москва, Россия  
fursov74@mail.ru  
ORCID 0009-0008-7325-2563

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 27.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 373.6:631.147

DOI 10.25726/i1603-9997-7229-h

EDN SFYHHI

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Цель исследования – обобщение исторического опыта и раскрытие возможностей, имеющихся в настоящее время у школ, по возрождению и использованию пришкольных учебно-опытных участков в качестве базы и вспомогательного инструмента для проведения уроков биологии, различных внеклассных и дополнительных занятий со школьниками, направленных на более эффективное усвоение предмета и раннюю профориентацию. В статье анализируется история создания пришкольных участков в нашей стране и трансформация их основных задач и функций, приводятся примеры положительного опыта по инициации и развитию современных проектов профориентации школьников в части аграрных и общебиологических тематик, закладке учебно-опытных участков в московской школе № 1282 «Сокольники» и на территории Института проблем управления им. В. А. Трапезникова Российской академии наук (ИПУ РАН). В статье также рассматриваются возможности проведения тематических занятий с использованием сельскохозяйственных растений, рекомендуемых авторами к посадке на пришкольном учебно-опытном участке. Обосновывается необходимость возрождения пришкольных учебно-опытных участков (агрополигонов), являющихся хорошо зарекомендовавшей себя базой для изучения ряда предметов естественно-научного цикла, экологического воспитания, организации внеклассной работы со школьниками, а также общественно полезного труда. В результате авторы приходят к заключению, что проведение таких занятий будет способствовать познанию окружающего мира, формированию и развитию личности, приобретению необходимых знаний, умений и навыков, а также вовлечению школьников в различные исследовательские проекты по естественным наукам, популяризации науки среди детей и молодежи, формированию положительного образа различных профессий, связанных с агробионаправлениями (агроном, селекционер, биолог и др.).

**Ключевые слова и фразы:**

пришкольный учебно-опытный участок, ранняя профориентация школьников, сельское хозяйство, агробионаправления, экологическое воспитание, опыты с растениями, проектная деятельность.

**Введение**

Практическая работа и постановка эксперимента в современной школе проводятся с использованием различного лабораторного оборудования в кабинетах химии, физики, биологии, а также в последние несколько лет – через электронные ресурсы. Оснащение школ в различных регионах нашей страны материалами и оборудованием сильно отличается, что может приводить к определенным проблемам у учащихся при усвоении материала. Так как основными принципами его наилучшего восприятия являются визуализация и практическая работа, позволяющие школьникам максимально погрузиться в предмет, в случае недостаточной обеспеченности школ материалами и оборудованием данные принципы не всегда соблюдаются. В этой связи становится актуальным поиск доступных и наглядных форм организации практических занятий со школьниками, в том числе в области агробионаправлений, частью которых могут стать занятия, проводимые на пришкольных учебно-опытных участках, огородах или агрополигонах. Такие занятия могут стать не только одним из инструментов популяризации науки среди детей и молодежи, но и дают возможность ранней профориентации школьников при выборе ими профессий, связанных с сельским хозяйством, биологией, экологией, химией.

Задачи исследования:

1. провести исторический анализ организации пришкольных участков в нашей стране и трансформации их основных задач и функций;
2. поделиться практическими наработками по организации занятий со школьниками на учебно-опытном участке московской школы и агрополигоне научного учреждения;
3. обосновать необходимость возрождения и использования существующих пришкольных учебно-опытных участков как успешной базы для преподавания ряда естественнонаучных дисциплин, организации внеурочной деятельности и последующей профориентации школьников в агробионаправлениях.

Материалами исследования послужили различные источники, в том числе, содержащие описание проведенных и запланированных мероприятий по садоводству и огородничеству в ряде губернских земств и уездах, статистические сведения по начальному образованию в Российской империи и др.

В теоретическую базу исследования вошли работы, посвященные организации и устройству школьных садов в Российской империи и в СССР, а также вопросам экологического воспитания современной молодежи. Кроме того, исследование базируется на предыдущих публикациях авторов статьи, в которых освещаются вопросы популяризации науки среди школьников и вовлечения детей и молодежи в различные исследовательские проекты в области агробионаправлений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в статье авторские рекомендации, основанные на собственном опыте проведения занятий со школьниками на пришкольных учебно-опытных участках и агрополигоне научного учреждения, могут быть использованы в педагогической практико-ориентированной урочной и внеурочной деятельности классными руководителями, учителями биологии и педагогами дополнительного образования, а также при подготовке различных школьных проектов, связанными с агробиологическими тематиками. Все это может стать не только основой для более эффективного изучения предметов в школе и развития познавательной активности учащихся, но и способствовать популяризации науки среди детей и молодежи, повысить интерес к занятиям научно-исследовательской деятельностью и, как следствие, поможет дальнейшей профориентации школьников в области агробионаправлений.

### **Материалы и методы исследования**

Методы исследования включают анализ литературных источников и нормативно-правовых актов по изучаемой проблематике, классификацию и сравнение основных задач и функций пришкольных учебно-опытных участков в различные периоды отечественной истории, а также эксперимент и наблюдение, позволяющие авторам поделиться собственными практическими наработками по организации и проведению дополнительных профориентационных занятий со школьниками в области агробинаправлений.

### **Результаты и обсуждение**

Активное развитие и использование пришкольных участков, садов и огородов в практических целях началось в конце XIX века. В ходе проведения Земской реформы Александра II 1864 года в ряде губерний Российской империи были созданы губернские и уездные земские собрания и земские управы, заведовавшие местными хозяйственными делами: строительством и содержанием школ и больниц; организацией различных курсов для обучения населения; развитием местной торговли, промышленности, сельского хозяйства; устройством хлебных складов; взиманием налогов на местные нужды и т.п. Одной из целей проведения данной реформы было развитие местной инициативы, хозяйства и культуры. Именно появление в Российской империи новых органов местного самоуправления (земств) и земских школ положило начало истории создания пришкольных участков в нашей стране.

«Инициатива возбуждения вопроса о школьном садоводстве принадлежит Российскому Обществу Любителей Садоводства, которое еще в 1881 году, вследствие настояний одного из своих членов Н. Е. Цабеля, разослало циркуляры с практическими предложениями по этому вопросу в земские управы и правительственные учреждения» (Исторический очерк экономических мероприятий Московского губернского земства, 1895). В Московской губернии первым к данному начинанию положительно отнеслось Верейское уездное земство, на территории которого с 1884 года при школах начали отводиться участки под сады. Растения и семена для закладки пришкольных садов, а также необходимый инвентарь приобретались на средства уездного земства или за счет попечителей. Для повышения квалификации по сельскохозяйственным вопросам учителя командировались в с. Таширово, г. Верею и Москву для обучения на курсах «плодоводства и огородничества». В результате последующего тиражирования эксперимента Московской губернской земской управой в 1890 году сады и огороды существовали уже при 41 школе в 9 уездах Московской губернии (Исторический очерк экономических мероприятий Московского губернского земства, 1895).

Закладка первых в нашей стране пришкольных участков преследовала две основные цели: «распространение пловодоственных знаний среди сельского населения через посредство учеников и непосредственно путем поучительного примера, а также раздачи и продажи прививок, семян, черенков и т.д.; развитие в учениках привязанности к воспитываемым растениям, более бережливого отношения к растениям, выращенным чужим трудом, развитие наблюдательности, ловкости и т.д.» (Исторический очерк экономических мероприятий Московского губернского земства, 1895).

Упоминания о пришкольных участках и внеурочных занятиях в начальных училищах (основной вид начальной школы в Российской империи) постепенно начинают появляться в статистических сведениях (отчетах) по начальному образованию, публикуемых в конце XIX века Министерством народного просвещения. «Наряду с общеобразовательными занятиями в начальных училищах всех категорий допускаются занятия профессиональные, выбор которых обуславливается местными потребностями. Эти занятия происходят во внеклассное время и, имея целью сообщение детям наиболее целесообразных приемов производства, ведутся чисто практическим путем. Руководителем занятий является учитель общеобразовательных предметов; но в помощь ему нередко приглашается лицо, обладающее соответственными техническими знаниями. Наибольшее развитие получили в начальных училищах сельскохозяйственные занятия благодаря деятельному содействию Министерства земледелия и государственных имуществ, которое выражается бесплатным отводом земли, снабжением семенами и растениями, командированием инструкторов и т.п. В ведомстве Министерства народного

просвещения занятия в том или другом виде велись в 14246 училищах или в 38,5% общего их числа (данные за 1898 г.). И именно: при 7247 училищах существовали школьные сады и огороды; при 951 училищах изучалось пчеловодство; при 322 училищах – шелководство; при 865 училищах преподавались ремесла; при 305 – ручной труд по шведской системе; в 4556 училищах девочек обучали рукоделию» (Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи 1898-1908, 1898).

С началом развития школьного садоводства начинают появляться различные руководства и наставления, т.е. то, что сегодня мы называем «методическими рекомендациями». Выделяя подвижническую роль учителей, авторы таких работ отмечали, что успех в устройстве школьных садов зависит, прежде всего, от предприимчивости, любви к делу и энергии самих народных учителей на местах, так как «сведущий и любящий дело учитель, хорошая книга и опыты с практическими работами в саду легко могут привлечь к занятиям очень многих любознательных учеников» (Александров, 1892).

«Возбудить в массе народа любовь и интерес к плодоводству и сообщить вместе с тем хотя бы самые необходимые сведения о правильном уходе за садом (и огородом) возможно в настоящее время только путем народной школы. Самое надежное и сподручное средство к этому – устройство школьных садов знакомыми с делом учителями, при участии в работе учеников. Но дело это может развиваться лишь в том случае, когда учителям будет оказана помощь: последняя должна выразиться в устройстве курсов для учителей по садоводству (или в посылке их на курсы), в наделении школ землею и в снабжении их книгами, инструментами, растениями, семенами и т.д., а также в наблюдении за садами и в указаниях по технике садоводства» (Мещерский, 1900). Школьное садоводство постепенно получает методическую поддержку со стороны государства, все большее количество учителей проходят курсы по различным сельскохозяйственным специальностям. Если в 1892 году для учителей было проведено 25 курсов с числом слушателей около 700 человек, то в 1895 году – уже 43 курса для 1500 слушателей (Мещерский, 1900).

В 1898 году Министерство народного просвещения утверждает «Временные правила для устройства и ведения садов и огородов при начальных народных училищах», где четко устанавливает цели и требования к таким участкам:

«1. Сады, огороды и питомники при народных школах имеют целью содействовать распространению среди местного населения сведений по садоводству, огородничеству и другим отраслям сельского хозяйства и улучшить экономическое положение учащихся.

2. Устройство учебных садов и огородов при начальных училищах желательно, но не обязательно.

3. Сады устраиваются преимущественно при тех училищах, которые наделены достаточным количеством земли (не менее  $\frac{1}{4}$  десятины, свободной от построек), удобной для обработки и расположенной вблизи училища.» (Мещерский, 1900).

В пособиях по школьному садоводству приводятся примерные планы школьных садов, календарь основных работ и программа наблюдений, перечисляются необходимые предметы и инвентарь, рекомендуемые к посадке культуры и сорта, описываются основы ботаники и почвоведения, несложные метеорологические наблюдения, чем и как удобрять землю, а также приемы севооборота и особенности прививки, окулировки и формовки плодовых деревьев.

Так, например, в одном из пособий 1900 года план школьного сада включал в себя: учебный огород; плодовый племенной сад; плодовый питомник, состоящий из 8 полей, из которых одно поле занимается посевными и черенковыми грядами плодовых и декоративных растений, два поля находятся под дичками плодовых деревьев, три поля – под привитыми деревцами и два поля – под паром; ягодник (смородина, крыжовник, малина); цветник; палисадник (парк), засаженный кустарником; парники и рассадники. Кроме того, в саду размещались различные хозяйственные постройки, пчельник и открытое место для отдыха (см. рис. 1).

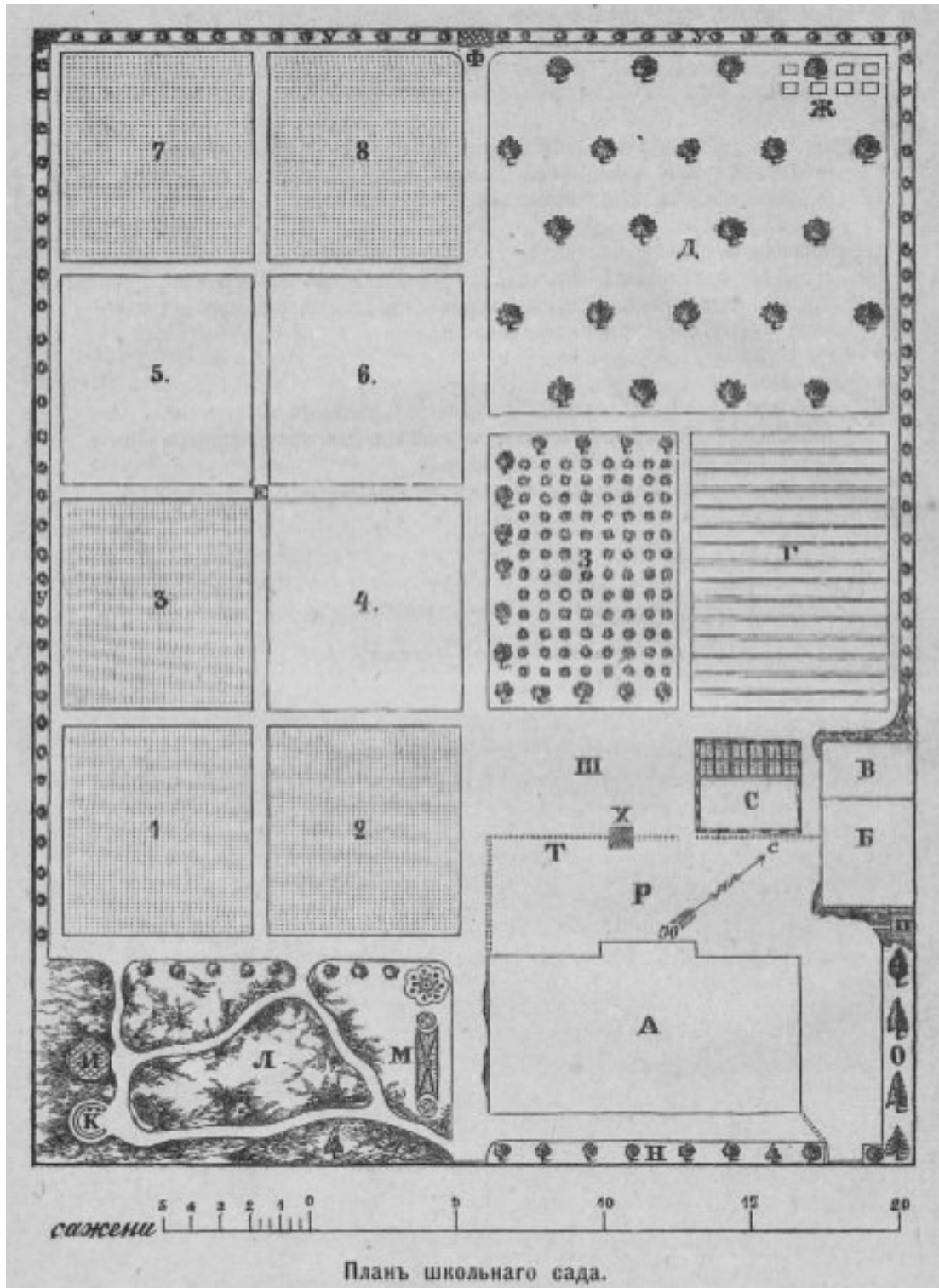


Рисунок 1. Примерный план школьного сада (Мещерский, 1900)

Такой план школьного сада был составлен для площади участка порядка 0,5 га. В примечании к плану автор пособия указал, что данный план был составлен Ф.К. Калайдой – одним из известнейших ученых-садовников того времени, изучавшим опыт лучших ботанических и ландшафтных садов Западной Европы и ставшим уже в советское время директором Никитского ботанического сада в Крыму (1922-1928).

Другой выдающийся российский ученый в области плодородства В.В. Пашкевич, работавший в 1904 году специалистом в области садоводства при Департаменте земледелия Министерства

земледелия и государственных имуществ, в одной из своих работ отмечал, что в то время «большое внимание [было] обращено на устройство школьных садов-огородов, через посредство которых возможно проведение рационального садоводства и огородничества и в крестьянскую среду, путем раздачи лучших семян и растений крестьянам и путем обучения лучшим приемам садоводства и огородничества крестьянских детей» (Пашкевич, 1904). Ежегодно съезды агрономов и представителей уездных земств различных губерний Российской империи ходатайствовали перед Министерством земледелия и государственных имуществ об отправке учителей-практикантов на курсы или, наоборот, командировании в уезды инструкторов по садоводству и огородничеству, выделении дополнительных сумм на наглядные пособия, книги, инвентарь и организацию показательных садов и огородов при земских больницах и школах [6].

Из составленных уездными инструкторами по садоводству и огородничеству обзорах (отчетах) можно узнать о проводимой ими деятельности. Так, например, в подробном отчете инструктора И.М. Степанова за 1914 год значатся проведенные им в Петергофском уезде следующие работы: распространение знаний по садоводству и огородничеству; популяризация различных сельскохозяйственных культур и сортов среди населения путем раздачи семян и рассады; сбор и анализ данных о погодных условиях в уезде, болезнях и вредителях сельскохозяйственных культур; чтение лекций и проведение демонстрационных занятий в деревнях и селах, сельскохозяйственных обществах, земских школах и училищах; устройство различного рода выставок; закладка школьных садов при уездных школах; курирование учителей в части вопросов ухода за различными культурами и производства необходимых работ на пришкольных участках (Кошелев, 1913).

Так, в течение 30 лет, начиная с 1880-х годов, инициативы по закладке пришкольных садов и огородов развивались и успешно распространялись в ряде губерний Российской империи. В конце XIX – начале XX века пришкольные участки являлись, прежде всего, базой для популяризации лучших достижений садоводства и огородничества, распространения среди населения новых сортов культурных растений. В качестве организаторов и кураторов пришкольных участков были задействованы учителя, главным образом, земских школ, появившихся в России во второй половине XIX века. Учителя, являясь особой социальной группой того времени, составляли внушительную часть всего образованного культурного населения страны – российской интеллигенции. Подавляющая часть учителей – земские учителя, жила небогато и формировалась из представителей нижних сословий, таких как крестьяне и разночинцы. Так как земские учителя в силу своего происхождения находились ближе к этим слоям населения, они охотнее всего брались за новые дела и при поддержке со стороны властей, в том числе финансовой, могли успешно реализовывать любые начинания на местах.

Радикальный социально-экономический переворот в России, произошедший в результате Октябрьской революции 1917 года, привел к глубоким изменениям системы образования и науки. Постепенно начали появляться новые общественные деятели, относящиеся к советской власти лояльно и готовые работать на благо социалистического государства. При этом новая власть не только поддержала деятельность некоторых выдающихся российских ученых, но и осязательно помогла им. В число таких ученых вошли знаменитый селекционер И.В. Мичурин и физиолог, популяризатор естествознания К.А. Тимирязев. Советская власть ставила их в пример новому поколению: тысячи школьников по всей стране становились исследователями природы, мичуринцами и юными натуралистами. В СССР начали массово создаваться секции и кружки, в том числе и естественнонаучного направления, биологические станции юннатов и уголки живой природы в классах школ (Летний уголок живой природы..., 1929; Болдырев, 1936; Резниченко, 1954). В качестве базы для такой деятельности стали использоваться и пришкольные участки бывших земских школ. Заложенные несколько десятилетий назад сады и огороды вновь оказались востребованы государством, но уже для других целей. В крупных городах, где часто отсутствовали школьные сады, все же находилось место и для клумб с цветами, и для нескольких грядок с овощными культурами. При этом хотя работы для большинства школьников проходили в виде демонстрации, возможность наблюдения за развитием растений была у каждого. Считалось, что несмотря на небольшую территорию, «школьный двор в

городской школе может и должен быть основной базой для практических работ с растениями, и на каждом дворе должен быть ботанический, сельскохозяйственный уголок» (Шалаев, 1949).

В 1947 году Совет Министров СССР принял постановление, в котором разрешалось отводить школам в сельской местности и рабочих поселках в постоянное пользование для учебно-опытных целей земельные участки в размере от 0,5 до 2 га, в зависимости от количества учащихся и местных условий (О земельных участках при начальных, семилетних и средних школах, 1947). При этом площадь уже существующего пришкольного участка свыше установленного размера, если она фактически занята фруктовыми садами, виноградниками и ягодниками школы, могла быть сохранена за той или иной школой.

Однако уже через пять лет в следующем постановлении, касающемся ситуации со школьными учебно-опытными участками в стране, отмечалось, что в преподавании биологии в семилетних и средних школах недостаточно обеспечивается привитие учащимся практических навыков по сельскому хозяйству на основе получаемых ими научных знаний (О мерах по улучшению преподавания биологии в семилетних и средних школах и работы на школьных учебно-опытных участках, 1952). При этом многие семилетние и средние школы до настоящего времени не обеспечены земельными участками, а учебно-опытная работа на имеющихся пришкольных участках ведется неудовлетворительно. Уход и наблюдение за посевами в летний период не организованы, в результате чего участки зарастают сорняками и дают низкие урожаи сельскохозяйственных культур, а большинство школ не имеет необходимый сельскохозяйственный инвентарь, удобрения и средства борьбы с вредителями. Данное постановление обязывало обеспечить проведение всех работ на учебно-опытных участках на высоком агротехническом уровне и в соответствии с требованиями учебных программ по биологии, добиваясь при этом, чтобы урожай сельскохозяйственных культур на участках был не ниже, чем в лучших окружающих колхозах и совхозах. При этом устанавливался размер доплат за заведывание школьным учебно-опытным участком. Урожай и средства от реализации продукции разрешалось оставлять в распоряжении школ, которые освобождались от обязательных поставок государству сельскохозяйственных продуктов с учебно-опытных участков, а также от налога с оборота за реализуемую продукцию. Министерство сельского хозяйства СССР должно было оказывать школам и внешкольным детским учреждениям всемерное содействие в организации практических работ учащихся по сельскому хозяйству, а также организовать продажу по заявкам школ семян сельскохозяйственных культур и посадочного материала плодово-ягодных растений, минеральных удобрений и химикатов для борьбы с вредителями. Министерство кинематографии СССР должно было выпустить учебно-просветительские фильмы для показа школьникам в клубах и кинотеатрах, освещающие опыт работы кружков юных мичуринцев и участие пионеров и школьников в великом плане преобразования природы.

Таким образом государство старалось поддерживать и популяризировать деятельность учителей и школьников на пришкольных учебно-опытных участках. В СССР территория вокруг строящейся школы, в том числе в городе, могла включать в себя дополнительный земельный участок под школьный огород, сад, а зачастую и под теплицу. Школьные сады и палисадники с цветущими яблонями и сиренью стали одним из символов советской школы.

В 1986 году Министерством просвещения СССР было разработано «Типовое положение об учебно-опытном участке общеобразовательной школы» (О Типовом положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы, 1986). Оно послужило основой для создания республиканского положения, согласно которому учебно-опытный участок должен был создаваться в начальных, неполных средних и средних общеобразовательных школах, школах-интернатах всех типов для проведения в 1-11 классах учебных занятий:

- по трудовому обучению;
- природоведению, биологии;
- организации общественно полезного, производительного труда;
- внеклассной юннатской, опытнической и природоохранительной работы (О Положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы, 1986).



Занятия на учебно-опытном участке должны были воспитывать у учащихся интерес и любовь к природе и сельскому хозяйству, а также обеспечивать тесную связь изучения основ наук с сельскохозяйственным трудом.

На учебно-опытном участке школ могли организовываться отделы: полевых, овощных и плодово-ягодных культур, цветочно-декоративный, коллекционный, зоолого-животноводческий, начальных классов, производственный и дендрологический. В составе участка могло предусматриваться создание площадок защищенного грунта (теплицы, парники, рассадники), «зеленого класса» и географической площадки.

Однако уже через четверть века, в 2011 году, при организации работы по инкорпорации правовых актов СССР и РСФСР или их отдельных положений в законодательство Российской Федерации, а также по признанию указанных актов недействующими на территории Российской Федерации, приказы Министерства просвещения СССР «О Типовом положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы» и Министерства просвещения РСФСР «О Положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы» были признаны недействующими на территории Российской Федерации (О признании недействующими на территории Российской Федерации некоторых актов Министерства просвещения СССР..., 2011).

В настоящее время организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны создавать условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе обеспечивать соблюдение государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, что подразумевает, помимо всего прочего, озеленение территории общеобразовательного учреждения. При этом никаких требований о наличии в образовательном учреждении пришкольного участка – огорода нет (Фимина, 2016). Таким образом, на сегодняшний день вся инициатива создания новых и поддержания уже существующих пришкольных учебно-опытных участков, а также их использования в учебном и внеучебном процессах целиком и полностью находится в руках административного аппарата школ и учителей.

В качестве примера можно привести заложенный на территории ГБОУ города Москвы «Школа № 1282 «Сокольники» экспериментально-опытный агрополигон, являющийся практикоориентированной опытно-демонстрационной площадкой, позволяющей школьникам моделировать научные исследования в области агробионаправлений и проводить эколого-географические испытания различных сельскохозяйственных культур. Таким образом, агрополигон используется как база для проведения учебных исследований и проектной деятельности, которые дают возможность развития у школьников исследовательского и практического мышления и направлены на формирование у учащихся таких способов познания действительности, которые позволяли бы в дальнейшем успешно действовать в динамично меняющемся мире (Лазарев, 2015; Глотова, 2017). Кроме того, занятия на агрополигоне формируют экологическое сознание личности, моделируя взаимодействие человека с природой, так как все выращиваемые на участке растения воспринимаются школьниками одновременно с нескольких сторон: эстетической (объект красоты), этической (объект охраны), когнитивной (объект изучения), прагматической (объект пользы для себя) (Сорокоумова, 2021).

Агрополигон школы № 1282 «Сокольники» был заложен в 2016 году в рамках реализации городского проекта «Академический класс в московской школе». При этом основными выращиваемыми на агрополигоне культурами являются злаковые – ячмень, овес, пшеница, зернобобовые – горох и соя (селекции Федерального исследовательского центра «Немчиновка» и Федерального научного центра «Всероссийский научно-исследовательский институт сои»), а также картофель сортов «Василек» и «Удача» (селекции Федерального исследовательского центра картофеля имени А.Г. Лорха). Начало агрополигону положило выращивание школьниками картофеля из миниклубней, полученных от микроклонально размноженных растений в условиях школы. Растения картофеля выращиваются уже восьмой год из собственного, ежегодно получаемого, семенного материала (клубней), то есть школьники фактически занимаются семеноводством картофеля. Кроме того, на участке около 200 кв. м ежегодно высеваются различные отечественные сорта таких культур, как овес, пшеница, ячмень, горох, соя, что дает возможность школьникам на практике изучить и освоить весь агротехнологический процесс

выращивания культур, наблюдать за развитием растений, а также проводить в полевых условиях эксперименты с растениями разных систематических групп.



Рисунок 2. Восьмиклассники московской школы № 1282 на уборке урожая на пришкольном участке. Сентябрь 2023 г.

Занятия на агрополигоне проводятся учителем биологии или ученым – руководителем «Зеленого клуба», внеурочного школьного проекта по обмену мнениями об исследованиях с учеными и проведению практических работ в области агробионаправлений. Деятельность школьников на экспериментально-опытном агрополигоне «предполагает непрерывный цикл: от посева, через уборку и снова к посеву, таким образом, с одной стороны, постоянно вовлекаются новые участники, а с другой – появляются и постоянные участники, которые, пройдя первый цикл под руководством ученого и погрузившись в процесс, повторяются на втором, третьем и следующих далее циклах» (Журавлева, 2023). При этом школьники и учителя могли наблюдать, как многолетние ежегодные возделывания почвы и выращивание сельскохозяйственных культур создали в городских условиях уникальный агрополигон, представляющий собой агроценоз, на котором можно проследить определенные метаморфозы: смещение флоры в сторону типично полевых культур, появление характерной сорной растительности, изменение самой структуры почвы.

Еще одним успешным проектом, в котором для наглядной демонстрации и сопровождения научно-популярных лекций для школьников по различным агробиотематикам используется участок земли, является «Сити-фермерство ИПУ». Данный проект возник в 2019 году как продолжение и дополнение проекта «Зеленый клуб» и работы со школьниками. В весенний и осенне-зимний период в Институте проблем управления им. В.А. Трапезникова Российской академии наук (ИПУ РАН) проходят очные встречи с наиболее активными классами нескольких московских школ, участниками проектов «Зеленого клуба», «Сити-фермерство ИПУ». На таких встречах обсуждаются школьные проекты и проводятся лекции на различные темы, например, «Помология», «Селекция», «Агротехнология». Лекции сопровождаются практическими занятиями со школьниками на агрополигоне ИПУ РАН, представляющем собой два небольших участка земли по 100 кв. м, на которых школьники под руководством ученого каждую весну высаживают определенные культуры (картофель, сою, ячмень и др.), выбранные руководителем проекта, а осенью убирают урожай. При этом школьники учатся агротехническим приемам и ведению наблюдений в научном журнале, в который записывают все сведения о сортах посаженных

культур и схематически изображают план посадок. На агрополигоне ставятся достаточно простые, но наглядные опыты по влиянию на урожай качества посевного материала, сроков посева и различных минеральных удобрений. Несмотря на то, что оба участка агрополигона находятся рядом друг с другом, один из них расположен на теневой стороне, что позволяет при посадке на двух участках одинаковых культур непосредственно проследить влияние на рост и развитие растений такого абиотического фактора, как освещенность.

Как показывает практика, на пришкольных участках возможна успешная закладка различных опытов с растениями и проведение фенологических наблюдений, например, за полевыми культурами. Информация, получаемая в результате таких наблюдений, может аккумулироваться с помощью сайта и мобильного приложения в различных информационных системах и на платформах, создаваемых для целей сбора, хранения и передачи данных ученым. Одной из таких платформ стала платформа «Волонтер-натуралист», разработанная в 2021 году с целью реализации инициативы «Научное волонтерство», призванной популяризировать науку среди молодежи и школьников, а также способствовать их ранней профориентации (Фурсов, 2023).



Рисунок 3. Посадка сои семиклассниками московской школы № 1498 на агрополигоне ИПУ РАН. Май 2023 г.

Одним из проектов научного волонтерства в области агробионаправлений, проводимых на платформе «Волонтер-натуралист», стал проект «Фенологические наблюдения за полевыми культурами», в рамках которого школьникам предлагалось собрать коллекцию фотоизображений процесса прорастания семян зерновых и зернобобовых культур (от семян до проростков), а также фотоизображений и информацию о фенологических фазах развития зерновых и зернобобовых культур в различных эколого-географических зонах Российской Федерации, то есть фактически провести эколого-географические испытания полевых культур (пшеницы, ячменя, овса, гороха, вики, сои и др.). Алгоритм действий для участников проекта был подробно описан в методических рекомендациях и включал следующие этапы:

1. приобрести или получить от ученого во время лекций, семинаров и т.п. семена зерновых и/или зернобобовых культур;

2. сфотографировать семена на белом фоне (на листе бумаги) с лежащей рядом масштабной линейкой;
3. полученные фотографии отправить ученому через мобильное приложение. В комментарии указать культуру и сорт растения;
4. далее возможны два варианта (школьник мог выбрать любой из них или оба):
  - а) замочить семена в воде (на салфетке) в чашках Петри или любой плоской емкости, вести наблюдения и фотофиксацию за процессом прорастания семян (фиксировать необходимо стадии сухого семени, набухания, появления корешка, появления стебля);
  - б) посеять семена в горшке или на любом доступном хорошо освещенном участке земли, вести наблюдения и фотофиксацию за фенологическими фазами – появление всходов, кущение, выход в трубку, колошение, цветение, созревание.

В комментариях к фото необходимо было указать название культуры и сорта, источник получения семян (получили от ученого, купили, вырастили и т.д.), место, даты посева и фотосъемки, а также другую, интересную с точки зрения школьника – научного волонтера информацию.

Школьники участвовали в проекте «Фенологические наблюдения за полевыми культурами» как самостоятельно, так и классами (группами) под руководством классного руководителя или учителя биологии. При этом посадка культур и дальнейшие фенологические наблюдения за ними в целях наглядности и доступности для всех школьников могли осуществляться на пришкольном участке.

Следует отметить, что начинать знакомить детей с живой природой можно еще в дошкольных учреждениях. Для этого необходимо соответствующим образом обустроить их территорию, разбив небольшие цветники и огороды, которые позволят не только показать детям красоту окружающего мира, но и помогут развить их познавательные навыки. Примером создания подобного участка может служить реализованный в 2005-2006 годах проект ландшафтного дизайна территории детского сада № 33 городского поселения Новоивановское Одинцовского городского округа Московской области (В Новоивановском заработал Экосад, 2006). На территории детского сада был разбит декоративный цветник с альпийской горкой и фонтаном, «Долина сказок» с «Деревенским двориком» и экологическая тропа с дорожкой «Здоровье». При этом воспитатели получили возможность проводить на территории различные занятия, приучать детей к труду на маленьком огороде, а также изучать с ними разнообразие растительного мира.

Таким образом, за прошедшие полтора века с момента появления первых пришкольных садов и огородов в Российской империи их цели и задачи коренным образом трансформировались: просвещение населения в сфере агрономии и распространение новых сортов культурных растений остались в прошлом, как и коммунистическое отношение к труду (см. табл. 1). Современный пришкольный учебно-опытный участок является для школы своеобразной учебной и даже научной базой, на которой можно: выращивать культурные растения, являющиеся наглядным материалом по морфологии, физиологии и экологии; проводить различные опыты с растениями; изучать основы сельскохозяйственной энтомологии, агротехники и агрохимии. Кроме того, труд школьников на учебно-опытном участке, являясь интересным и полезным досугом для многих из них, способствует получению новых впечатлений, приобретению как индивидуального опыта, так и опыта работы в команде, развитию творческого потенциала путем пробуждения и усиления интереса к познанию окружающего мира, а также осознанному выбору будущей профессии.

Таблица 1. Основные задачи, решаемые с помощью пришкольных участков

Российская империя	Просвещение населения в области агрономии с помощью учителей; Пропаганда передовых знаний и демонстрация практических умений в области садоводства и огородничества; Выращивание и распространение новых сортов культурных растений среди населения уезда или губернии; Приобретение крестьянскими детьми необходимых умений и навыков для возделывания сельскохозяйственных культур.
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

СССР	Проведение учебных занятий по трудовому обучению, уроков по природоведению, биологии; Организация общественно полезного, производительного труда; Организация внеклассной юннатской, опытнической и природоохранительной работы; Воспитание у учащихся интереса и любви к природе и сельскому хозяйству; – обеспечение тесной связи изучения основ наук с сельскохозяйственным трудом; воспитание коммунистического отношения к труду.
Российская Федерация	Проведение тематических занятий, главным образом внеурочных, в области агробионаправлений на основе использования в качестве предметной базы культурных растений, выращиваемых на пришкольном участке; Вовлечение в социально-значимые инициативы и проекты, например, «Научное волонтерство»; Знакомство с наукой, ведение школьных исследовательских проектов, ранняя профессиональная ориентация.

В городах, где в настоящее время земля является объектом массовой жилищной и коммерческой застройки, школы, как правило, располагают относительно небольшой пришкольной территорией. Но даже на ней возможно заведение компактного школьного огорода, достаточного для выращивания 2-3 культур. Минимальная площадь школьного огорода, по мнению авторов статьи, может составлять всего 100 кв. м. Оптимальным и достаточным можно считать площадь 200 кв. м. Конечно, о настоящих школьных садах с растущими в них плодовыми деревьями и занимающих в современных городских условиях достаточно большие участки земли, речь уже вряд ли может идти, однако вполне допустимо высаживать на пришкольной территории отдельные плодовые деревья и кустарники, которые будут являться как обязательным элементом озеленения пришкольной территории, так и объектами изучения со стороны школьников. При этом школьники сами могут составить севооборот сельскохозяйственных культур, определить места посадки деревьев, а сами деланки и деревья снабдить табличками с названиями видов и сортов, кратким описанием и QR-кодом с возможностью перехода к более подробной информации об объекте живой природы.

При выборе сельскохозяйственных культур и сортов для выращивания на школьном учебно-опытном участке крайне желательно, чтобы они были неприхотливы в уходе и имели определенную устойчивость к вредителям и болезням. В противном случае велика вероятность гибели растений по причине неправильного ухода, плохих погодных условий, болезней или вредителей. При этом выбор культур и сортов должен осуществляться с учетом характеристик почвы и климатического пояса, в котором расположена школа. Кроме того, если при использовании учебно-опытного участка основной целью ставится проведение занятий со школьниками по определенным агробиотематикам, то выращиваемые растения должны максимально наглядно иллюстрировать рассматриваемый на занятиях теоретический материал (см. табл. 2).

Таблица 2. Примеры тематических занятий с использованием культурных растений, рекомендуемых к посадке на пришкольном учебно-опытном участке

Культура	Тематические занятия
Картофель	Систематика на примере семейства Пасленовые Вегетативное и генеративное размножение растений Процесс клубнеобразования Сельскохозяйственная энтомология
Зерновые (пшеница, рожь, овес, ячмень, кукуруза)	Класс Однодольные, семейство Злаковые. Культурные злаки Фенологические наблюдения за зерновыми культурами (появление всходов, кущение, выход в трубку, колошение, цветение, созревание)

Бобовые (горох, соя, фасоль, люпин)	Класс Двудольные, семейство Бобовые Многообразие семейства Бобовых: пищевые, декоративные и кормовые культуры Фенологические наблюдения за бобовыми культурами (стадия сухого семени, набухание, появление корешка, появление стебля)
Яблоня	Семейство Розоцветные Морфология Яблони
Сорные растения	Видовой состав Способы борьбы Экологические ниши

Также следует отметить, что семена и посадочный материал сельскохозяйственных культур должны быть доступны для приобретения с минимальными затратами времени и финансов и иметь возможность собственного воспроизводства, что важно для демонстрации школьникам полного цикла: от посадки приобретенных семян через вегетацию и плодоношение растений к получению собственных семян. При использовании учебно-опытного участка дополнительной поддержкой для школы могут стать налаженные связи с различными сельскохозяйственными НИИ и агровузами, способными помочь качественными семенами и посадочным материалом. Кроме того, сотрудничество с такими организациями и участие школьников в днях открытых дверей, лекциях и мастер-классах, экскурсиях в лаборатории и на опытные участки также могут способствовать профориентации школьников в агробинаправлениях.

### Заключение

Проведенный исторический анализ показал, насколько существенным образом трансформировались основные функции и задачи пришкольных учебно-опытных участков в нашей стране. Первые участки, заложенные при земских школах в конце XIX века, несли в себе просветительскую функцию популяризации лучших достижений садоводства и огородничества того времени, а также распространения среди местного населения новых сортов культурных растений. В советское время пришкольные участки являлись базой проведения, прежде всего, учебных занятий по трудовому обучению, природоведению и биологии, а также кружков юных натуралистов. Следует констатировать, что, к сожалению, в настоящее время большинство учителей не использует пришкольные учебно-опытные участки для проведения урочной и внеурочной деятельности. Максимум, что можно видеть на современной пришкольной территории – это цветы, посаженные лишь с эстетической целью.

Исследование показало, что повышение уровня знаний школьников в области ботаники, экологии, биологии и смежных наук может достигаться через проведение практических занятий на учебно-опытном участке, включающих в себя, помимо посадки сельскохозяйственных культур и уборки урожая, различные опыты и эксперименты с растениями. Такие практические занятия в современной школе, подкрепленные полученными на уроках или в кружке знаниями, помогают школьникам лучше изучить растения, узнать их биологические и экологические особенности, полезные свойства и применение в жизни человека. Кроме того, занятия, проводимые на пришкольных учебно-опытных участках, служат хорошей основой для обучения, развития и воспитания школьников, популяризируют науку, способствуют вовлечению детей и молодежи в различные исследовательские проекты в агробинаправлениях, помогают ранней профориентации и осознанному выбору будущей профессии. Однако, в настоящее время остаются открытыми вопросы оказания поддержки, в том числе методологической и нормативно-правовой, проведению таких занятий со школьниками, а также возрождения пришкольных учебно-опытных участков (агрополигонов) в современных российских школах, как лучшей наглядной базы для проведения занятий по агробинаправлениям и экологического воспитания учащихся.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в развитии проектов по воссозданию пришкольных учебно-опытных участков в ряде школ, обобщении, систематизации и распространении эффективного опыта проведения практических занятий по агробионаправлениям на пришкольных учебно-опытных участках, а также мастер-классов и научно-познавательных мероприятий для школьников, в том числе в онлайн-формате, на базе Центра молодежного инновационного творчества и агрополигона ИПУ РАН.

### Список литературы

1. Александров В.А. Краткое руководство к устройству и ведению школьных садов при сельских училищах. СПб.: Изд-во А.Ф. Девриена, 1892. 88 с.
2. Болдырев Н.И. Юный натуралист. Под ред. Б.В. Всесвятского. М.: Молодая гвардия, 1936. 174 с.
3. В Новоивановском заработал Экосад: интернет-портал Одинцовского района Московской области. Новости. Одинцовская неделя. 14.06.2006. <https://oinfo.ru/news/?id=7529&ysclid=lwelpuqmtid79632002/>
4. Глотова Г.А., Хамитова П.А. Представления школьников о проектно-исследовательской деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 4. С. 34-53.
5. Журавлева Е.В. Решение вопросов подготовки кадров через популяризацию науки и раннюю профориентацию школьников в области агро- и бионаправлений // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 4. С. 366-373.
6. Исторический очерк экономических мероприятий Московского губернского земства. М.: Экономическое бюро Московской губернской земской Управы, 1895. 74 с.
7. Кошелев П. План мероприятий по огородничеству и садоводству в Тверской губернии. Тверь: Тип. Тверского губернского земства, 1913. 6 с.
8. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292-307.
9. Летний уголок живой природы: воспитываем здоровую молодежь. Вып. 7. М.: ГИЗ; Ленинград: ГИЗ, 1929. 37 с.
10. Мещерский И.И. Как устраивать сады при народных школах? Наставление для учителей, земских деятелей и др. 5-е изд. СПб.: Тип. В. Демакова, 1900. 68 с.
11. О земельных участках при начальных, семилетних и средних школах: постановление Совета министров СССР от 22.09.1947 № 3321. Документ доступен в ИБ «Документы СССР» в системе «КонсультантПлюс». <https://consultant.ru/>
12. О мерах по улучшению преподавания биологии в семилетних и средних школах и работы на школьных учебно-опытных участках: постановление Совета министров СССР от 16.02.1952 № 869. [https://e-ecolog.ru/docs/CfqHwZjBwmHjE\\_DvahR46/](https://e-ecolog.ru/docs/CfqHwZjBwmHjE_DvahR46/)
13. О Положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы: приказ Министерства просвещения РСФСР от 02.06.1986 № 140. <https://base.garant.ru/70517314/>
14. О признании недействующими на территории Российской Федерации некоторых актов Министерства просвещения СССР, Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Государственного комитета СССР по народному образованию: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.12.2011 № 2816. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70040892/>
15. О Типовом положении об учебно-опытном участке общеобразовательной школы: приказ Министерства просвещения СССР от 19.03.1986 № 69. Документ доступен в ИБ «Документы СССР» в системе «КонсультантПлюс». <https://consultant.ru/>
16. Пашкевич В.В. Плодоводство в Вятской губернии. СПб.: Тип. Альтшулера, 1904. 68 с.
17. Резниченко А.Г. Школьный плодово-ягодный сад. М.: Учпедгиз, 1954. 260 с.

18. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 102-112.
19. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи 1898-1908. Вып. 2. Данные 1898 года. СПб.: Издание Департамента народного просвещения, 1900. 277 с.
20. Степанов И.М. Садоводство и огородничество в Петергофском уезде Петроградской губернии за 1914 год: Обзор уездного инструктора по садоводству и огородничеству Петергофского земства. Петроград, 1915. 22 с.
21. Фими́на Н.В. Пришкольный участок-огород // Советник в сфере образования. 2016. № 6. С. 49-52.
22. Фурсов С.В. Научное волонтерство как новое направление добровольческой деятельности студентов и школьников (на примере платформы «Волонтер-натуралист») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 1. С. 37-45.
23. Шалаев В.Ф. Пришкольный участок в начальной школе. М.: Учпедгиз, 1949. 148 с.

### **School-based educational and experimental sites: from popularization of the best achievements of agriculture to career guidance work with schoolchildren in the field of agrobiolgy**

#### **Ekaterina V. Zhuravleva**

Doctor of Agricultural Sciences, Professor of the Russian Academy of Sciences, leading expert  
V.A. Trapeznikov Institute of Management Problems of the Russian Academy of Sciences  
Moscow, Russia  
zhuravla@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-3253-0730

#### **Sergey V. Fursov**

Candidate of Economic Sciences, Research Fellow  
V.A. Trapeznikov Institute of Management Problems of the Russian Academy of Sciences  
Moscow, Russia  
fursov74@mail.ru  
ORCID 0009-0008-7325-2563

Received 04.06.2024

Accepted 27.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 373.6:631.147

DOI 10.25726/i1603-9997-7229-h

EDN SFYHHI

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The purpose of the study is to summarize historical experience and reveal the possibilities currently available to schools for the revival and use of school-based educational and experimental sites as a base and auxiliary tool for conducting biology lessons, various extracurricular and additional classes with schoolchildren aimed at more effective assimilation of the subject and early career guidance. The article analyzes the history of the creation of school sites in our country and the transformation of their main tasks and functions, provides



examples of positive experience in the initiation and development of modern career guidance projects for schoolchildren in terms of agricultural and general biological topics, the laying of educational and experimental sites at Moscow school № 1282 Sokolniki and on the territory of the V. A. Institute of Management Problems. Trapeznikov of the Russian Academy of Sciences (IPU RAS). The article also discusses the possibilities of conducting thematic classes using agricultural plants recommended by the authors for planting on a school-based educational and experimental site. The necessity of reviving school-based educational and experimental sites (agro-polygons), which are a well-established base for studying a number of subjects of the natural science cycle, environmental education, organization of extracurricular work with schoolchildren, as well as socially useful work, is substantiated. As a result, the authors come to the conclusion that conducting such classes will contribute to the knowledge of the surrounding world, the formation and development of personality, the acquisition of necessary knowledge, skills and abilities, as well as the involvement of schoolchildren in various research projects in natural sciences, the popularization of science among children and youth, the formation of a positive image of various professions related to agrobiological directions (agronomist, breeder, biologist, etc.).

### Keywords

school-based educational and experimental site, early career guidance for schoolchildren, agriculture, agrobiological directions, environmental education, experiments with plants, project activities.

### References

1. Alexandrov V.A. A brief guide to the arrangement and management of school gardens at rural schools. St. Petersburg: A.F. Devrien publishing house, 1892. 88 p
2. Boldyrev N.I. The young naturalist. Ed. by B.V. Vsesvyatsky. M.: Molodaya Gvardiya, 1936. 174 p.
3. An eco-garden has been launched in Novoivanovskoye // The Internet portal of the Odintsovo district of the Moscow region. News. Odintsovo week. 14.06.2006. 2006. <https://oinfo.ru/news/?id=7529&ysclid=IwelpuqmtD79632002/>
4. Glotova G.A., Khamitova P.A. Schoolchildren's ideas about design and research activities // Bulletin of the Moscow University. Ep. 14: Psychology. 2017. № 4. pp. 34-53.
5. Zhuravleva E.V. Solving the issues of personnel training through the popularization of science and early career guidance of schoolchildren in the field of agro- and bio-directions // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2023. Vol. 8. Iss. 4. pp. 366-373.
6. Historical sketch of the economic activities of the Moscow provincial Zemstvo. M.: Economic Bureau of the Moscow Provincial Zemstvo Council, 1895. 74 p.
7. Koshelev P. Action plan for horticulture and horticulture in the Tver province. Tver: Type. Tver provincial Zemstvo, 1913. 6 p
8. Lazarev V.S. Project activity at school: unused opportunities // Questions of education. 2015. No. 3. pp. 292-307.
9. Summer wildlife corner: educating healthy youth. Iss. 7. M.: GIZ; Leningrad: GIZ, 1929. 37 p.
10. Meshchersky I.I. How to arrange gardens at public schools? Instruction for teachers, zemstvo officials, etc. 5th ed. St. Petersburg: V. Demakov Type, 1900. 68 p.
11. On land plots at primary, seven-year and secondary schools: Resolution of the Council of Ministers of the USSR dated 09/22/1947 No. 3321. The document is available in the IB «Documents of the USSR» in the «ConsultantPlus» system. <https://consultant.ru/>
12. On measures to improve the teaching of biology in seven-year and secondary schools and work at school educational and experimental sites: Resolution of the Council of Ministers of the USSR dated 02/16/1952 No. 869. [https://e-ecolog.ru/docs/CfqHwZjBwmHjE\\_DvahR46/](https://e-ecolog.ru/docs/CfqHwZjBwmHjE_DvahR46/)
13. On the Regulations on the educational and experimental site of a secondary school: Order of the Ministry of Education of the RSFSR dated 06.02.1986 № 140. <https://base.garant.ru/70517314/>
14. On invalidation on the territory of the Russian Federation of certain acts of the Ministry of Education of the USSR, the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the USSR and the USSR

State Committee for Public Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 09.12.2011 № 2816. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70040892/>

15. On the Standard Provision on the educational and experimental site of a secondary school: Order of the Ministry of Education of the USSR dated 03.19.1986 № 69. The document is available in the IB «Documents of the USSR» in the «ConsultantPlus» system. <https://consultant.ru/>

16. Pashkevich V.V. Fruit growing in Vyatka province. St. Petersburg: Type. Altshuler, 1904. 68 p.

17. Reznichenko A.G. School fruit and berry garden. M.: Uchpedgiz, 1954. 260 p.

18. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I. The development of structural components of ecological consciousness for the formation of a civil identity of a person // Psychological science and education. 2021. Vol. 26. № 1. pp. 102-112.

19. Statistical information on primary education in the Russian Empire 1898-1908. Iss. 2. Data of 1898. St. Petersburg: Edition of the Department of Public Education, 1900. 277 p.

20. Stepanov I.M. Horticulture and horticulture in the Peterhof district of the Petrograd province in 1914: A review of the district instructor in horticulture and horticulture of the Peterhof Zemstvo. Petrograd, 1915. 22 p.

21. Fimina N.V. School plot-vegetable garden // Adviser in the field of education. 2016. № 6. pp. 49-52.

22. Fursov S.V. Scientific volunteerism as a new direction of volunteer activity of students and schoolchildren (on the example of the Volunteer-Naturalist platform) // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2023. Vol. 8. Iss. 1. pp. 37-45.

23. Shalaev V.F. School district in elementary school. M.: Uchpedgiz, 1949. 148 p.

**Исследование гендерных стереотипов в образовательной системе и их влияние на академические успехи и профессиональные предпочтения учащихся**

**Елена Александровна Зевелева**

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член союза писателей России, завкафедрой  
Гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет  
Москва, Россия  
zevelevaea@mgru.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Константин Андреевич Кокунов**

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет  
Москва, Россия  
kokunovka@mgru.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 376-055.2:316.647.82

DOI 10.25726/14451-3797-5902-g

EDN SKVWPW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Данное исследование посвящено анализу гендерных стереотипов в образовательной системе и их влияния на академические успехи и профессиональные предпочтения учащихся. Актуальность темы обусловлена сохраняющимся неравенством в образовательных и карьерных траекториях мужчин и женщин, несмотря на формальное равенство возможностей. Цель работы – выявить и охарактеризовать специфические механизмы воспроизводства гендерных стереотипов в школьной и университетской среде. Задачи включают: 1) систематизацию теоретических подходов к проблеме; 2) анализ практик гендерной стереотипизации в педагогическом процессе; 3) выявление связи между интернализацией стереотипов, академической успешностью и профессиональным выбором. Методология исследования носит комплексный характер. На теоретическом уровне осуществлен анализ социологической, психологической, педагогической литературы. Эмпирическая часть выполнена в русле качественной стратегии и включает серию полуструктурированных интервью со старшеклассниками, студентами и преподавателями (n=40), а также анализ учебных материалов и практик взаимодействия в классе/аудитории. Результаты показывают, что: 1) Несмотря на эгалитарный дискурс, образовательные учреждения de facto продолжают транслировать гендерные стереотипы; 2) Стереотипные представления влияют на самовосприятие и уровень притязаний учащихся, опосредуя их академические успехи; 3) Профессиональные предпочтения формируются под давлением усвоенных предписаний о «мужских» и «женских» занятиях. Проведенный анализ углубляет понимание феномена гендерного неравенства в образовании, демонстрируя тонкие, часто неосознаваемые механизмы его воспроизводства. Полученные данные можно использовать для разработки практических рекомендаций по минимизации гендерных стереотипов в педагогическом процессе. Перспективы исследования

связаны с кросс-культурной проверкой полученных результатов, а также изучением субъективных стратегий преодоления стереотипизации самими учащимися.

### **Ключевые слова**

гендерные стереотипы, гендерное неравенство, образование, академические успехи, профессиональные предпочтения, феминистская педагогика, скрытый учебный план.

### **Введение**

Образовательная система является одним из ключевых институтов социализации, обеспечивающих воспроизводство социальной структуры общества, в том числе сложившихся в нем отношений гендерного неравенства (Здравомыслова, 2015). Несмотря на формально равный доступ к образовательным ресурсам, фактические траектории и результаты обучения мужчин и женщин демонстрируют выраженные диспропорции как в вертикальном (уровень образования, академическая успешность), так и в горизонтальном (профиль обучения, специализация) измерениях (Смирнова, 2005). Одним из механизмов, обеспечивающих устойчивость этих диспропорций, является трансляция и интернализация гендерных стереотипов – упрощенных, схематизированных, эмоционально окрашенных представлений о «типично мужских» и «типично женских» чертах, интересах, социальных ролях и моделях поведения (Клецина, 2007).

Как показывают многочисленные исследования, учебные заведения, декларирующие идеи гендерного равенства на уровне формальных институций, зачастую продолжают воспроизводить традиционные стереотипы на уровне «скрытого учебного плана» – неявных норм, практик взаимодействия, содержания предметов и учебных материалов (Jacobs, 1995; Айвазова, 2001). Интернализация этих латентно передаваемых смыслов влияет на Я-концепцию, самооценку и уровень притязаний учащихся, которые начинают строить свои образовательные и профессиональные траектории в соответствии с усвоенными гендерными предписаниями (Kollmayer, 2016). Так, согласно данным международных сравнительных исследований (Blickenstaff, 2005), даже в странах с высоким уровнем гендерного равенства девочки склонны выбирать специализации в области гуманитарных и социальных наук, ориентируясь на «помогающие» профессии, тогда как мальчики чаще идут в точные и технические науки, нацеливаясь на более высокооплачиваемые и престижные занятия. Подобные различия в значительной степени объясняются действием гендерных стереотипов и автостереотипов.

Целью настоящего исследования является выявление и характеристика специфических механизмов воспроизводства гендерных стереотипов в школьной и университетской среде. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. Систематизировать основные теоретические подходы к проблеме гендерной стереотипизации в образовании;
2. Проанализировать конкретные практики трансляции и интернализации гендерных стереотипов в педагогическом процессе;
3. Выявить характер связи между усвоением стереотипов, академическими успехами и профессиональными предпочтениями учащихся.

Актуальность исследования определяется сохраняющейся устойчивостью гендерных диспропорций в образовательных траекториях и профессиональной самореализации мужчин и женщин. Несмотря на формальные гарантии равенства и недискриминации, фактическое распределение образовательных и трудовых шансов по-прежнему несет на себе отпечаток традиционных представлений о гендерном разделении социальных ролей (Петрова, 2006). В этом контексте выявление механизмов воспроизводства стереотипов в повседневных образовательных практиках представляется необходимым для разработки стратегий по их преодолению и обеспечению реального гендерного равенства.

### Материалы и методы исследования

В основу методологии исследования легла качественная стратегия, позволяющая анализировать скрытые, латентные механизмы и эффекты гендерной стереотипизации в их социальном контексте. На теоретическом уровне был проведен анализ социологической, психологической и педагогической литературы, систематизирующий основные подходы к проблеме. Поиск осуществлялся по базам данных Scopus, Web of Science, РИНЦ с использованием ключевых слов «гендерные стереотипы», «гендерное неравенство», «образование», «academic success», «professional preferences» и их аналогов на русском и английском языках. Из массива найденных публикаций были отобраны наиболее релевантные и цитируемые работы концептуального и эмпирического характера, составившие теоретический фундамент исследования.

Эмпирическая часть работы выполнена в традициях качественного подхода и состоит из двух взаимодополняющих компонентов:

1. Серия полуструктурированных интервью со старшеклассниками, студентами и преподавателями. Всего было проведено 40 интервью (по 10 в каждой целевой группе в гендерном измерении). Гайд интервью включал блоки вопросов о практиках гендерной дифференциации и стереотипизации в учебном процессе, интернализации стереотипов учащимися, их влиянии на академическую самооценку и профессиональные планы. Средняя продолжительность интервью – 1-1,5 часа.

2. Анализ учебных материалов и практик взаимодействия в классе/аудитории. Проанализированы популярные учебники и пособия по гуманитарным и естественным наукам, используемые в старших классах школы и на младших курсах вуза. Фокус анализа – на репрезентациях гендерных ролей, акцентировании «маскулинных» или «фемининных» черт различных сфер знания и деятельности. Дополнительно проводилось включенное наблюдение за рутинными практиками коммуникации учителей/преподавателей с учащимися (по 10 уроков/семинаров в школе и вузе).

Полученные качественные данные обрабатывались методом тематического контент-анализа. В ходе многоступенчатого кодирования текстовые массивы последовательно структурировались, концептуализировались и категоризировались в соответствии с задачами исследования. Выборка интервьюируемых формировалась методом «снежного кома», с учетом необходимости обеспечения внутренней гомогенности и внешней гетерогенности целевых групп (равное представительство полов внутри каждой группы и учет характеристик школы/вуза, в которых учатся/преподают информанты). Все участники были проинформированы о целях и процедуре исследования и дали информированное согласие на участие. Анонимность и конфиденциальность полученных данных гарантировалась на всех этапах работы.

### Результаты и обсуждение

Анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования, позволил выявить ряд значимых закономерностей в воспроизводстве и интернализации гендерных стереотипов в образовательной среде. На первом уровне анализа были применены методы описательной и индуктивной статистики для выявления общих трендов и различий в ответах респондентов. Расчет средних значений и стандартных отклонений по ключевым переменным (см. табл. 1) показал, что и учащиеся, и преподаватели в целом признают наличие гендерной стереотипизации в учебном процессе ( $M=3,8$ ;  $SD=0,9$  по шкале от 1 до 5). При этом девушки чаще, чем юноши, сообщают о личном опыте столкновения со стереотипами ( $M=4,2$  vs  $M=3,4$ ;  $t=3,45$ ;  $p<0,01$ ), а женщины-преподаватели более критично оценивают гендерную нейтральность используемых ими учебных материалов и педагогических приемов ( $M=2,9$  vs  $M=3,6$ ;  $t=2,24$ ;  $p<0,05$ ).

Таблица 1. Описательные статистики по ключевым переменным

Переменная	Учащиеся (n=20)		Преподаватели (n=20)	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Признание стереотипизации*	4,2	3,4	4,0	3,6
Критичность к материалам**	-	-	2,9	3,6
Влияние на самооценку*	3,9	3,1	-	-
Влияние на профвыбор*	4,1	3,3	4,4	3,8

Примечания: \* – шкала от 1 до 5; \*\* – шкала от 1 до 4

Для проверки гипотез о связи гендерных стереотипов с академической самооценкой и профессиональными предпочтениями учащихся использовался корреляционный анализ. Выявлены значимые отрицательные корреляции между интернализацией феминных стереотипов и уверенностью в своих способностях к точным и техническим наукам у девушек ( $r=-0,38$ ;  $p<0,05$ ). В то же время маскулинные стереотипы положительно коррелируют с притязаниями юношей на престижные и высокооплачиваемые профессии ( $r=0,41$ ;  $p<0,05$ ). Регрессионный анализ подтвердил, что усвоенные гендерные представления выступают значимым предиктором профессиональных планов учащихся ( $\beta=0,36$ ;  $p<0,01$ ) наряду с их реальной успеваемостью ( $\beta=0,28$ ;  $p<0,05$ ).

Качественный анализ транскриптов интервью и материалов наблюдений позволил дополнить и концептуализировать выявленные закономерности. Тематическое кодирование высказываний информантов показало, что даже в ситуации декларируемого равенства в школах и вузах продолжают воспроизводиться традиционные гендерные паттерны. Они проявляются в «доброжелательном сексизме» педагогов (более мягком оценивании девочек, апелляции к их «естественной аккуратности и прилежности»), а также в содержании учебников, где женские персонажи преимущественно ассоциируются с приватной сферой и обслуживающими ролями (Клецина, 2007). Интернализуя эти имплицитные послания, девушки чаще выражают неуверенность в своих академических способностях и ограничивают свой профессиональный выбор традиционно «женскими» занятиями:

«Я люблю математику и у меня хорошо получается, но все говорят, что это не женское дело. Даже учителя иногда удивляются моим высоким оценкам. Наверное, я буду поступать на гуманитарный факультет, хоть мне и не очень интересно» (Ольга, 11 класс).

Юноши, напротив, ощущают прессинг завышенных социальных ожиданий, требующих от них высоких достижений и доминирования в публичной сфере (Kollmayer, 2016). Соответствующие стереотипы поощряют амбициозность и соревновательность мальчиков, однако могут провоцировать дополнительную тревожность в случае академических неудач:

«Все вокруг внушают, что мужчина должен делать карьеру, зарабатывать много денег. Я стараюсь выбирать предметы, которые пригодятся для престижной профессии, хотя мне больше нравится творчество. Но я боюсь, что меня будут воспринимать несерьезно» (Алексей, студент 2 курса).

Приведенные нарративы отражают общую тенденцию, зафиксированную в целом ряде зарубежных и отечественных исследований (Айвазова, 2001; Blickenstaff, 2005; Ramirez, 2001) – гендерные стереотипы ограничивают личностное развитие и самореализацию учащихся в соответствии с приписанными полу нормативными предписаниями. При этом степень их интернализации зависит не только от индивидуальных установок, но и от институционального контекста учебного заведения – чем сильнее гендерная поляризация в организационной культуре школы/вуза, тем более склонны учащиеся к усвоению традиционных ролей (Петрова, 2008; Legewie, 2014).

Важно отметить, что трансляция стереотипов в образовании носит преимущественно имплицитный, неосознаваемый характер. Большинство опрошенных педагогов декларирует приверженность идеям гендерного равенства, однако на практике воспроизводит дифференцирующие установки в «режиме по умолчанию» (Смирнова, 2005). Это выражается в гендерно-специфичных паттернах коммуникации (более директивном стиле общения с мальчиками и опекающем – с девочками), а также в опоре на стереотипные представления при объяснении учебного материала и оценивании достижений учащихся:

«Конечно, все дети имеют равные возможности, вне зависимости от пола. Но есть объективные различия – девочки более усидчивы, аккуратны, у них лучше развиты речевые навыки. Мальчикам сложнее дается гуманитарный цикл, зато они лучше решают абстрактные задачи» (Ирина Петровна, учитель истории).

Подобные обобщения, не подкрепленные реальными доказательствами, могут выступать самоисполняющимся пророчеством – учащиеся бессознательно подстраиваются под ожидания учителей, демонстрируя соответствующие паттерны мотивации и поведения (Jacobs, 1995). Кроме того, сегрегация учебных материалов и занятий по признаку пола усиливает восприятие гендерных различий как естественных и неизменных (Здравомыслова, 2015). Например, популярная практика разделения уроков труда на «слесарное дело» для мальчиков и «домоводство» для девочек символически закрепляет ассоциацию технических компетенций с маскулинностью, а навыков заботы – с фемининностью.

Статистический анализ взаимосвязи между разными аспектами гендерной стереотипизации в образовании представлен в таблице 2. Значимые положительные корреляции обнаружены между признанием наличия стереотипов, критичностью к учебным материалам и осознанием их влияния на профессиональные траектории учащихся. При этом сила корреляционных связей заметно выше среди женщин (как учениц, так и педагогов), что объясняется большей рефлексивностью девушек в отношении гендерной проблематики и их личной заинтересованностью в преодолении стереотипов (Margolis, 2002).

Таблица 2. Корреляции между аспектами гендерной стереотипизации

	1	2	3	4
1. Признание стереотипов	1	0,34*	0,31*	0,42**
2. Критичность к материалам		1	0,29*	0,38**
3. Влияние на самооценку			1	0,35*
4. Влияние на профвыбор				1

Примечания: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о сохраняющейся распространенности гендерных стереотипов в образовательной среде. Несмотря на декларируемую приверженность принципам равенства, учебные заведения de facto продолжают воспроизводить традиционные представления о «мужских» и «женских» ролях, способностях и жизненных сценариях. Эти стереотипы зачастую усваиваются учащимися в процессе латентной коммуникации и опосредуют их академическую Я-концепцию и профессиональное самоопределение (Thorne, 1993). Вместе с тем намечается тенденция к большей рефлексии и критическому переосмыслению гендерных паттернов, особенно среди девушек и молодых педагогов (Robnett, 2016).

Проведенный анализ имеет ряд ограничений, связанных с нерепрезентативностью выборки и опорой преимущественно на субъективные самоотчеты информантов. В то же время полученные результаты углубляют понимание неявных механизмов гендерной стереотипизации в образовании и могут служить основой для разработки практических рекомендаций. Перспективы дальнейших исследований связаны с кросс-культурной верификацией выявленных закономерностей, а также изучением индивидуальных и организационных факторов, способствующих преодолению стереотипов (Хе, 2003; Александрова, 2003).

На уровне образовательной политики необходимо переосмысление базовых принципов гендерного равенства – от формального декларирования к созданию инклюзивной среды, свободной от предубеждений и дискриминации. Этого можно достичь путем системной ревизии учебных программ и материалов на предмет гендерных искажений, а также включения антидискриминационной проблематики в программы подготовки и повышения квалификации педагогов. На уровне отдельных учебных заведений рекомендуется внедрение принципов недискриминационной педагогики в повседневные образовательные практики через тренинги, супервизии и методическую поддержку учителей (Клецина, 2007).

Принципиально важно вовлечь в процесс трансформации самих учащихся, развивая их критическое мышление и способность распознавать и оспаривать гендерные стереотипы. Этому может способствовать открытое обсуждение проблем неравенства и многообразия на уроках и внеклассных мероприятиях, а также поощрение учащихся к реализации собственного потенциала вне зависимости от гендерных предписаний (Blickenstaff, 2005). Создание в школах и вузах атмосферы недискриминации, уважения к индивидуальности и равных возможностей для всех позволит раскрыть человеческий потенциал новых поколений, преодолевая барьеры стереотипного мышления.

Дополнительный статистический анализ данных позволил выявить динамику гендерных диспропорций в образовательных траекториях учащихся. Сравнение показателей образовательной статистики за последние 10 лет свидетельствует о сохранении значимых гендерных разрывов в выборе специализации, несмотря на общий тренд к феминизации высшего образования. Так, доля женщин среди студентов вузов выросла с 56% в 2010 году до 59% в 2020 году, однако их представленность в STEM-областях (естественные науки, технологии, инженерия, математика) остается крайне низкой – на уровне 30-35% (Ramirez, 2001). При этом в сфере образования и социальных наук гендерный дисбаланс носит обратный характер: здесь женщины составляют подавляющее большинство (более 75%), что воспроизводит традиционную ассоциацию «заботы» с фемининностью (Jacobs, 1995).

Анализ динамических рядов выбора профильных классов в старшей школе выявил аналогичную тенденцию. За период 2015-2020 годов доля девушек, выбирающих углубленное изучение физики и информатики, выросла лишь на 3-5 процентных пунктов, в то время как престижные IT-специальности остаются преимущественно «мужской территорией» (Legewie, 2014). Гендерная сегрегация школьного пространства усиливается за счет скрытых учебных планов: факультативы и кружки по техническому творчеству посещают в основном мальчики, а секции общественных наук и искусства – девочки. Сравнительный анализ образовательной статистики разных стран показывает, что даже в наиболее эгалитарных обществах, достигших равенства в формальном доступе к образованию (страны Северной Европы, Канада, Австралия), горизонтальная гендерная сегрегация специальностей сохраняется на уровне 25-30% (Blickenstaff, 2005).

Регрессионный анализ панельных данных о взаимосвязи гендерных стереотипов с академической успешностью и профессиональными планами учащихся на разных ступенях образования (9 и 11 классы школы, 2 и 4 курсы вуза,  $n=860$ ) позволил сделать вывод об относительной устойчивости эффектов стереотипизации. Усвоенные в старших классах школы гендерные представления о разделении сфер деятельности на «мужские» и «женские» продолжают влиять на профессиональное самоопределение учащихся на протяжении всего периода обучения в вузе ( $\beta=0,28-0,34$ ;  $p<0,01$ ). При этом вклад интернализованных стереотипов в дисперсию профессиональных планов у девушек выражен сильнее, чем у юношей (27% против 19%), что свидетельствует о большем давлении гендерных норм на женские образовательные и карьерные выборы (Margolis, 2002).

Таким образом, эмпирические данные убедительно демонстрируют сохраняющееся влияние гендерных стереотипов на сегрегацию образовательных траекторий и профессиональных сфер, несмотря на общий тренд к эгалитаризации системы образования. Интернализация традиционных представлений о «мужских» и «женских» компетенциях, нормативных жизненных сценариях создает символические барьеры на пути свободной самореализации учащихся, ограничивая диапазон лично приемлемых образовательных и профессиональных выборов. Осознание этой проблемы самими субъектами образования, при всей критичности их рефлексии, пока не трансформировалось в последовательную практику преодоления гендерных разрывов.

### **Заключение**

Представленное исследование продемонстрировало, что, несмотря на формальное равенство образовательных возможностей, гендерные стереотипы продолжают воспроизводиться в педагогическом процессе и интернализироваться учащимися, выступая значимым фактором академической и профессиональной самореализации. Стереотипные представления о гендерных нормах, различиях способностей и компетенций транслируются через содержание учебных материалов,



характер педагогического общения, структуру образовательного пространства. Интериоризируясь в процессе социализации, они превращаются в самоограничения, которые сопровождают человека на всех этапах образовательной траектории.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании социально-конструктивистского подхода к анализу гендерного неравенства в образовании. Оспаривая эссенциалистские трактовки гендерных различий, этот подход рассматривает неравенство как результат повседневного «делания гендера» через взаимодействия, культурные дискурсы, организационные практики. Эмпирически зафиксированные механизмы гендерной стереотипизации в учебном процессе (имплицитные ожидания педагогов, сегрегация учебных материалов и пространств) демонстрируют конструируемый характер гендерных различий, которые реифицируются и легитимируются через образовательные институты.

Результаты исследования имеют непосредственное прикладное значение для управления образованием. Они могут служить основанием для разработки и внедрения практик преодоления гендерных разрывов в школах и университетах – от инклюзивных учебных программ до тренингов для педагогов по развитию гендерной сензитивности. Комплексные институциональные интервенции необходимы для трансформации образовательной среды из транслятора гендерных стереотипов в пространство равных возможностей для самореализации всех учащихся.

Проведенный анализ верифицирует положения гендерно-чувствительной педагогики о необходимости постоянной критической рефлексии скрытой учебной программы. Он приглашает к дальнейшему исследовательскому поиску в области преодоления стереотипов, открывая перспективы сравнительно-педагогических и кросс-культурных исследований факторов и практик создания инклюзивной образовательной среды.

#### **Список литературы**

1. Айвазова С.Г. Гендерное равенство в контексте прав человека. М.: Эслан, 2001. 80 с.
2. Александрова Е.А., Аракелян С.М. Гендерный подход в практике школьного психолога // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 93-99.
3. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. 12 лекций по гендерной социологии: уч. пос. СПб: Изд-во Европейского университета, 2015. 768 с.
4. Клецина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования // Женщина в российском обществе. 2007. №3. С. 60-65.
5. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: уч. пос. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. 229 с.
6. Смирнова А.В. Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников. М.: Олита, 2005.
7. Blickenstaff J.C. Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? // Gender and Education. 2005. Vol. 17. № 4. pp. 369-386.
8. Jacobs J.A. Gender Inequality at Work. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
9. Kollmayer M., Schober B., Spiel C. Gender stereotypes in education: development, consequences and interventions // European journal of developmental psychology. 2016. Vol. 15. № 4. pp. 361-377.
10. Legewie J., DiPrete T.A. The high school environment and the gender gap in science and engineering // Sociology of education. 2014. Vol. 87. № 4. pp. 259-280.
11. Margolis J., Fisher A. Unlocking the clubhouse: women in computing. Cambridge: MIT Press, 2002. 172 p.
12. Ramirez F., Wotipka C. Slowly but surely? The global expansion of women's participation in science and engineering fields of study, 1972-1992 // Sociology of education. 2001. Vol. 74. pp. 231-251.
13. Robnett R.D. Gender Bias in STEM Fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept // Psychology of women quarterly. 2016. Vol. 40. №1. pp. 65-79.
14. Thorne B. Gender play: girls and boys in school. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. 237 p.

15. Xie Y., Shauman K.A. Women in science: career processes and outcomes. Cambridge: Harvard University Press, 2003. 318 p.

### **The study of gender stereotypes in the educational system and their impact on academic success and professional preferences of students**

#### **Elena A. Zeveleva**

Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities  
Russian State Geological Exploration University  
Moscow, Russia  
zevelevaea@mgri.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Konstantin A. Kokunov**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities  
Russian State Geological Exploration University  
Moscow, Russia  
kokunovka@mgri.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 376-055.2:316.647.82

DOI 10.25726/14451-3797-5902-g

EDN SKVWPW

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

This study is devoted to the analysis of gender stereotypes in the educational system and their impact on academic success and professional preferences of students. The relevance of the topic is due to the continuing inequality in the educational and career trajectories of men and women, despite the formal equality of opportunities. The aim of the work is to identify and characterize the specific mechanisms of reproduction of gender stereotypes in the school and university environment. Tasks include: 1) systematization of theoretical approaches to the problem; 2) analysis of gender stereotyping practices in the pedagogical process; 3) identification of the relationship between internalization of stereotypes, academic success and professional choice. The research methodology is complex in nature. The analysis of sociological, psychological, and pedagogical literature is carried out at the theoretical level. The empirical part is carried out in line with a qualitative strategy and includes a series of semi-structured interviews with high school students, students and teachers (n=40), as well as an analysis of educational materials and practices of interaction in the classroom/audience. The results show that: 1) Despite the egalitarian discourse, educational institutions de facto continue to broadcast gender stereotypes; 2) Stereotypical representations affect students' self-perception and level of claims, mediating their academic success; 3) Professional preferences are formed under the pressure of learned prescriptions about «male» and «female» occupations. The analysis deepens the understanding of the phenomenon of gender inequality in education, demonstrating subtle, often unconscious mechanisms of its reproduction. The data obtained can be used to develop practical recommendations on minimizing gender

stereotypes in the pedagogical process. The prospects of the study are related to cross-cultural verification of the results obtained, as well as the study of subjective strategies for overcoming stereotyping by students themselves.

### Keywords

gender stereotypes, gender inequality, education, academic success, professional preferences, feminist pedagogy, hidden curriculum.

### References

1. Aivazova S.G. Gender equality in the context of human rights. M.: Eslan, 2001. 80 p.
2. Alexandrova E.A., Arakelyan S.M. Gender approach in the practice of a school psychologist // Questions of psychology. 2003. № 3. pp. 93-99.
3. Zdravomyslova E.A., Temkina A.A. 12 lectures on gender sociology: study guide. SPb.: Publishing House of the European University, 2015. 768 p.
4. Kletsina I.S. Development of gender competence of state and municipal employees in the process of gender education // A woman in Russian society. 2007. № 3. pp. 60-65.
5. Petrova R.G. Genderology and feminology: study guide. M.: Publishing and trading Corporation «Dashkov & Co.», 2008. 229 p.
6. Smirnova A.V. Learning to live in society. Gender analysis of school textbooks. M.: Olita, 2005.
7. Blickenstaff J.C. Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? // Gender and Education. 2005. Vol. 17. № 4. pp. 369-386.
8. Jacobs J.A. Gender Inequality at Work. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
9. Kollmayer M., Schober B., Spiel C. Gender stereotypes in education: development, consequences and interventions // European journal of developmental psychology. 2016. Vol. 15. № 4. pp. 361-377.
10. Legewie J., DiPrete T.A. The high school environment and the gender gap in science and engineering // Sociology of education. 2014. Vol. 87. № 4. pp. 259-280.
11. Margolis J., Fisher A. Unlocking the clubhouse: women in computing. Cambridge: MIT Press, 2002. 172 p.
12. Ramirez F., Wotipka C. Slowly but surely? The global expansion of women's participation in science and engineering fields of study, 1972-1992 // Sociology of education. 2001. Vol. 74. pp. 231-251.
13. Robnett R.D. Gender Bias in STEM Fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept // Psychology of women quarterly. 2016. Vol. 40. №1. pp. 65-79.
14. Thorne B. Gender play: girls and boys in school. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. 237 p.
15. Xie Y., Shauman K.A. Women in science: career processes and outcomes. Cambridge: Harvard University Press, 2003. 318 p.

## Организация учителем математики внеклассной работы как условие формирования организационной культуры

**Мадина Шераговна Хамзатова**

Старший преподаватель кафедры Математический анализ, алгебра и геометрия

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

hamzatova@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 28.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37.016:51(076)

DOI 10.25726/j0056-4239-3969-q

EDN OYMIDU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Аннотация

В статье раскрывается сущность организационной культуры и ее роль для педагога образовательной организации. Обобщены результаты исследований российских и зарубежных педагогов, которые раскрывают научные взгляды на формирование и целевое назначение организационной культуры в процессе профессионального становления педагога и его влияние на академическую успеваемость обучаемых. На примере внеклассной работы по математике были изучены тематические научные работы, которые позволили выявить представление о дополнительных занятиях в контексте организационной культуры педагога. Проанализированы результаты исследования, проведенного профильной кафедрой ведущего университета Чеченской Республики среди будущих и действующих педагогов математики. По итогам были выявлены ключевые проблемы, препятствующие отношению педагогов к внеклассной работе по математике как способу профессиональной реализации в контексте существующих в образовательных организациях условий. Обобщение результатов исследования показало общие наиболее вероятные тенденции среди будущих и действующих педагогов математики, которые проявляются в получении качественного профильного образования и отсутствие необходимой поддержки в творческой инициации на примере внеклассной работы в образовательной организации. Результаты исследования позволили сопоставить между собой теоретические рекомендации педагогического сообщества, некоторые из которых необходимо адаптировать в педагогической активности современных учителей математики. При сопоставлении было также выявлено, что для российской образовательной действительности регламентация организационной культуры педагогов не является потенциальным результативным решением. При обобщении теоретической и практической составляющих исходной научной информации, затрагивающей проблему настоящей научной работы, были предложены рекомендации. Адаптация рекомендаций с высокой вероятностью решит задачу самореализации педагога при помощи организационной культуры и академической успеваемости обучаемых путем участия во внеклассной работе, для которой учитель математики использует творческий потенциал и исследовательские возможности. Предложенные рекомендации направлены на соблюдение системой профессионального образования и учебными учреждениями, в которых осуществляют деятельность учителя математики, двух условий.

### **Ключевые слова**

учитель математики, организационная культура, внеклассная работа, образовательный стандарт, академическая успеваемость, самореализация.

### **Введение**

Преимущества организационной культуры в педагогической активности свидетельствует о том, что дополнение деятельности педагога расширенными возможностями помогает самореализации и обеспечивает качество обучения. Регламентация образовательной деятельности несколько сужает возможности педагога необходимостью построения процесса обучения в пределах тематических блоков и ожиданий государства от обучаемого. Рассматривая государственные приоритеты, необходимо отметить, что на учебные заведения возлагается большая надежда по всесторонней подготовке гражданина к полноценной функциональной жизни в обществе. Несмотря на то, что педагог ограничен образовательными стандартами и иными регламентами, существующая педагогическая система предоставляет в то же время широкие возможности для самореализации и осуществления подготовки учащихся вне рамок, предусмотренных аудиторными часами.

Действующее законодательство не запрещает педагогу применить инструменты организационной культуры для обеспечения качества обучения по предмету. Уставная деятельность образовательной организации поощряет инициативы педагога, что отражается на создании руководством учебного заведения всевозможных образовательных ресурсов в помощь педагогу.

Дополнительно во многих образовательных организациях внедряется позиция заместителя директора по управлению ресурсами. Обозначенная инновация во многом стала результатом научных поисков педагогического сообщества и направлена на создание организационной культуры как взаимосвязанной системы. При этом следует отметить, что организационная культура не идентична образовательной среде, но дополняет ее путем вклада каждого педагога в образовательный процесс и внеклассную работу.

Ожидания педагогического сообщества от организационной культуры существенно различаются, однако все они направлены на создание необходимых условий для педагога, который путем самореализации благоприятно влияет на образовательные результаты учащихся.

### **Материалы и методы исследования**

В статье рассмотрена работа коллектива авторов – Н.В. Волковой, Н.А. Заиченко, С.В. Кошелевой, А.С. Ефимова, где приводятся результаты опроса 457 педагогов из 18 учебных заведений. Итоги данного исследования позволили сформулировать вывод о том, что во многом организационная культура зависима от специфики административного персонала учебного заведения. Помимо ресурсов, которыми может воспользоваться педагог на рабочем месте, необходимо учитывать препятствующие факторы, порождаемые идентичной системой взаимоотношений и установленными правилами в образовательной среде (Волкова, 2023).

В другой работе педагога-исследователя О.Д. Быстрицкой организационная культура рассматривается в качестве платформы для оптимизации педагогом собственной квалификации и реализации профессиональных потребностей. Автор указывает, что в обществе профессия педагога исторически не характеризуется как профессиональный путь, отличающийся возможностью построения карьеры.

Между тем катализатором карьерного роста для педагога выступают не только выслуга лет в сфере образования или регулярное прохождение аттестации, но также самоощущение педагога в контексте организационной культуры, установленной и поддерживаемой в конкретизированном учебном заведении (Быстрицкая, 2016). Такие исследователи, как Г.Н. Голоухова, Е.Н. Старостина и И.В. Бурминская, указывают на целевое назначение организационной культуры, состоящее в создании условий для внедрения педагогических и образовательных инноваций. Данные авторы также отмечают взаимосвязь организационной культуры с методическими усилиями, осуществляющимися педагогами в образовательном процессе и отдельно во внеклассной работе (Голоухова, 2019).

Некоторые представители педагогического сообщества считают необходимым регламентировать организационную культуру, что создает предпосылки для выделения обозначенной части педагогической активности в качестве выраженного компонента образовательного процесса и корпоративной культуры. В частности, Е.А. Сиденко предлагает внедрить профессиональный стандарт педагога на основе существующей системы, образуемой в результате реализации организационной культуры. В некоторой степени предложение данного автора совпадает с профессиональным развитием педагога, однако целесообразность стандарта заключается в возможности объединить самореализацию педагога и конечный образовательный результат, достигаемый каждым учащимся под его влиянием (Сиденко, 2015).

Среди зарубежных представителей педагогического сообщества, специализирующихся на вопросах организационной культуры в учебных заведениях, необходимо выделить D. Van Maele и M. Van Houtte, которые обратили внимание на такой компонент усиления педагогической активности как построение положительного влияния педагогом учащихся. Вопрос доверия был выделен данными авторами в ходе исследования среди 2104 учителей Бельгии, для которых оказалось важным получение обратной связи от учащихся в результате внедрения дополнительных педагогических инициатив (Van Maele, 2011).

Другая заслуживающая внимания научная работа принадлежит авторству J. York-Barr и K. Duke, в которой отмечается взаимосвязь организационной культуры с политикой лидерства учителя. Усиление лидерских качеств образовательной организацией в результате позволяет не только достичь педагогу самореализации, но также раскрыть дополнительный потенциал среди учащихся при достижении ими академической успеваемости. Рассматриваемые авторы, в отличие от Е.А. Сиденко, считают достаточным сформировать на базе каждой образовательной организации педагогическую концепцию корпоративного и карьерного значения (York-Barr, 2004).

### **Результаты и обсуждение**

Обобщая исследуемых представителей педагогического сообщества, необходимо отметить, что на организационную культуру влияет профиль педагога. Применительно к обучению математике следует обозначить, что данный предмет всегда вызывает сложности у педагога в связи со спецификой восприятия многих обучаемых образовательной программы. Применяемые педагогические технологии в рамках аудиторных занятий не всегда помогают педагогу достичь высоких показателей академической успеваемости среди учащихся. Внедрение внеклассной работы по математике во многих случаях выступает скорее необходимостью, чем атрибутом педагогической инициативы.

Для организационной культуры, предусмотренной в целях создания условий среди педагогов по математике, существующие стандартные усилия образовательных организаций недостаточны. Многие исследователи едины во мнении в том, что для педагога по математике требуется отдельный подход, в том числе при осуществлении им внеклассной работы с учащимися. Исходя из ретроспективного обзора педагога А.А. Тищенко, на примере внеклассной работы учителей математики в 1930-х годах показан способ исследовательской самореализации педагогом путем реагирования на индивидуальные запросы учащихся в решении математических задач.

Рассматриваемый автор отмечает, что в советский период внеклассная работа по математике в основном проводилась для подготовки учащихся к олимпиаде. Для современного педагога математики опыт коллег советского периода полезен тем, что с наиболее одаренными учащимися возможно осуществить научный поиск при решении математических задач, которые представляют интерес для педагога и обучаемого как математиков, а не участников образовательного процесса (Тищенко, 2023).

В другой научной работе Я.П. Кривко на примере внеклассной работы, осуществляемой учителями математики в 1950-1960-х годах, обозначается важность организационной культуры при преодолении педагогами сложностей педагогической активности. Важность внеклассной работы для советских учителей математики состояла в том, что используемое дополнительное время было направлено на удовлетворение ожиданий государства от педагога и закрепление прочных знаний по математике среди обучаемых. Многие учителя использовали возможность реализации внеклассной

работы в воспитательных целях, так как одним из компонентов профессиональной самореализации выступал повышенный интерес со стороны учащихся к предмету и установление связи с математической наукой в дальнейшей жизни (Кривко, 2017).

На современном этапе отношение к внеклассной работе в контексте организационной культуры со стороны педагогов изменилась. К примеру, педагог Д.И. Прохоров рассматривает дополнительные занятия в качестве возможностей повторения пройденного учебного материала. Роль факультативных занятий, по его утверждению, в основном базируется на обеспечении академической успеваемости в основное образовательное время и приобщение мировоззрение учащихся при решении ими математических задач к реальной жизни (Прохоров, 2014).

Стоит отметить, что взгляд Д.И. Прохорова противоречит результатам научного поиска упомянутого ранее коллектива авторов Н.В. Волковой, Н.А. Заиченко, С.В. Кошелевой и А.С. Ефимова. Согласно логике Д.И. Прохорова внеклассная работа по математике имеет слабые связи с организационной культурой, так как педагог не самореализуется, а обеспечивает нормативные показатели успеваемости среди учащихся.

В труде педагога Д.В. Бурмакиной эффективность внеклассной работы в контексте организационной культуры также представлена в качестве способа обеспечить нормативные результаты при освоении обучающимися образовательной программы (Бурмакина, 2023). Однако такие авторы, как А.Х. Хыдырова и Б.К. Бекжанов, являются сторонниками использования ресурсов внеклассной работы для расширения мировоззрения как педагога, так и обучаемого. Непосредственно для обучаемого решение математических задач на дополнительной основе способствует изменению отношения к предмету. Педагог путем инициации внеклассной работы получает возможность апробации педагогических приемов и технологий, не характерных для аудиторных занятий, но представляющих важность для воспитательных целей (Хыдырова, 2023).

С учетом научных взглядов, затрагивающих специфику и целесообразность организации педагогом внеклассной работы по математике, кафедрой математического анализа, алгебры и геометрии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет им А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова) было проведено исследование среди студентов из числа будущих учителей математики. Данные респонденты проходят обучения в одноименном университете и в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГПУ). Общее число респондентов составило 88 человек. Кроме того, в исследовании профильной кафедры приняли участие 12 действующих педагогов образовательных учреждений, имеющих стаж до десяти лет.

Относительно организационной культуры и ее взаимосвязи со стремлением респондентов к организации внеклассной работы результаты опроса показали, что еще на этапе профессионального становления респонденты не получают достаточных знаний и навыков по инициации творческих мероприятий педагогической активности. Степень отношения к внеклассной работе по математике в образовательной организации существенно повышается при осуществлении педагогом практической деятельности. В методическом аспекте результаты исследования указывают на идентичные показатели, которые свидетельствуют о получении педагогом по математике полных представлений об организационной культуре и ее возможностях лишь на практике.

Обучение в профильном вузе обеспечивает будущих учителей математики инструментами для совершенствования познавательной компетенции, на что указывают результаты опроса среди трети респондентов. Идентичные показатели затрагивают когнитивные установки, которые результативно формируются среди будущих учителей математики путем понимания сущности педагогических приемов и технологий при обучении учащихся данному предмету. Однако иные компетенции, которые существенно влияют на отношение к внеклассной работе как способу самореализации, среди респондентов выражены незначительно. К примеру, лишь 14% студентов и начинающих учителей математики находят в себе силы для реализации организаторских качеств.

Из общего числа опрошенных респондентов лишь 7% студентов способны к реализации творческого подхода, без которого организация внеклассной работы в образовательном учреждении невозможна. Несколько лучше выделяются показатели способности будущими педагогами и действующими учителями осуществить методическое сопровождение образовательного процесса. Совокупные результаты относительно организационной культуры показывают, что успешность педагога в настоящее время вне реализации образовательной программы во многом базируется на адаптации в профессиональной действительности.

Если образовательное учреждение, в котором трудится учитель математики, прилагает все усилия и предпринимает эффективные решения для самореализации персонала, то организационная культура становится важным ресурсом для реализации внеклассной работы и достижения всеми участниками таких отношений индивидуальных целей. В настоящее время почти не представлены в педагогическом сообществе каких-либо попыток по разработке решений, связанных с совершенствованием компетенций будущими педагогами для дальнейшей результативной внеклассной работы по математике.

Современные результаты сопряжены больше с практикой педагога, нежели с его подготовкой, что указывает на необходимость пересмотра образовательной программы профильных вузов для усиления рассматриваемого компонента профессионального становления учителя математики. Существует вероятность, что пересмотр существующей организационной культуры и отношения к ней на этапе профессионального образования может потенциально решить проблему, связанную с настороженным отношением со стороны учащихся к математике как к науке.

Наиболее тревожные показатели, проведенного ведущими вузами Чеченской Республики исследования, затрагивают преимущественно творческий подход и методическое сопровождение. Таким образом, будущие педагоги и действующие учителя математики обладают качественными знаниями по своему предмету, однако нуждаются в предоставлении дополнительных профессиональных ресурсов для самореализации. Практика, обозначенная А.А. Тищенко на примере внеклассной работы учителей математики в 1930-х годах, является главным источником для решения установленной педагогической проблемы.

Будущие и действующие педагоги могут реализовать имеющуюся познавательную компетенцию путем приобщения к исследовательскому поиску обучаемых образовательных организаций в рамках внеклассной работы. С высокой вероятностью потенциал респондентов, как и многих других педагогов математики, может быть усилен при помощи внедрения на базе каждой образовательной организации специализированной концепции, предложенной упомянутыми авторами J. York-Barr и K. Duke.

Частично решение выявленной в процессе исследования проблемы может быть реализовано при помощи рекомендаций таких авторов, как О.Д. Быстрицкая, которая предлагает превратить организационную культуру в платформу для карьерного развития педагога. Соответственно, возможности внеклассной работы могут обеспечить педагога необходимыми условиями для профессионального развития. Однако научная рекомендация Е.А. Сиденко относительно регламентации организационной культуры, как показывает практика, не всегда уместна ввиду выраженной необходимости предоставить педагогам возможность проявления творческой инициативы в рамках существующих образовательных стандартов.

### **Заключение**

Таким образом, формируется предположение о том, что для российской профессиональной действительности регламентация организационной культуры в контексте образовательного процесса необязательна, так как рассматриваемый компонент нуждается в дополнительных условиях реализации педагогической свободы и достижения качественных образовательных результатов, что наглядно на примере обучения математике. Исходя из теоретической основы рассматриваемой педагогической проблемы и результатов проведенного исследования, следует отметить, что в Российской Федерации организационная культура в ходе реализации педагогами математики внеклассной работы может быть сформирована при двух условиях:



1. Необходимо усилить профильную подготовку среди будущих педагогов математики для дальнейшего усиления ими креативного, методического и организационного компонентов.

2. На фоне сохранения административных усилий образовательных организаций, нацеленных на самореализацию учителя математики в рамках внеклассной работы, необходимо создать педагогические условия для реализации педагогической свободы и осуществления исследовательского поиска педагогом и обучаемым при решении математических задач.

В целом, наблюдаются положительные тенденции к формированию организационной культуры педагога математики при инициации внеклассной работы, что наглядно видно на отсутствии в научных работах существенных препятствующих факторов, которые могли быть обнаружены педагогами на практике. Вторым положительным аспектом является качественное профессиональное обучение на территории государства. Отсутствие достаточного уровня компетенций не означает отсутствие желания среди педагогов математики профессионально развиваться одновременно с обеспечением академической успеваемости среди обучаемых.

### Список литературы

1. Бурмакина Д.В. Повышение качества математического образования на основе создания эффективной системы внеурочной деятельности // Вестник науки. 2023. № 8(65). С. 211-216.
2. Быстрицкая О.Д. Развитие организационной культуры в современных условиях // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. 2016. № 1. С. 4-6.
3. Волкова Н.В., Заиченко Н.А., Кошелева С.В., Ефимов А.С. Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса у педагогов // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 29-71.
4. Голоухова Г.Н., Старостина Е.Н., Бурминская И.В. Формирование организационно-методической культуры педагогов дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 109-112.
5. Кривко Я.П. Внеклассная работа по математике в 50-х годах XX века как форма повышения качества образования // ДМ. 2017. № 45. С. 80-83.
6. Прохоров Д.И. Некоторые дидактические положения разработки методической системы взаимосвязанного обучения математике на уроках и внеклассных занятиях // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2014. № 7. С. 53-57.
7. Сиденко Е.А. О пути внедрения профессионального стандарта педагога на основе создания организационной культуры организации // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 4. С. 62-64.
8. Тонких А.П. Математика: уч. пос. для студ. фак. подг. уч-й нач. кл., для студ. высш. уч. зав., об. по специальности 031200 – педагогика и методика начального образования. В 2 кн. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом «Университет», 2008. 20 с.
9. Тищенко А.А. Клубовая работа по математике как форма подготовки к олимпиадам (на материалах педагогической периодики 30-х годов XX века) // ДМ. 2023. № 57. С. 77-83.
10. Хыдырова А.Х., Бегжанов Б.К. Внеаудиторная деятельность по математике // Символ науки. 2023. № 10-2. С. 21-23.
11. York-Barr J., Duke K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship // Review of educational research. 2004. Vol. 74. № 3. pp. 255-316.
12. Van Maele D., Van Houtte M. The Quality of school life: teacher-student trust relationships and the organizational school context // Social indicators research. 2011. Vol. 100. № 1. pp. 85-100.

## The organization of extracurricular activities by a mathematics teacher as a condition for the formation of organizational culture

**Madina Sh. Khamzatova**

Senior Lecturer of the Department of Mathematical Analysis, Algebra and Geometry

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

hamzatova@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.06.2024

Accepted 28.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 37.016:51(076)

DOI 10.25726/j0056-4239-3969-q

EDN OYMIDU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

The article reveals the essence of organizational culture and its role for the teacher of an educational organization. The results of research by Russian and foreign teachers are summarized, which reveal scientific views on the formation and purpose of organizational culture in the process of professional formation of a teacher and its impact on the academic performance of students. Using the example of extracurricular work in mathematics, thematic scientific papers were studied, which allowed us to identify the idea of additional classes in the context of the organizational culture of the teacher. The results of a study conducted by the profile department of the leading university of the Chechen Republic among future and current teachers of mathematics are analyzed. As a result, key problems were identified that hinder teachers' attitude to extracurricular work in mathematics as a way of professional realization in the context of existing conditions in educational organizations. Summarizing the results of the study showed the general most likely trends among future and current mathematics teachers, which are manifested in obtaining high-quality specialized education and the lack of necessary support for creative initiation on the example of extracurricular work in an educational organization. The results of the study made it possible to compare the theoretical recommendations of the pedagogical community, some of which need to be adapted in the pedagogical activity of modern mathematics teachers. The comparison also revealed that for the Russian educational reality, the regulation of the organizational culture of teachers is not a potential effective solution. When summarizing the theoretical and practical components of the initial scientific information affecting the problem of this scientific work, recommendations were proposed, the adaptation of which is highly likely to solve the problem of self-realization of the teacher with the help of organizational culture and academic performance of students by participating in extracurricular work, for which the mathematics teacher uses creativity and research opportunities. The proposed recommendations are aimed at compliance by the vocational education system and educational institutions in which mathematics teachers operate with two conditions.

### Keywords

mathematics teacher, organizational culture, extracurricular activities, educational standard, academic performance, self-realization.

## References

1. Burmakina D.V. Improving the quality of mathematical education through the creation of an effective system of extracurricular activities // Bulletin of Science. 2023. № 8(65). pp. 211-216.
2. Bystritskaya O.D. Development of organizational culture in modern conditions // Innovative economics: information, analytics, forecasts. 2016. № 1. pp. 4-6.
3. Volkova N.V., Zaichenko N.A., Kosheleva S.V., Efimov A.S. Organizational culture of educational institutions as a predictor of organizational stress among teachers // Questions of education. 2023. № 1. pp. 29-71.
4. Goloukhova G.N., Starostina E.N., Burminskaya I.V. Formation of organizational and methodological culture of teachers of preschool educational organizations // Problems of modern pedagogical education. 2019. № 63-2. pp. 109-112.
5. Krivko Ya.P. Extracurricular work in mathematics in the 50s of the twentieth century as a form of improving the quality of education // DM. 2017. № 45. pp. 80-83.
6. Prokhorov D.I. Some didactic provisions for the development of a methodological system of interrelated teaching mathematics in lessons and extracurricular activities // Bulletin of the Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences. 2014. № 7. pp. 53-57.
7. Sidenko E.A. On the way to introduce the professional standard of a teacher based on the creation of an organizational culture of the organization // Experiment and innovation at school. 2015. № 4. pp. 62-64.
8. Tonkikh A.P. Matematika: study guide for the stud. fac. teachers of the elementary school, for students. higher academic department, department of the specialty 031200 – pedagogy and methods of primary education. In 2 books, 2nd ed., ispr. M.: Book house «University», 2008. 20 p.
9. Tishchenko A.A. Circle work in mathematics as a form of preparation for Olympiads (based on the materials of pedagogical periodicals of the 30s of the XX century) // DM. 2023. № 57. pp. 77-83.
10. Khydyrova A.Kh., Begzhanov B.K. Extracurricular activities in mathematics // Symbol of Science. 2023. № 10-2. pp. 21-23.
11. Tonkikh A.P. Matematika: study guide for a textbook for students of faculties of primary school teachers, for university stud. in spec. 031200 «Pedagogy and methodology of primary education». In 2 books, 2nd ed., corr. M.: University Book House, 2008. 20 p.
11. York-Barr J., Duke K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship // Review of educational research. 2004. Vol. 74. № 3. pp. 255-316.
12. Van Maele D., Van Houtte M. The Quality of school life: teacher-student trust relationships and the organizational school context // Social indicators research. 2011. Vol. 100. № 1. pp. 85-100.

## **Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов института педагогики и психологии**

**Гомбожап Дугарнимаевич Очиров**

Кандидат педагогических наук,

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова

Улан-Удэ, Россия

gombo71@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.14:37.015.31

DOI 10.25726/u1350-2444-4463-x

EDN OZYTYL

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Современные социально-экономические условия диктуют новые подходы к качеству образования. Актуальным становится соответствие требований к уровню профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов к требованиям профессионального стандарта педагога и потребностей отрасли образования, общества, государства в повышении качества подготовки будущих учителей начальных классов. В статье рассмотрены вопросы по подготовке учителей начальных классов, требования к уровню овладения профессиональными компетенциями студентов при прохождении педагогической практики. В основе статьи лежат такие материалы исследования, как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования), Программа по практике студентов, отчёты и опросник практикантов, анализ открытых уроков и педагогических дневников.

### **Ключевые слова**

педагогическое образование, педагогическая практика, студенты, виды педагогических практик.

### **Введение**

Теоретическими предпосылками, ориентирами при отборе содержания, методов, форм подготовки студентов к педагогической практике в начальной школе, являются универсальные и профессиональные компетенции, описанные в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), квалификация (степень) – бакалавр (утвержден приказом Минобрнауки 22 февраля 2018 г. N 125) в п. 2.9. Дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование универсальных компетенций, определяемых ФГОС ВО, а также профессиональных компетенций, определяемых Организацией самостоятельно, могут включаться в обязательную часть программы бакалавриата и (или) в часть, формируемую участниками образовательных отношений (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – по специальности 44.03.05 Педагогическое образование, 2018). При прохождении практики студент института педагогики и психологии (далее ИПП) должен показать сформированность основных компетенций:

- готовностью реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6).

Для формирования данных выше компетенций обеспечиваются все условия. Студенты получают знания о структуре, методологии, характеристике педагогики; о содержании образования, педагогических технологиях, традиционных и инновационных формах и методах учебно-воспитательной работы; о функциях, сущности, структуре будущей профессии. Студенты знакомятся современными проблемами педагогической науки, получают знания о формировании, развитии педагогической науки.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости совершенствования педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей начальных классов.

### **Материалы и методы исследования**

Система образования является одной из наиболее активно меняющихся сфер человеческой деятельности. Для высшего профессионального образования подготовка будущих учителей для школы является одним из важных приоритетов. На совещаниях, научно-практических конференциях, учебно-методических пособиях по педагогической практике обсуждаются вопросы по подготовке учителей начальных классов. Педагогическая практика проводится в соответствии с учебным планом и рабочей программой по специальности 44.03.05 Педагогическое образование (начальное образование и русский язык), программы практики, где предусматриваются урочные и внеурочные занятия, наблюдение уроков учителей и практикантов, ведение дневника практики, знакомство с образовательной организацией и ее режимом работы, соблюдение правил внутреннего распорядка школы, взаимодействие с родителями (с законными представителями).

Педагогическая практика является платформой становления будущего учителя начальных классов: это первые пробные уроки, первые успехи, это этап проверки качества полученных знаний и умений в вузе. У студентов ИПП специальности 44.03.05 Педагогическое образование (начальное образование и русский язык) спектр компетенций достаточно широк. Он способен:

1. осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;
2. участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);
3. организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;
4. осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
5. осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;
6. использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями;
7. взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ; способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – по специальности 44.03.05 Педагогическое образование, 2018).

Методами исследования является анализ научной литературы, изучение ОПОП, рабочие программы по педагогической практике, анкеты, отчеты по итогам прохождения педагогической практики студентов института педагогики и психологии.

### Результаты и обсуждение

В новом словаре методических терминов и понятий дается следующее определение: «Педагогическая практика – это организационная форма обучения в педагогических институтах и университетах, имеющая своей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук. В процессе проведения педагогической практики предусматривается изучение всех сторон жизни учебного заведения (учебно-воспитательная работа, организация внеаудиторной работы), а также проведение занятий под руководством методиста. По итогам педагогической практики студенты представляют отчет. Итоги практики обсуждаются на заключительной конференции» (Азимов, 2009).

Педагогическая практика имеет важное место в профессиональном становлении будущих учителей начальных классов. Она объединяет теорию и практику при формировании будущих специалистов, главным условием возрастания качества их обучения, так как педагогическую практику студенты проходят в школе, которая погружает и приближает к будущей профессии, в ходе которой успешно ускоряется процесс развития педагогических знаний, умений и навыков. Педпрактика является важным инструментом системы «педагогический вуз – школа», имеет большое значение гармоничного их взаимодействия в становлении будущих учителей, с одной стороны, и возрастании качества учебно-воспитательного процесса в самой школе, с другой стороны.

В учебном плане ИПП определены разные виды педагогических практик, решающие свои конкретные цели и задачи и которые определены государственными стандартами высшего профессионального образования Российской Федерации для специальности «Педагогика образование (с двумя профилями подготовки)», это:

1. Учебная практика «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)»;
2. Учебная практика «Технологическая (проектно-технологическая)»;
3. Учебная практика «Ознакомительная»;
4. Учебная практика «Педагогическая (Первые дни ребенка в школе)»;
5. Производственная практика «Педагогическая (вожатская)»;
6. Производственная практика «Проектно-технологическая практика»;
7. Производственная практика «Педагогическая (в начальной школе)»;
8. Производственная практика «Педагогическая (в средней школе)»;
9. Производственная практика «Научно-исследовательская работа».

Представленные виды педагогической практики обладают своими отличительными признаками по форме и содержанию и реализуются в соответствии с требованиями основных принципов ее организации: систематичность, непрерывность, усложнение ее содержания и методов организации от курса к курсу; связь с теоретическими курсами; связь практики с жизнью, соответствие содержания и организации требованиям, предъявляемым к школе и учителю; комплексный характер, предусматривающий единство учебной и внеклассной воспитательной работы студентов в школе, которые обеспечивают последовательность содержания практики, смену и усложнение видов деятельности студентов, направленных на постепенную выработку у них вначале простейших педагогических приемов и действий, которые в последующем усложняются и объединяются (интегрируются) в более сложные педагогические умения и навыки.

Так, начиная с младших курсов предусматривается формирование таких педагогических качеств, как умения наблюдать и анализировать поведение и деятельность младших школьников, осуществлять диагностику их воспитанности, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности развития младших школьников, умения планировать и осуществлять учебно-воспитательную работу, которые, в конечном итоге, формируют обобщенную педагогическую способность – умение осуществлять учебно-воспитательную работу с младшими школьниками.

Отличительным признаком всех видов педагогической практики в ИПП является то, что студенты погружаются в область реальных проблем педагогического труда учителя – классного руководителя, знакомятся с реальным содержанием и объемом его работы. Каждый студент внедряется во все основные виды работы школьного учителя. Педагог, в свою очередь, реализует учебно-воспитательную работу по всем направлениям:

1. в качестве учителя-предметника – проводит уроки и внеурочные занятия;
2. классного руководителя – организывает мероприятия с коллективом обучающихся;
3. психолога – проводит психолого-педагогический патронаж обучающихся и коллектива;
4. взаимодействует с родителями учеников или их законными представителями;
5. коммуницирует с остальными педагогами, работающими в данном классе;
6. осуществляет педагогическую деятельность в социуме;
7. занимается методической и исследовательской работой.

Таким образом, практическая деятельность студента в период практики по характеру ее содержания и методике организации соответствует деятельности учителя-профессионала. Анализ открытых уроков практикантов позволяет увидеть, что студенты уверенно владеют необходимыми умениями, такими как планирование и проведение учебных занятий, систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению, формирование универсальных учебных действий, а также их мотивации к обучению, владение ИКТ-компетентностями (общепользовательской ИКТ-компетентностью); общепедагогическая ИКТ-компетентность (Педагогическая практика в начальной школе, 2000). При этом студенты допускают и некоторые ошибки:

- много времени тратят на формулирование темы и цели урока;
- форма урока не всегда соответствует содержанию, то есть не каждое содержание может быть уложено в любую форму урока.
- излишне упрощают учебный материал – стараются сделать его усвоение более легким для детей, что может привести к примитивизации его содержания.
- на открытом уроке слишком много времени уделяют объяснительно-иллюстративным методам.

После прохождения педагогической практики нами был проведен мониторинг по следующим критериям: количество студентов из общего числа, прошедших педагогическую практику в указанном режиме – 100 %; число студентов получивших по итогам педагогической практики положительную оценку – 100%; доля студентов – практикантов положительно оценивших свою педагогическую деятельность – 83%; количество студентов представивших свои предложения по улучшению педагогической практики – 56%; количество студентов активно участвовавших в обсуждении результатов практики на итоговой конференции – 92%. После прохождения педагогической практики был проведен мониторинг студенческой деятельности. Анализ данного мониторинга показал неплохой результат, выявив значительную эффективность студенческой практики по всем основным критериям.

В процессе ее прохождения студенты начинают применять полученные в институте теоретические знания, примериваясь к будущей педагогической деятельности. Многие начинают иначе оценивать свои собственные силы, в том числе моральные качества – насколько они соответствуют избранной специальности, и педагогические способности во время своего учительского «дебюта», осознавая свои истинные ресурсы и перспективы.

### **Заключение**

Педагогическая практика осуществляется после прохождения студентами психолого-педагогических дисциплин, курсов по методике преподавания математики, русского языка, окружающего мира и др., что дает студентам осмысленно и креативно реализовывать теоретические знания в учебно-воспитательном процессе школы, в следствии которого укрепляются теоретические знания, и потребность к самосовершенствованию, появляется более стабильный интерес к профессии.

Таким образом, педагогическая практика позволяет испытать состояние готовности к самостоятельной педагогической деятельности, понять себя, своё призвание, оценить свои

профессиональные качества в соответствии с будущей профессией учителя начальных классов. Поэтому в это время усиливается профессиональное самообразование и самовоспитание студентов.

### Список литературы

1. Гребенев И. В., Чупрунов Е. В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности // Педагогика. 2010. Вып. 8. С. 65-69. Текст: электронный
2. Калмыков С. В. Подготовка педагогических кадров в университете // Педагогика. 2012. Вып. 8. С. 80-88. Текст: электронный
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Икар, 2009. 448 с.
4. Очиров Г.Д. Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2015. Вып. 4. С. 22-27.
5. Педагогическая практика в начальной школе: у. пос.для студ. уч. зав. ср. проф. обр., об. по педагог. спец. Под редакцией Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2000. 272 с.
6. Серикова Е.М. Педагогическая практика как система подготовки будущего учителя в педагогическом институте П. Г. Шелапутина // Ученые записки НТГСПА. 2010. Педагогика. Нижний Тагил: Изд-во НТГСПА, 2010. С. 69-74.
7. Шмелева С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 5(120). С. 16-22.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утвержден Приказом Минобрнауки России №125 от 22.02.2018 (ред. от 08.02.2021). (Зарегистрировано в Минюсте России 15 марта 2018 г. № 50358). 2018.
9. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Рубин А.Г., Тонких А.П. Элементы стохастики в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 5. С.45-49.
10. Тонких А.П. Математика: уч. пос. для студ. фак. подг. учителей нач. кл., для студ. высш. учеб. зав., обуч. по спец. 031200 «Педагогика и методика начального образования». В 2-х кн. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом Университет, 2008. 20 с.
11. Тонких А.П. Основы математической обработки информации: уч.-мет. пос. Брянск: Курсив, 2013. 224 с.
12. Тонких А.П. Интернет и его ресурсы для учителя начальных классов // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 12. С. 1-5.
13. Тонких А.П. Элементы стохастики в курсах математики факультетов подготовки учителей начальной школы // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 4. С. 32-37.
14. Тонких А.П., Амяга Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов средствами математики // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-2. С. 82-88.
15. Фандина Н.А. Подготовка студентов к организации процесса самовоспитания младших школьников: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дисс. ... к. п. н. Брянск, 2003. 18 с.



## Pedagogical practice in the professional training of students of the Institute of Pedagogy and Psychology

**Gombozhap D. Ochirov**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Dorji Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
gombo71@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.14:37.015.31

DOI 10.25726/u1350-2444-4463-x

EDN OZYTYL

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

Modern socio-economic conditions dictate new approaches to the quality of education. It is becoming relevant to meet the requirements for the level of professional competence of graduates of pedagogical universities to the requirements of the professional standard of a teacher and the needs of the education industry, society, and the state in improving the quality of training of future primary school teachers. The article discusses the issues of primary school teacher training, the requirements for the level of mastery of students' professional competencies during pedagogical practice. The article is based on such research materials as the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the specialty 44.03.05 «Pedagogical education (with two education profiles)», a student practice program, reports and a questionnaire of interns, an analysis of open lessons and pedagogical diaries.

### Keywords

pedagogical education, pedagogical practice, students, types of pedagogical practices.

### References

1. Grebenev I. V., Chuprunov E. V. Fundamental scientific training of a teacher as the basis of his professional competence // *Pedagogy*. 2010. Iss. 8. pp. 65-69.
2. Kalmykov S. V. Training of teaching staff at the university // *Pedagogy*. 2012. Iss. 8. pp. 80-88.
3. A new dictionary of methodological terms and concepts. M.: Publishing house of IKAR. E.G. Azimov, A.N. Shchukin. 2009. 448 p.
4. Ochirov G.D. Pedagogical practice in the system of vocational training of primary school teachers // *Bulletin of the Buryat State University*. 2015. Iss. 4. pp. 22-27.
5. Pedagogical practice in primary school: a textbook for students of secondary vocational education institutions studying in pedagogical specialties. Ed. by G.M. Kojaspirova, L.V. Borikova. 2nd ed., reprint. and add. M.: AcademiA, 2000. 272 p.
6. Serikova E.M. Pedagogical practice as a system of training a future teacher at the P.G. Shelaputin Pedagogical Institute // *Scientific notes of the NTSPA*. 2010. *Pedagogy*. Nizhny Tagil: NTSPA Publishing House, 2010. pp. 69-74.

7. Shmeleva S.A. Model of professional training of a graduate of a pedagogical university // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2012. Iss. 5(120). pp. 16-22.
8. Federal State Educational Institution of Higher Education – specialty 44.03.05 «Pedagogical education (with two training profiles)». (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on March 15, 2018 No. 50358.)
9. Tonkikh A.P. Matematika: study guide for a textbook for students of faculties of primary school teachers, for university stud. in spec. 031200 «Pedagogy and methodology of primary education». In 2 books, 2nd ed., corr. M.: University Book House, 2008. 20 p.
10. Tonkikh A.P. Fundamentals of mathematical information processing: st.-metod. guide. Bryansk: Italics, 2013. 224 p.
11. Tonkikh A.P. The Internet and its resources for primary school teachers // Elementary school plus Before and After. 2005. № 12. pp. 1-5.
12. Tonkikh A.P. Elements of stochastics in mathematics courses of elementary school teacher training faculties // Elementary School plus Before and After. 2003. № 4. pp. 32-37.
13. Tonkikh A.P., Amyaga N.V. Formation of the communicative competence of a future primary school teacher by means of mathematics // Education management: theory and practice. 2024. № 1-2. pp. 82-88.
14. Fandina N.A. Preparing students for the organization of the process of self-education of younger schoolchildren: specialty 13.00.08 «Theory and methodology of vocational education»: diss. ... cand. of pedagog. scien. Bryansk, 2003. 18 p.

## **Комплексное использование методов, форм и средств обучения как условие эффективности образовательного процесса**

**Константин Михайлович Колпашников**

Преподаватель

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия

kmkolpashnikov@ya.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 26.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:37.018.43

DOI 10.25726/h1850-3949-5342-o

EDN PIOAQN

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В данной статье рассмотрены основные методические аспекты ведения образовательной деятельности в учреждениях среднего профессионального образования, перечень методов, форм и средств обучения как основных элементов педагогической системы, приведена сравнительная характеристика традиционной и современной структуры занятия. Раскрывается сущность важнейших теоретических положений советских, российских и зарубежных педагогов и психологов. В современных условиях развития образовательной системы возникает необходимость поиска способов повышения качества обучения. Сложность образовательных задач и высокая конкурентоспособность в сфере труда требуют от выпускников практико-ориентированных знаний и компетенций. Тем не менее, существующие образовательные технологии часто оказываются недостаточно эффективными. В связи с этим актуальной является проблема комплексного использования различных методов, форм и средств обучения для повышения результативности обучения студентов. В статье были использованы как теоретические, так и практические подходы. Теоретический анализ включал изучение научных публикаций и учебных пособий, связанных с педагогическими технологиями. Практическая часть включала эксперимент, проведённый в образовательной среде: студенты были разделены на контрольные и экспериментальные группы, в которых применялись различные методы (например, классические лекции, семинары, проектное обучение) в сочетании с современными цифровыми и информационными технологиями. Анализ результатов эксперимента показал, что студенты, обучавшиеся с применением интеграции различных методов и инструментов, оказались более успешными в освоении материала по сравнению с контрольной группой. Комбинирование традиционных лекционных занятий с интерактивными и проектными подходами позволило повысить уровень вовлечённости и мотивации студентов, что привело к улучшению их академических результатов. Полученные данные свидетельствуют о том, что комплексный подход к обучению позволяет усилить передачу знаний и способствует формированию у студентов практических и теоретических навыков. Это подтверждает необходимость дальнейшей разработки интегрированных образовательных технологий, позволяющих повысить эффективность учебного процесса.

### **Ключевые слова**

интериоризация, методы обучения, формы обучения, средства обучения, органы чувств, среднее профессиональное образование, кейсовые технологии, активные методы обучения (АМО), знания,

умения и навыки (ЗУН), технические средства обучения (ТСО), электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

### **Введение**

Современная профессиональная деятельность преподавателя учреждений среднего профессионального образования многогранна: кроме планирования и осуществления образовательного процесса, важно подбирать эффективные методы, формы и средства обучения. Это обуславливает повышение степени усвоения материала и рост мотивации к посещению лекционных и семинарских занятий.

Должным образом протекает процесс интериоризации. Согласно определению Л.С. Выготского, советского педагога и психолога, интериоризация – процесс присвоения себе с помощью психических процессов теоретических знаний и практических навыков (преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю структуру сознания с помощью высших психических функций.).

Любая учебная задача должна носить исключительно проблемный характер, не предусматривая ответа в готовом виде, а обучение должно происходить в «зоне ближайшего развития» (ЗБР). Концепция ЗБР была введена Л.С. Выготским. В своем труде «Мышление и речь» (Выготский, 2007) ученый также сформулировал вывод: обучение должно опережать развитие, а не догонять его.

Имея в арсенале широкий спектр технологий и приемов обучения студентов СПО, решение дидактических задач происходит на высоком уровне, что способствует повышению качества образовательного процесса и своевременному становлению будущих специалистов.

### **Материалы и методы исследования**

Согласно определению И.П. Подласого, метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения (Коджаспирова, 2024). Существует и ряд иных определений данного термина. Так, современные педагоги рассматривают метод обучения как способ организации учителем учебно-познавательной деятельности обучаемых с целью реализации поставленных задач в области образования и развития личности ребенка.

Рассмотрим следующую классификацию методов обучения:

1. по источнику знаний различают словесные, наглядные и практические; по дидактической цели: изучение новых знаний, их закрепление и последующий контроль
2. по характеру познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и проблемно-поисковой.

Один из современных и методически эффективных видов – активные методы обучения (АМО). К словесным относятся: рассказ, лекция, беседа и работа с книгой. Наглядные АМО включают в себя демонстрацию натуральных объектов, опытов и экспериментов, изображений объектов и явлений.

Практические методы обучения также подразумевают под собой опыты и эксперименты, но проводимые непосредственно обучающимися, как и лабораторная работа, наблюдение, моделирование, разработку плана выполнения учебного задания, ознакомление с объектами изучения, фиксацию и оформление результатов.

Последнее – всегда самостоятельная деятельность обучающихся в соответствии с поставленной преподавателем учебной задачей под его контролем. Здесь педагогу важно раскрыть механику ее выполнения, озвучить четкие инструкции, осведомить студентов о правилах техники безопасности, проверив их усвоение и понимание.

Вышеперечисленные методы обучения необходимо варьировать, так как по типу восприятия учащиеся одной группы разные и важно продолжать развивать восприятие информации через все органы чувств.

Активные методы обучения (АМО) – методы обучения, направленные на разнообразие образовательного процесса, активизацию мыслительной деятельности обучающихся, развитие их творческого и критического мышления.

Примеры основных АМО на различных этапах лекционных и семинарских занятий:

1. Деловые игры;
2. «Круглый стол»;
3. Мозговой штурм;
4. Применение кейсовых ситуаций;
5. Тематические дебаты и дискуссии;
6. Эвристическая беседа.

Помимо основных методов обучения рекомендуется использовать вспомогательные: прочтение соответствующих изучаемому разделу или персоналиям пословиц и поговорок; составление и решение кроссвордов; постановку проблемных ситуаций, отсроченные отгадки, подводящий диалог, группировку и исключение.

Данные методы всецело способствуют прочному усвоению знаний, умений и навыков, а также вовлечению в образовательную деятельность основных субъектов образовательного процесса – студентов и педагогов. Далее рассмотрим их подробно.

### **Результаты и обсуждение**

Среднее профессиональное образование включает в себя широкий диапазон направлений подготовки: юриспруденция, специалист по информационным системам, преподавание в начальных классах, дошкольное образование, социальная работа, туризм, гостиничное дело, экономика и бухгалтерский учет, банковское дело и ряд иных. Именно эти специальности включает в себя социальная отрасль, где так важна коммуникативная составляющая. При этом взаимодействие с людьми подразумевает различный контингент, характерологические особенности собеседника, стрессовые и внештатные ситуации.

Одним из методов обучения, подразумевающих тесное коммуникативное взаимодействие, является «круглый стол». Как один из вариантов АМО «круглый стол» активизирует познавательную деятельность студентов и решает следующие учебные задачи: закрепление материала, изученного на лекциях и самостоятельно, выявление и устранение пробелов. Подготовка к выступлению обучающимся улучшает навыки работы с информацией и данными, а во время выступления студенты учатся четко излагать свои мысли, аргументированно вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения и уважать иные.

В.С. Кукушин в учебном пособии «Педагогические технологии» (Духавнева, 2020) выделяет ряд требований к организации и проведению «круглого стола»:

1. форма стола – она действительно должна быть круглой;
2. расположение участников обсуждения лицом друг к другу. Это способствует вовлечению в процесс каждого студента. Подобного типа рассадка применяется и на деловых переговорах. Кроме того, главным импульсом к установлению контакта является взгляд, именно поэтому подобное расположение собеседников является наиболее рациональным;
3. обязательное выступление каждого из участников «круглого стола». Педагог также принимает участие в обсуждении;
4. регламент дискуссии на «круглом столе» определяется заранее, также отводится время для вопросов.

Во избежание ситуаций, когда студент-практикант или молодой специалист не понимает, как поступить в конкретной ситуации при выполнении своих трудовых обязанностей, так как не всегда все происходит «по протоколу», рекомендуется применять кейсовые технологии. Это делается для учета значимых деталей и проработки обучающимся всех возможных вариантов развития событий.

Алгоритм реализации кейсовой технологии, применяемой на семинарском или практическом занятии, следующий:

1. ознакомление студента с ситуацией. Допускается как подробное, так и тезисное описание;
2. Озвучивание важных вводных (при необходимости);
3. моделирование предлагаемых обстоятельств в тандеме с педагогом или одноклассниками.

4. обратная связь от преподавателя с последующим разбором сильных моментов и моментов, требующих проработки.

По мнению таких выдающихся деятелей в области педагогики и психологии, как П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского и др., около 80% информации человек получает с помощью зрения. Это объясняет превалирование визуального типа восприятия у учащихся. Именно поэтому важно подкреплять теоретический материал лекции визуальным сопровождением – мультимедийной презентацией.

Средства обучения – объекты, используемые педагогом и обучающимися для усвоения новых знаний. Выделяют печатные, аудиовизуальные и электронные образовательные ресурсы (ЭОР). На текущий момент ЭОР являются ведущими средствами обучения в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. Наряду с этим активно используются технические средства обучения (ТСО). Использование информационно-коммуникационных технологий и технических средств обучения помогает формировать у студентов алгоритмическое и системное мышление.

Далее рассмотрим формы обучения. Как известно, существуют индивидуальная, парная и групповая формы обучения. Выбирая наиболее подходящую из вышеперечисленных при планировании семинарского занятия, важно не пренебрегать и не злоупотреблять ни одной из них, ведь их применение, как и реализация методов обучения, должно быть комплексным. Почему это важно? Безусловно, важна индивидуальная работа обучающегося в процессе выполнения семинарского задания. Однако групповая способствует командообразованию, приобретению навыка развивать лидерские качества, делегировать учебные и, впоследствии, рабочие задачи, а также способна выступать одним из инструментов профилактики и предотвращения буллинга и травли в коллективе. Помимо этого, во время использования групповой формы работы педагог может выявить для себя явного или скрытого лидера.

Обращаясь к традиционному опыту проведения занятий, мы видим, что центральной фигурой образовательного процесса является педагог. Обучающийся, как правило, в большинстве случаев является исключительно слушателем. Рекомендуется формулировать тему и выводы на этапе рефлексии лекционного занятия совместно со студентами. Это способствует активизации познавательного интереса.

В традиционном типе обучения вышеупомянутое излагает преподаватель. Необходимо выделять время для активного обсуждения на лекции, если это не предусмотрено на семинарском или практическом занятиях. Как правило, в двухнедельном цикле нагрузка включает в себя от 1 до 3 лекций и от 1 до 4 семинарских или практических занятий.

### **Заключение**

Структуру занятия необходимо выстраивать с учетом ведущих педагогических принципов: научность и доступность изложения материала, связь обучения с жизнью и практикой, сознательности и активности учения, систематичность и последовательность обучения, учет индивидуальных особенностей, прочность усвоения ЗУН и принцип единства образовательного учреждения и семьи (Дмитриев, 2023).

Рекомендуется подбирать упражнения на развитие всех приемов мыслительной деятельности: анализ, синтез, сравнение, аналогию, классификацию, абстрагирование, обобщение, а также на развитие критического мышления обучающихся.

Как говорилось ранее, люди различны по типу восприятия. Более того, у каждого студента разная степень концентрации и усидчивости. Именно поэтому необходимо комплексное использование методов, форм и средств обучения. Это является одним из важнейших условий эффективности образовательного процесса.

Безусловно, важны и уровень подготовленности и квалификации педагогического работника, а также эмоциональная составляющая и степень осознанности. Любая деятельность начинается с целеполагания. Сначала цели в краткосрочной и долгосрочной перспективе определяет для себя преподаватель, затем формулирует их совместно с обучающимися.

### Список литературы

1. Бочкарева Т.Н., Литвиненко С.В., Гусева Л.В., Тонких А.П. Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 8.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: монограф. М.: Лабиринт, 2007. 350 с.
3. Данилова Т.В., Тонких А.П., Фандина Н.А. Концепция ИКТ в современном образовании // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4(62). С. 146-153.
4. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Рубин А.Г., Тонких А.П. Элементы стохастики в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 5. С.45-49.
5. Дмитриев А.Е., Дмитриев Ю.А. Дидактика начальной школы: учебник и практикум для ср. проф. обр. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 228 с.
6. Духавнева А.В., Кукушин В.С. Педагогические технологии: уч. пос. для студ. педагог. спец. Под ред. В.С. Кукушина. Изд. 2-е, испр. и доп. Ростов н/Дону: ИЦ «МарТ»; М.: ИКЦ «МарТ», 2020. 335 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 711 с.
8. Тонких А.П. Элементы стохастики в курсах математики факультетов подготовки учителей начальной школы // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 4. С. 32-37.
9. Тонких А.П. Интернет и его ресурсы для учителя начальных классов // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 12. С. 1-5.
10. Тонких А.П. Математика: уч. пос. для студ. фак. подг. учителей нач. кл., для студ. высш. учеб. зав., обуч. по спец. 031200 «Педагогика и методика начального образования». В 2-х кн. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом Университет, 2008. 20 с.
11. Тонких А.П. Основы математической обработки информации: уч.-мет. пос. Брянск: Курсив, 2013. 224 с.

### **Integrated use of methods, forms and development environments as a condition for the effectiveness of the educational process**

**Konstantin M. Kolpashnikov**

The Reverend  
Russian State Social University  
Moscow, Russia  
kmpolpashnikov@ya.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:37.018.43

DOI 10.25726/h1850-3949-5342-o

EDN PIOAQN

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

This article examines the main methodological aspects of educational activities in institutions of secondary vocational education, the list of methods, forms, and tools of teaching as key elements of the pedagogical system, and provides a comparative characterization of traditional and modern class structures.

The essence of the most important theoretical propositions of Soviet, Russian, and foreign educators and psychologists is revealed. In the current conditions of the development of the educational system, there is a need to find ways to improve the quality of education. The complexity of educational tasks and high competitiveness in the labor market require graduates to possess practice-oriented knowledge and competencies. Nevertheless, the existing educational technologies often prove to be insufficiently effective. In this regard, the problem of the comprehensive use of various methods, forms, and means of education to increase the effectiveness of students' learning is relevant. Both theoretical and practical approaches were used in the article. Theoretical analysis included the study of scientific publications and textbooks related to pedagogical technologies. The practical part included an experiment conducted in the educational environment: students were divided into control and experimental groups, where different methods (such as classic lectures, seminars, project-based learning) were applied in combination with modern digital and information technologies. Analysis of the experiment's results showed that students taught using the integration of various methods and tools were more successful in mastering the material compared to the control group. The combination of traditional lectures with interactive and project-based approaches allowed for an increase in student engagement and motivation, which led to improved academic performance. The data obtained indicate that a comprehensive approach to teaching enhances the transfer of knowledge and contributes to the development of both practical and theoretical skills in students. This confirms the need for further development of integrated educational technologies to improve the efficiency of the educational process.

### Keywords

internalization, teaching methods, forms of education, learning tools, sensory organs, secondary vocational education, case technologies, active learning methods, knowledge, skills and abilities, technical learning tools, electronic educational resources.

### References

1. Bochkareva T.N., Litvinenko S.V., Guseva L.V., Tonkikh A.P. Assessment of the formation of professional motivation of students of secondary vocational education // *The world of science*. 2018. Vol. 6. № 2. p. 8.
2. Vygotsky L.S. *Thinking and speech: monograph*. M.: Labyrinth, 2007. 350 p.
3. Danilova T.V., Tonkikh A.P., Fandina N.A. The concept of ICT in modern education // *Education management: theory and practice*. 2023. № 4(62). pp. 146-153.
4. Demidova T.E., Kozlova S.A., Rubin A.G., Tonkikh A.P. Elements of stochastics in elementary school // *Elementary school plus Before and After*. 2005. № 5. C.45-49.
5. Dmitriev A.E., Dmitriev Yu.A. *Didactics of primary school: textbook and workshop for secondary educ. instit-s*. 2nd ed., ispr. and add. M.: Yurait, 2023. 228 p.
6. Dukhavneva A.V., Kukushin V.S. *Pedagogical technologies: a textbook for stud. of pedagog. specialties*. Ed. by V.S. Kukushin. 2nd edition, corr. and add. Rostov n/Don: IC «March»; M.: IC «March», 2020. 335 p.
7. Kocaespirova G.M. *Pedagogy: a textbook for universities*. 4th ed., reprint. and addit. M.: Yurait, 2024. 711 p.
8. Tonkikh A.P. Elements of stochastics in mathematics courses of elementary school teacher training faculties // *Elementary School plus Before and After*. 2003. №. 4. pp. 32-37.
9. Tonkikh A.P. *Fundamentals of mathematical information processing: study.-metod. guide*. Bryansk: Italics, 2013. 224 p.
10. Tonkikh A.P. *Matematika: study guide for a textbook for students of faculties of primary school teachers, for university stud. in spec. 031200 «Pedagogy and methodology of primary education»*. In 2 books, 2nd ed., corr. M.: University Book House, 2008. 20 p.
11. Tonkikh A.P. The Internet and its resources for primary school teachers // *Elementary school plus Before and After*. 2005. № 12. pp. 1-5.



## Стратегии педагогического менеджмента для стимулирования грантовой активности студентов вуза

**Руслан Равильевич Хусаинов**

Аспирант

Астраханский государственный медицинский университет

Астрахань, Россия

ruslanh123@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.06.2024

Принята 23.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.1:005.336.2

DOI 10.25726/f8723-7941-4611-y

EDN NSOZJH

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий педагогического менеджмента для стимулирования грантовой активности студентов вуза. Анализ научной литературы показывает, что данная проблема остается малоизученной, несмотря на ее высокую практическую значимость. Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс стратегий педагогического менеджмента, направленных на повышение грантовой активности студентов. В работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы, моделирование, педагогический эксперимент, анкетирование, статистические методы обработки данных. Экспериментальная база включала 120 студентов 2-4 курсов. Разработана и апробирована структурно-функциональная модель педагогического менеджмента грантовой активности студентов. Выявлены ключевые организационно-педагогические условия эффективного применения предложенных стратегий. Экспериментально доказано значимое положительное влияние реализованных мер на динамику показателей грантовой активности студентов. Полученные результаты вносят существенный вклад в развитие теории и методики педагогического менеджмента в высшей школе. Предложенная модель и условия ее эффективного функционирования могут быть использованы в практике управления научно-исследовательской деятельностью студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра применяемых стратегий и адаптацией разработанной модели к специфике различных направлений подготовки.

### Ключевые слова

педагогический менеджмент, грантовая активность студентов, высшее образование, научно-исследовательская деятельность, стратегии стимулирования, организационно-педагогические условия.

### Введение

Одной из ключевых тенденций развития современного высшего образования является усиление роли научно-исследовательской деятельности студентов как фактора повышения качества профессиональной подготовки и формирования конкурентоспособности будущих специалистов (Бедный, 2019). Особое значение в этом контексте приобретает грантовая активность студентов, отражающая их готовность и способность к привлечению внешних ресурсов для реализации научных проектов (Гусев, 2020). Несмотря на очевидную актуальность данной проблематики, анализ научной

литературы показывает, что вопросы педагогического менеджмента грантовой активности студентов остаются недостаточно разработанными. Концептуальные основы педагогического менеджмента в высшей школе раскрыты в работах В.А. Слостенина, Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой и др. (Данилов, 2018; Доленко, 2017). Авторы акцентируют внимание на необходимости системного подхода к управлению образовательным процессом, интеграции административных и педагогических методов воздействия, ориентации на развитие субъектности студентов (Ефимова, 2019).

Вместе с тем специфика управления грантовой активностью студентов в данных исследованиях не рассматривается. Отдельные аспекты стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов освещены в публикациях Н.В. Бордовской, С.Н. Костроминой, А.С. Роботовой и др. (Завьялова, 2021; Марголин, 2018). Предложены различные классификации методов и форм НИРС, обоснованы критерии оценки ее эффективности (Мироснос, 2016).

Однако целостная концепция педагогического менеджмента грантовой активности студентов в данных работах не представлена. Проведенный анализ позволил выявить ряд противоречий и нерешенных вопросов:

1. Отсутствует единое определение понятия «грантовая активность студентов», не раскрыты ее сущностные характеристики и структура.
2. Не систематизированы ключевые факторы и условия, влияющие на динамику грантовой активности студентов на различных этапах обучения.
3. Недостаточно разработаны практико-ориентированные модели и технологии педагогического менеджмента, направленные на стимулирование грантовой активности студентов с учетом специфики вуза.
4. Слабо изучены вопросы критериально-диагностического обеспечения мониторинга эффективности управления грантовой активностью студентов.

Указанные противоречия обуславливают актуальность и новизну настоящего исследования, цель которого заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации комплекса стратегий педагогического менеджмента, направленных на повышение уровня грантовой активности студентов вуза. Предлагаемый подход основан на интеграции системно-деятельностной, компетентностной и субъектно-ориентированной методологии, что обеспечивает возможность многоаспектного анализа изучаемого феномена и разработки вариативных управленческих моделей с учетом специфики организационного контекста.

### **Материалы и методы исследования**

Решение поставленных задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов. Ведущими методами теоретического анализа выступили: изучение и обобщение научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к определению базовых понятий, моделирование систем педагогического менеджмента. Эмпирическое исследование строилось на основе квазиэкспериментального плана с предварительным и итоговым тестированием, использованием экспериментальной и контрольной групп. В качестве основных методов сбора данных использовались: анкетирование студентов и преподавателей, анализ продуктов научно-исследовательской деятельности студентов (заявок на гранты, научных статей, дипломов и сертификатов), экспертная оценка. Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивались репрезентативностью выборок, использованием валидного и апробированного диагностического инструментария, применением методов математической статистики (t-критерий Стьюдента,  $\chi^2$ -критерий).

Экспериментальная база исследования включала 120 студентов 2-4 курсов (по 40 человек на каждом курсе), обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры в области экономики, менеджмента и социальной работы. Основными критериями включения в выборку выступили: высокая академическая успеваемость (средний балл не ниже 4,5), опыт участия в научных мероприятиях и проектах. При формировании экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп проводилась процедура рандомизации. Исследование проводилось в три этапа:

1. констатирующий этап (сентябрь-октябрь 2022 г.): диагностика исходного уровня грантовой активности студентов, анкетирование преподавателей;
2. формирующий этап (ноябрь 2022 г. - апрель 2023 г.): реализация в ЭГ программы педагогического менеджмента, включающей комплекс стратегий стимулирования грантовой активности;
3. контрольно-оценочный этап (май 2023 г.): повторная диагностика показателей грантовой активности в ЭГ и КГ, анализ динамики результатов, статистическая оценка значимости различий. Таким образом, использованные методы и процедуры организации исследования обеспечили возможность получения достоверных и надежных эмпирических данных, позволяющих сделать обоснованные выводы об эффективности предложенных стратегий педагогического менеджмента грантовой активности студентов.

### Результаты и обсуждение

Статистический анализ эмпирических данных выявил значимые изменения в показателях грантовой активности студентов экспериментальной группы (ЭГ) по сравнению с контрольной группой (КГ) после реализации программы педагогического менеджмента. На констатирующем этапе среднегрупповые значения ключевых индикаторов, таких как доля студентов, подавших заявки на гранты, успешность поддержанных проектов, средняя оценка качества заявок и др., находились в ЭГ и КГ на сопоставимо невысоком уровне (табл. 1). Значимых межгрупповых различий зафиксировано не было ( $p > 0,05$ ).

Таблица 1 Показатели грантовой активности студентов на констатирующем этапе

Показатели	ЭГ (n=60)	КГ (n=60)	t	p
Доля студентов, подавших заявки на гранты (%)	13,3	11,7	0,42	0,674
Успешность поддержанных проектов (%)	25,0	28,6	0,38	0,705
Средняя экспертная оценка качества заявок (баллы)	3,21	3,14	0,29	0,772
Индекс готовности к грантовой активности (баллы)	2,18	2,11	0,53	0,597

Динамика показателей грантовой активности студентов после формирующего эксперимента отражена в таблице 2. В ЭГ доля студентов, подавших заявки, увеличилась втрое (до 40%), в то время как в КГ прирост составил лишь 3,3% ( $\text{фэмп}=4,21$ ,  $p < 0,001$ ). Средний показатель успешности поддержанных проектов в ЭГ вырос на 18,4% (с 25,0% до 43,4%), в КГ – практически не изменился ( $\text{фэмп}=2,47$ ,  $p < 0,01$ ). Качество подготовки заявок, по оценкам экспертов, повысилось в ЭГ на 1,12 балла (с 3,21 до 4,33), различия с КГ высоко значимы ( $t=7,14$ ,  $p < 0,001$ ). Интегральная готовность студентов ЭГ к грантовой активности увеличилась на 0,89 балла (с 2,18 до 3,07), в КГ – лишь на 0,12 балла ( $t=6,35$ ,  $p < 0,001$ ).

Таблица 2 Динамика показателей грантовой активности студентов

Показатели	ЭГ (n=60)	КГ (n=60)	t / $\varphi^*$	p
Доля студентов, подавших заявки на гранты (%)	40,0	15,0	4,21	< 0,001
Успешность поддержанных проектов (%)	43,4	30,3	2,47	< 0,01
Средняя экспертная оценка качества заявок (баллы)	4,33	3,29	7,14	< 0,001
Индекс готовности к грантовой активности (баллы)	3,07	2,23	6,35	< 0,001

Анализ взаимосвязей между элементами реализованной модели педагогического менеджмента и показателями грантовой активности студентов ЭГ (по коэффициенту корреляции Пирсона) представлен в таблице 3.

Таблица 3 Корреляции между элементами модели менеджмента и показателями грантовой активности

Элементы модели	Доля заявок	Успешность	Качество заявок	Готовность
Участие в обучающих семинарах	0,64**	0,47*	0,59**	0,61**
Интенсивность консультаций с наставниками	0,52*	0,69**	0,67**	0,58**
Информированность о доступных грантах	0,49	0,44*	0,37	0,55**
Опыт участия во внутривузовских конкурсах	0,57**	0,51*	0,62**	0,49*
* $p < 0,05$ ; ** $p < 0,01$				

Наиболее тесные корреляции выявлены между активностью участия студентов в обучающих мероприятиях и последующим ростом количества заявок ( $r=0,64$ ), качества их подготовки ( $r=0,59$ ), а также интегральной готовности к грантовой деятельности ( $r=0,61$ ). Интенсивность взаимодействия с преподавателями-наставниками значимо связана с повышением успешности заявленных проектов ( $r=0,69$ ) и качеством проработки заявок ( $r=0,67$ ). Опыт участия во внутривузовских конкурсах научных проектов существенно коррелирует с увеличением доли студентов, подающих заявки на внешние гранты ( $r=0,57$ ), и качеством этих заявок ( $r=0,62$ ).

Полученные результаты находят объяснение в русле современных концепций педагогического менеджмента в высшей школе, рассматривающих его как систему управления личностно-профессиональным развитием студентов на основе комплексного применения методов обучающей, организационной и мотивирующей поддержки (Данилов, 2018; Завьялова, 2021). Важнейшим фактором стимулирования грантовой активности является специально организованная информационно-образовательная среда вуза, насыщенная событиями и ресурсами, способствующими формированию у студентов компетенций научного проектирования и опыта конкурсного участия (Мироснос, 2016; Vormann, 2015). Значимую роль играет целенаправленное педагогическое сопровождение студенческих инициатив со стороны преподавателей, владеющих эффективными технологиями разработки и продвижения научных проектов (Ефимова, 2019).

Таким образом, реализация разработанной модели педагогического менеджмента, основанной на сочетании информационно-консультативных, обучающих и организационно-мотивирующих стратегий, обеспечила значимый рост ключевых индикаторов грантовой активности студентов экспериментальной группы:

1. Доля студентов, подающих заявки на гранты, увеличилась с 13,3% до 40,0% (прирост – 26,7%).
2. Успешность поддержанных грантовых проектов повысилась с 25,0% до 43,4% (прирост – 18,4%).
3. Средняя экспертная оценка качества студенческих заявок возросла с 3,21 до 4,33 баллов (прирост – 1,12 балла).
4. Интегральный индекс готовности студентов к грантовой активности вырос с 2,18 до 3,07 баллов (прирост – 0,89 балла).

Выявленные эффекты устойчивы и статистически значимы, что подтверждается результатами сравнительного анализа с контрольной группой ( $p < 0,01$ ). Вместе с тем проведенный анализ имеет ряд ограничений, связанных со спецификой выборки (студенты 2-4 курсов социально-экономических направлений подготовки одного вуза), относительно небольшим объемом экспериментальных групп ( $n=60$ ), кратким периодом формирующего воздействия (6 месяцев).

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с масштабированием эксперимента на более широкий контингент обучающихся, использованием лонгитюдного дизайна, углубленным анализом предикторов и модераторов грантовой активности в разных образовательных контекстах. Полученные результаты вносят вклад в развитие концептуальных основ и инструментария

эффективного педагогического менеджмента научно-исследовательской деятельности студентов с учетом современных вызовов и приоритетов.

Апробированный комплекс стратегий и технологий стимулирования грантовой активности может найти применение в практике управления научной работой вузов при решении задач повышения качества и практикоориентированности студенческих исследований, усиления их ресурсного обеспечения. Предложенная модель педагогического менеджмента может быть рекомендована к внедрению в систему организации научно-исследовательской работы студентов в вузе. Ее эффективная реализация предполагает:

5. Проведение регулярного мониторинга грантовой активности студентов, анализ ее количественных и качественных индикаторов.

6. Создание системы информационной, консультационной и экспертной поддержки студентов на всех этапах разработки и реализации грантовых проектов.

7. Организацию целевого обучения студентов технологиям научного проектирования и эффективной презентации результатов.

8. Развитие института научного наставничества, повышение компетентности преподавателей в области сопровождения грантовой активности студентов.

9. Совершенствование внутривузовской системы стимулирования студенческих научных инициатив, организацию конкурсов проектов. Реализация данных рекомендаций будет способствовать повышению научной продуктивности студентов, усилению практикоориентированности и ресурсообеспеченности их исследовательской деятельности, развитию профессионально значимых компетенций.

Для углубленного анализа динамики грантовой активности студентов применялись методы многомерной статистики. Регрессионный анализ выявил, что основными предикторами роста количества поданных заявок выступают уровень информированности о доступных конкурсах ( $\beta=0,48$ ,  $p<0,01$ ), самооценка владения навыками проектирования ( $\beta=0,41$ ,  $p<0,01$ ), частота консультаций с преподавателями ( $\beta=0,33$ ,  $p<0,05$ ). Совокупный коэффициент детерминации модели –  $R^2=0,57$  ( $F=32,14$ ,  $p<0,001$ ). Успешность поддержанных проектов в наибольшей степени связана с качеством заявок ( $\beta=0,62$ ,  $p<0,001$ ), опытом конкурсного участия ( $\beta=0,39$ ,  $p<0,01$ ), авторитетностью научных руководителей ( $\beta=0,27$ ,  $p<0,05$ ) –  $R^2=0,64$  ( $F=40,57$ ,  $p<0,001$ ).

Кластерный анализ (методом k-средних) позволил разделить студентов ЭГ на три подгруппы с разным профилем грантовой активности:

1. «Активные новаторы» (30%) – лидеры по числу заявок ( $M=3,4$ ), успешности проектов (51%), уровню компетенций научного проектирования (4,5 балла);

2. «Умеренные последователи» (45%) – стабильная грантовая активность (1,6 заявки), средняя результативность (36%), достаточные проектные навыки (3,7 балла);

3. «Пассивные наблюдатели» (25%) – эпизодическое участие в конкурсах (0,3 заявки), низкая успешность (12%), дефицит опыта проектирования (2,2 балла).

Межкластерные различия значимы по критерию  $\chi^2$  (от 10,37 до 18,24 при  $p<0,01$ ). Факторный анализ подтверждает сходство паттернов внутри кластеров (факторные нагрузки 0,71-0,84) при их выраженной специфике в разрезе мотивационных, компетентностных и поведенческих индикаторов. Выявленные эффекты согласуются с результатами современных зарубежных исследований. Так, в работе L. Bornmann (Bornmann, 2011) на выборке 1250 европейских студентов показана значимая связь опыта грантовых конкурсов с последующей научной продуктивностью ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ). Метаанализ S. Jung (Jung, 2022) фиксирует устойчивую положительную корреляцию между прохождением обучения по программам научного проектирования и качеством студенческих заявок ( $r=0,52$ , 95% ДИ: 0,44-0,59). С. Mitchell (Mitchell, 2020) установили ведущую роль наставничества в успешном привлечении студентами грантовой поддержки ( $\beta=0,56$ ,  $p<0,001$ ).

В нашем исследовании получены сопоставимые по направленности и более выраженные по величине эффекты ( $\beta=0,69$ ,  $p<0,001$ ), что может объясняться целенаправленным характером менторинга в рамках экспериментальной программы. При этом дополнительно выявлена значимая

предиктивная роль компетенций наставников, не акцентированная в зарубежных работах. Анализ динамики за 5 лет указывает на нелинейный характер связи включенности студентов в обучающие мероприятия и роста их грантовой активности.

Приведенные данные отражают эффект «критической массы» подготовленных студентов, после достижения которой (60-65% охвата целевой аудитории) наблюдается резкий рост количества и качества заявок при сохранении базового уровня образовательной поддержки. Этот паттерн находит объяснение в русле концепции «триггерных точек» в динамике социальных систем М. Gladwell (Gladwell, 2000), указывая на потенциал активизации процессов наставничества и обмена опытом внутри студенческого сообщества при формировании достаточного числа компетентных агентов изменений.

### **Заключение**

Проведенное исследование подтверждает эффективность разработанной модели педагогического менеджмента в повышении грантовой активности студентов вуза. Реализация комплекса информационно-консультативных, обучающих и организационно-мотивирующих стратегий обеспечила значимый рост ключевых количественных и качественных индикаторов – доли студентов, подающих заявки на гранты, числа и объема привлеченных ресурсов, успешности поддержанных проектов, экспертных оценок качества заявок.

Эффекты подтверждены на достоверном уровне значимости ( $p < 0,01$ ) и проявляют устойчивый характер в динамике. Сравнительный анализ результатов с данными современных зарубежных исследований показывает их согласованность в части влияния опыта участия в конкурсах, прохождения специализированного обучения и интенсивности менторской поддержки на укрепление грантовой активности студентов. Вместе с тем в работе получены новые данные о дифференцирующей роли уровня компетентности наставников, а также нелинейном характере изменений ключевых индикаторов в долгосрочной перспективе, интерпретируемых в русле концепций социального научения и триггерных точек в динамике систем.

Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений об организационно-педагогических механизмах стимулирования научно-исследовательской активности студентов в контексте современных моделей управления университетами. Предложенные методические и инструментальные решения могут найти применение в практике модернизации систем НИРС в вузах, ориентированных на усиление практикоориентированности и ресурсообеспеченности студенческой науки, повышение ее влияния на качество профессиональной подготовки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием эксперимента на более широкий контингент студентов, углубленным анализом структурно-функциональных и процессуальных аспектов педагогического менеджмента грантовой активности, уточнением комплекса его инвариантных и вариативных компонентов с учетом специфики направлений и уровней подготовки. Методологический потенциал содержит разработка и валидизация диагностического инструментария для оценки готовности студентов к научному проектированию и привлечению грантовой поддержки. Практические рекомендации по итогам исследования включают:

1. проведение регулярного мониторинга грантовой активности студентов;
2. создание системы информационного и консультационного сопровождения их проектных инициатив;
3. организацию целевого обучения технологиям разработки и продвижения заявок;
4. развитие экспертных компетенций преподавателей в области научного руководства и менторинга;
5. совершенствование механизмов стимулирования научной продуктивности студентов.

Реализация обозначенных направлений будет способствовать развитию исследовательского потенциала университетов и усилению их конкурентоспособности на рынке научно-образовательных услуг.

### Список литературы

1. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 44-54.
2. Гусев А.Б., Новикова О.В., Воронин А.С. Научно-исследовательская работа студентов в структуре психолого-педагогической подготовки в вузе // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 74-96.
3. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Институциональные основы развития научно-исследовательской деятельности студентов // Ректор вуза. 2018. № 4. С. 34-41.
4. Долженко Р.А. Опыт организации научно-исследовательской работы студентов в зарубежных вузах // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 32-41.
5. Ефимова И.Н. Возможности научного руководства аспирантами: мнения научных руководителей // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1(53). С. 133-141.
6. Завьялова М.С., Сухушина Е.В. Образовательный форсайт как инструмент проектирования магистерских программ нового поколения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 115-129.
7. Марголин А.М., Мельников Р.М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9-19.
8. Миронос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3(103). С. 118-128.
9. Нечаев В.Д., Рудницкая А.П., Рудницкая К.В. Проектирование и реализация образовательной программы магистратуры в логике стандартов CDIO // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 96-108.
10. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54-66.
11. Bornmann L., Mutz R. Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2015. Vol. 66. № 11. pp. 2215-2222.
12. Bornmann L., Waltman L. The detection of «hot regions» in the geography of science – A visualization approach by using density maps // Journal of Informetrics. 2011. Vol. 5. № 4. pp. 547-553.
13. Jung S., Jin B. A systematic review of research on STEAM education // Journal of problem-based learning. 2022. Vol. 9. № 1. pp. 21-41.
14. Mitchell C. Role of mentoring in academic careers: Perceptions of orthopaedic faculty // Journal of orthopaedic research. 2020. Vol. 38. № 9. pp. 2062-2069.
15. Gladwell M. The tipping point: How little things can make a big difference. Boston: Little, Brown and Company, 2000. 279 p.

### Strategies of pedagogical management to stimulate the grant activity of university students

**Ruslan R. Khusainov**

PhD student

Astrakhan State Medical University

Astrakhan, Russia

ruslanh123@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2024

Accepted 23.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.1:005.336.2

DOI 10.25726/f8723-7941-4611-y

EDN NSOZJH

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The relevance of the topic is due to the need to develop effective strategies of pedagogical management to stimulate the grant activity of university students. An analysis of the scientific literature shows that this problem remains poorly understood, despite its high practical significance. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test a set of pedagogical management strategies aimed at increasing the grant activity of students. The work uses a set of theoretical and empirical methods: analysis of scientific literature, modeling, pedagogical experiment, questionnaires, statistical methods of data processing. The experimental base included 120 students of 2-4 courses. A structural and functional model of pedagogical management of students' grant activity has been developed and tested. The key organizational and pedagogical conditions for the effective application of the proposed strategies are identified. A significant positive effect of the implemented measures on the dynamics of student grant activity indicators has been experimentally proven. The obtained results make a significant contribution to the development of the theory and methodology of pedagogical management in higher education. The proposed model and the conditions for its effective functioning can be used in the practice of managing students' research activities. The prospects for further research are related to the expansion of the range of applied strategies and the adaptation of the developed model to the specifics of various areas of training.

### **Keywords**

pedagogical management, student grant activity, higher education, research activities, incentive strategies, organizational and pedagogical conditions.

### **References**

1. Bedny B.I., Mironos A.A., Rybakov N.V. Postgraduate studies as an institutional resource for training personnel for science and higher education (Article 1) // Higher education in Russia. 2019. Vol. 28. № 8-9. pp. 44-54.
2. Gusev A.B., Novikova O.V., Voronin A.S. Scientific research work of students in the structure of psychological and pedagogical training at a university // Education and science. 2020. Vol. 22. № 6. pp. 74-96.
3. Danilov D.A., Kornilova A.G. Institutional foundations for the development of research activities of students // Rector of the university. 2018. № 4. pp. 34-41.
4. Dolzhenko R.A. Experience in organizing research work of students in foreign universities // Higher education in Russia. 2017. № 6. pp. 32-41.
5. Efimova I.N. Possibilities of scientific management of graduate students: opinions of scientific supervisors // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Ser. «Social sciences». 2019. № 1(53). pp. 133-141.
6. Zavyalova M.S., Sukhushina E.V. Educational foresight as a tool for designing master's programs of a new generation // Higher education in Russia. 2021. Vol. 30. № 4. pp. 115-129.
7. Margolin A.M., Melnikov R.M. Ways to improve the effectiveness of postgraduate training // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. № 12. pp. 9-19.



8. Mironos A.A., Bedny B.I. On the issue of state final certification in a new type of postgraduate school // *University management: practice and analysis*. 2016. № 3(103). pp. 118-128.
9. Nechaev V.D., Rudnitskaya A.P., Rudnitskaya K.V. Design and implementation of the Master's degree educational program in the logic of CDIO standards // *Higher education in Russia*. 2020. Vol. 29. № 11. pp. 96-108.
10. Terentyev E.A., Bekova S.K., Maloshonok N.G. The crisis of Russian postgraduate studies: sources of problems and ways to overcome them // *University management: practice and analysis*. 2018. Vol. 22. № 5. pp. 54-66.
11. Bornmann L., Mutz R. Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references // *Journal of the association for information science and technology*. 2015. Vol. 66. № 11. pp. 2215-2222.
12. Bornmann L., Waltman L. The detection of «hot regions» in the geography of science – A visualization approach by using density maps // *Journal of informetrics*. 2011. Vol. 5. № 4. pp. 547-553.
13. Jung S., Jin B. A systematic review of research on STEAM education // *Journal of problem-based learning*. 2022. Vol. 9. № 1. pp. 21-41.
14. Mitchell C. Role of mentoring in academic careers: Perceptions of orthopaedic faculty // *Journal of orthopaedic research*. 2020. Vol. 38. № 9. pp. 2062-2069.
15. Gladwell M. *The tipping point: How little things can make a big difference*. Boston: Little, Brown and Company, 2000. 279 p.

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

### Влияние социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся в средней школе

#### **Елена Александровна Зевелева**

Кандидат исторических наук, профессор, академик РАЕН, член союза писателей России, завкафедрой Гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет  
Москва, Россия  
zevelevaea@mgri.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

#### **Константин Андреевич Кокунов**

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Гуманитарных наук  
Российский государственный геологоразведочный университет  
Москва, Россия  
kokunovka@mgri.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37.014.53-054.7

DOI 10.25726/z1616-1875-3905-n

EDN PSACAR

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

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Аннотация**

Данное исследование посвящено анализу влияния социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся средней школы. Актуальность темы обусловлена необходимостью выявления факторов, определяющих академическую успешность школьников в условиях социального неравенства. Цель работы – установить характер и степень взаимосвязи между социально-экономическим положением семьи и образовательными результатами учащихся. Задачи включали проведение социологического опроса родителей и детей (n=500), анализ школьной документации, экспертные интервью с педагогами (n=20). Используются методы описательной и индуктивной статистики, контент-анализ, обоснованная теория. Результаты показали, что высокий социально-экономический статус семьи в целом положительно сказывается на успеваемости и мотивации школьников, но эта связь опосредуется рядом дополнительных переменных (структура семьи, образование родителей, вовлеченность в учебный процесс). Установлено, что материальные и

образовательные ресурсы семьи значимо влияют на доступность качественного школьного образования. Вместе с тем, ведущую роль в достижении высоких образовательных результатов играют не столько статусные характеристики, сколько характер детско-родительских отношений, академические ожидания и ценность образования в семье. Полученные результаты углубляют научные представления о механизмах образовательного неравенства и могут использоваться для разработки программ поддержки учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом. Перспективы исследования связаны с кросс-культурным анализом выявленных закономерностей, изучением компенсаторных возможностей школы в нивелировании негативных эффектов семейного неблагополучия.

### **Ключевые слова**

образовательное неравенство, социально-экономический статус семьи, академическая успеваемость, учебная мотивация, социология образования, смешанные методы.

### **Введение**

Проблема социально-экономической детерминации образовательных достижений представляет значительный интерес для современной науки и практики. Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии устойчивой связи между социальным положением семьи и академической успешностью детей (Косякова, 2021; Собкин, 2012; Хавенсон, 2018). При этом характер и механизмы этой связи остаются дискуссионными. С одной стороны, высокий социально-экономический статус (СЭС) семьи рассматривается как значимый фактор образовательных достижений. Материальные, социальные и культурные ресурсы родителей конвертируются в качественное образование, высокие академические результаты и образовательные притязания детей (Попова, 2020; Chankseliani, 2021).

С другой стороны, эмпирические данные опровергают тезис о линейном характере связи между СЭС и успешностью обучения (Константиновский, 2008; Фрумин, 2012). Показано, что влияние семейного бэкграунда опосредуется такими переменными как структура семьи, профессия и уровень образования родителей, качество детско-родительских отношений, вовлеченность в учебный процесс (Рощина, 2012; Chung, 2022). Целью данного исследования является комплексный анализ влияния социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся в средней школе. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. Определить ключевые индикаторы социально-экономического статуса семьи и охарактеризовать специфику их влияния на образовательные результаты школьников.
2. Выявить основные механизмы и каналы трансмиссии образовательных неравенств, воспроизводимых за счет различий в социально-экономических ресурсах семей.
3. Проанализировать субъективное восприятие школьниками и их родителями значимости семейного бэкграунда для достижения образовательного успеха.
4. Определить компенсаторный потенциал школьной среды в преодолении негативных эффектов низкого социально-экономического статуса семьи.

### **Материалы и методы исследования**

В основу исследования положена мультиметодная стратегия, сочетающая количественный и качественный подходы к сбору и анализу данных. На первом этапе была сформирована выборка, в которую вошли учащиеся 7-11 классов ( $n=500$ ) и их родители ( $n=500$ ) из 5 средних общеобразовательных школ г. Москвы. Выборка стратифицирована по критерию социально-экономического статуса семьи, при этом использовался комплекс показателей (доход, образование и профессиональный статус родителей, жилищные условия). На втором этапе было проведено анкетирование школьников и родителей по специально разработанному инструментарию. Анкеты включали блоки вопросов, направленных на выявление объективных и субъективных аспектов СЭС, характеристик семейной среды, показателей образовательных достижений и учебной мотивации. Параллельно осуществлялся анализ школьной документации (классные журналы, личные дела учащихся). Третий этап предполагал проведение полуструктурированных интервью с педагогами-предметниками и классными руководителями ( $n=20$ ).

Гайд интервью фокусировался на экспертных оценках влияния СЭС на образовательные результаты, используемых практиках работы с учащимися из семей различного социального статуса. Статистический анализ данных проводился в программе SPSS-23 и включал методы описательной (частоты, средние) и индуктивной статистики (корреляционный, регрессионный, дисперсионный анализ). Качественные данные обрабатывались методом контент-анализа и осевого кодирования в рамках обоснованной теории. Исследование соответствует этическим принципам, все респонденты подписали информированное согласие. Для обеспечения анонимности использовалась система деперсонализации данных.

### Результаты и обсуждение

Анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей, характеризующих влияние социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся. На первом этапе был проведен углубленный статистический анализ анкетных данных ( $n=1000$ ) с применением методов описательной статистики, корреляционного, регрессионного и дисперсионного анализа.

Результаты анализа свидетельствуют о наличии устойчивой положительной связи между уровнем СЭС семьи и академической успеваемостью школьников ( $r=0,38$ ;  $p<0,01$ ). Учащиеся из семей с высоким социально-экономическим статусом демонстрируют в среднем более высокие показатели успеваемости по всем предметам школьной программы ( $M=4,35$ ;  $SD=0,48$ ) по сравнению с учащимися из низкостатусных семей ( $M=3,74$ ;  $SD=0,61$ ). Выявленные различия статистически значимы на высоком уровне ( $F=45,62$ ;  $p<0,001$ ).

Сходные закономерности прослеживаются в отношении учебной мотивации. Школьники из семей с высоким СЭС отличаются более выраженной внутренней мотивацией к обучению ( $M=3,92$ ;  $SD=0,84$ ), ориентацией на личностное развитие и освоение новых компетенций. В группе учащихся с низким семейным СЭС преобладают внешние мотивационные факторы ( $M=3,28$ ;  $SD=0,79$ ), связанные с получением формальных оценок и социального одобрения. Межгрупповые различия в структуре учебной мотивации подтверждаются результатами дисперсионного анализа ( $F=28,41$ ;  $p<0,01$ ).

Для оценки совокупного влияния отдельных компонентов СЭС на образовательные результаты применялся метод множественной регрессии. Наиболее значимыми предикторами академической успеваемости выступили уровень образования матери ( $\beta=0,27$ ;  $p<0,01$ ), семейный доход ( $\beta=0,22$ ;  $p<0,01$ ) и образовательные ресурсы домашней среды ( $\beta=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Суммарно эти переменные объясняют около 25% вариации в показателях успеваемости ( $R^2=0,247$ ;  $F=32,18$ ;  $p<0,001$ ). Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований (Попова, 2020; Хавенсон, 2018; Jerrim, 2021), подтверждающих ведущую роль материнского образования в формировании образовательного капитала семьи.

Вместе с тем, обнаружен ряд опосредующих факторов, модулирующих связь между СЭС и образовательными достижениями. В частности, выявлено значимое взаимодействие социально-экономического статуса и структуры семьи ( $F=14,83$ ;  $p<0,01$ ). В полных семьях высокий СЭС в большей степени конвертируется в успешность обучения, чем в неполных. Кроме того, установлена положительная роль вовлеченности родителей в учебный процесс ( $r=0,32$ ;  $p<0,01$ ), частично нивелирующая негативные эффекты низкого СЭС (Фруммин, 2012; Chung, 2022).

На втором этапе анализа акцент был смещен на раскрытие субъективных аспектов влияния социально-экономического положения семьи на образовательный опыт школьников. Качественный анализ транскриптов интервью ( $n=20$ ) позволил реконструировать спектр представлений педагогов о роли семейного бэкграунда в формировании образовательных траекторий учащихся.

По оценкам информантов, высокий СЭС семьи обеспечивает доступ к качественному образованию за счет возможности выбора школы, найма репетиторов, приобретения дополнительных образовательных ресурсов. Педагоги отмечают, что «родители с высшим образованием и хорошим достатком, как правило, более требовательны к учебе своих детей» (И7), «они чаще посещают школьные собрания, интересуются успеваемостью, контролируют выполнение домашних заданий» (И12).

В то же время подчеркивается, что высокий СЭС автоматически не гарантирует высоких академических результатов. Информанты описывают случаи, когда «дети из обеспеченных семей не утруждают себя учебой, понимая, что родители все равно «устроят» их в жизни» (И3), «полагаются на связи и финансовые ресурсы семьи» (И16). В данном контексте более значимой представляется «образовательная культура семьи» (И5), приоритетность ценности образования и познавательного развития ребенка.

Серьезным вызовом, по мнению педагогов, является работа с учащимися из семей с низким СЭС. Дефицит экономических и культурных ресурсов ограничивает образовательные возможности школьников, затрудняет их интеграцию в учебный процесс. Информанты описывают проблемы материального характера (отсутствие компьютера, учебных пособий), языковые и коммуникативные барьеры, заниженную учебную мотивацию. В этих условиях важнейшая задача школы видится в «выравнивании стартовых возможностей» (И8), «компенсации недостатка семейных ресурсов за счет индивидуальной поддержки учащихся» (И14).

Статистический анализ школьной документации подтверждает неравномерность распределения образовательных результатов в зависимости от социально-экономического профиля семьи. Учащиеся из высокостатусных семей чаще оказываются в числе академически успешных (61,2%), активно участвуют в предметных олимпиадах, конкурсах, проектной деятельности. Школьники из малообеспеченных семей составляют группу риска образовательной неуспешности (74,6% имеют средний балл ниже 3,5), требуют дополнительного педагогического внимания и поддержки.

Суммируя результаты многоуровневого анализа эмпирических данных, можно сделать ряд ключевых выводов:

1. Социально-экономический статус семьи выступает значимым фактором дифференциации образовательных достижений учащихся. Школьники из высокостатусных семей демонстрируют более высокие показатели академической успеваемости ( $M=4,35$ ;  $SD=0,48$ ) и внутренней учебной мотивации ( $M=3,92$ ;  $SD=0,84$ ) в сравнении с учащимися из семей с низким СЭС ( $M=3,74$ ;  $SD=0,61$  и  $M=3,28$ ;  $SD=0,79$  соответственно;  $p<0,01$ ).

2. Ведущими компонентами СЭС, определяющими образовательные результаты, являются материнское образование ( $\beta=0,27$ ;  $p<0,01$ ), семейный доход ( $\beta=0,22$ ;  $p<0,01$ ) и образовательные ресурсы домашней среды ( $\beta=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Совокупно данные переменные объясняют около 25% вариации в уровне академических достижений школьников ( $R^2=0,247$ ;  $F=32,18$ ;  $p<0,001$ ).

3. Влияние социально-экономического статуса семьи на образовательные траектории учащихся опосредуется рядом дополнительных факторов, таких как структура семьи, вовлеченность родителей в учебный процесс, особенности детско-родительских отношений. Однофакторный дисперсионный анализ свидетельствует о значимом взаимодействии СЭС и типа семьи в определении академической успешности школьников ( $F=14,83$ ;  $p<0,01$ ).

4. Качественный анализ интервью с педагогами позволяет реконструировать субъективное восприятие роли семейного бэкграунда в формировании образовательного опыта учащихся. Высокий СЭС ассоциируется с доступом к качественному образованию, широким образовательным возможностям, но не гарантирует академических достижений. Низкий СЭС выступает фактором риска образовательной неуспешности, требует компенсаторных усилий со стороны школы.

5. Анализ школьной документации подтверждает неоднородность распределения образовательных результатов в группах учащихся с различным социально-экономическим статусом семьи. В выборке школьников из высокостатусных семей доля академически успешных составляет 61,2%, тогда как среди учащихся из малообеспеченных семей 74,6% демонстрируют низкую успеваемость (средний балл ниже 3,5).

Полученные результаты углубляют научные представления о механизмах влияния социально-экономических факторов на образовательные траектории учащихся. В отличие от ряда предшествующих работ (Косякова, 2021; Собкин, 2012), постулирующих линейный характер связи между СЭС семьи и академическими достижениями, данное исследование фокусируется на комплексном анализе опосредующих переменных, модулирующих данную связь. Выявленные закономерности соотносятся с

результатами современных зарубежных исследований (Константиновский, 2008; Рощина, 2012; Huang, 2020), акцентирующих многофакторную обусловленность образовательных траекторий.

Таблица 1 Связь социально-экономического статуса семьи с показателями образовательных достижений учащихся

Переменные	Успеваемость	Учебная мотивация
Образование матери	0,27**	0,24**
Семейный доход	0,22**	0,19*
Образовательные ресурсы	0,19*	0,17*

Примечание: \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ .

Практическая значимость работы связана с возможностью использования результатов для совершенствования образовательной политики и разработки адресных мер поддержки учащихся из семей с низким СЭС. Компенсация дефицита семейных ресурсов возможна за счет программ выравнивания образовательных возможностей, тьюторского сопровождения, психолого-педагогической работы с родителями. Опыт зарубежных образовательных систем (Pensiero, 2022; Chankseliani, 2021) свидетельствует об эффективности инструментов «положительной дискриминации», таких как квоты для поступления в учебные заведения, дополнительное финансирование школ в неблагополучных районах и др.

Вместе с тем, следует учитывать ограничения проведенного анализа, связанные с локальным характером выборки и ее ограниченной репрезентативностью. Перспективы дальнейших исследований предполагают расширение эмпирической базы, проведение кросс-культурных и лонгитюдных исследований, раскрывающих темпоральную динамику влияния СЭС на образовательные траектории. Углубленного изучения требуют компенсаторные возможности школьной среды, технологии работы с учащимися из социально уязвимых групп.

Резюмируя, можно заключить, что социально-экономическое неравенство families выступает значимым фактором, определяющим дифференциацию образовательных достижений учащихся. Несмотря на формальное равенство доступа к школьному образованию, социально-экономический бэкграунд продолжает оказывать влияние на реальные образовательные возможности и траектории школьников. Преодоление барьеров, связанных с низким СЭС, требует комплекса мер на уровне государственной политики, практик работы образовательных организаций, взаимодействия школы и семьи. Только совместные усилия всех субъектов образовательного процесса способны обеспечить реальное равенство шансов и создать условия для полноценной социализации и развития детей из семей с разным социально-экономическим статусом.

Для более детального понимания динамики влияния социально-экономического статуса семьи на образовательные траектории школьников был проведен сравнительный анализ данных в разрезе основной и старшей школы. Результаты свидетельствуют о нарастании различий в академической успеваемости учащихся из контрастных по СЭС групп при переходе из 9 в 11 класс. Если в основной школе разрыв в средних баллах составлял 0,42 (4,21 против 3,79), то в старших классах он увеличился до 0,74 (4,56 против 3,82). Аналогичный паттерн прослеживается в отношении показателей учебной мотивации: межгрупповой разрыв возрастает с 0,51 в 9 классе до 0,83 в 11 классе.

Анализ динамических рядов данных об образовательных результатах за последние 5 лет показывает устойчивость выявленных закономерностей. Ежегодно фиксируемый разрыв в академической успеваемости учащихся из семей с высоким и низким СЭС варьирует в пределах 0,55-0,63 балла, что свидетельствует о хроническом характере проблемы образовательного неравенства. При этом абсолютные значения средних баллов демонстрируют тенденцию к снижению в обеих группах, что актуализирует вопрос о качестве школьного образования в целом.

Сравнительный анализ данных по отдельным предметным областям выявил наиболее выраженные межгрупповые градиенты в точных науках (0,81 балла по математике; 0,76 по физике), несколько меньшие разрывы в гуманитарном блоке (0,62 по русскому языку; 0,59 по истории).

Полученные результаты соотносятся с выводами зарубежных исследований (Chung, 2022; Matsuoka, 2019), фиксирующих повышенную чувствительность образовательных достижений по STEM-предметам к ресурсной обеспеченности семей.

Интегральным показателем, отражающим кумулятивное влияние СЭС на образовательные траектории учащихся, выступают результаты ЕГЭ. Статистический анализ подтверждает значимость различий в итоговых баллах ЕГЭ между выпускниками из семей с высоким СЭС ( $M=82,4$ ;  $SD=10,8$ ) и их сверстниками из малообеспеченных семей ( $M=64,5$ ;  $SD=14,2$ ). Выявленный разрыв (Cohen's  $d = 1,38$ ) превышает величину стандартного отклонения, что говорит о сильном эффекте социально-экономического фактора.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило раскрыть механизмы влияния социально-экономического статуса семьи на образовательные достижения и мотивацию учащихся в средней школе. Полученные результаты со всей очевидностью свидетельствуют о значимости семейных ресурсов как дифференцирующего фактора образовательных траекторий. Высокий уровень материальной обеспеченности, образования и профессионального статуса родителей создает предпосылки для раскрытия потенциала детей, тогда как дефицит соответствующих ресурсов ограничивает спектр образовательных возможностей и снижает шансы на успех.

Вместе с тем было бы неправомерно утверждать, что социально-экономическое положение семьи напрямую и однозначно детерминирует образовательные результаты школьников. Представленный анализ показывает опосредованный характер данной связи, выявляет комплекс социально-психологических переменных, модулирующих влияние СЭС на академические достижения. К их числу относятся особенности семейных отношений, уровень родительской вовлеченности, ценностно-мотивационные характеристики учащихся. Развитие данного исследовательского направления представляется перспективным в контексте перехода к многофакторным объяснительным моделям образовательного неравенства.

Акцентирование структурных барьеров и ограничений не должно приводить к абсолютизации роли социально-экономических факторов в формировании образовательных траекторий. Представленные кейсы успешного преодоления неблагоприятных стартовых условий показывают важность индивидуально-личностных ресурсов, таких как целеустремленность, познавательная активность, резилентность. Раскрытие эндогенных механизмов образовательной успешности требует качественных исследований биографий школьников, продвигающихся к своим целям вопреки неблагоприятному социальному бэкграунду.

Значимым результатом исследования является выявление компенсаторного потенциала школьной среды в преодолении неравенства образовательных возможностей. Целенаправленные усилия педагогов по развитию учебной мотивации, вовлечению в образовательный процесс, выстраиванию партнерских отношений с семьей способны в определенной мере нивелировать эффект социально-экономической стратификации. Инвестиции в развитие школьной инфраструктуры, повышение качества преподавания, внедрение технологий индивидуализации обучения могут рассматриваться как действенный инструмент повышения образовательных шансов учащихся из малообеспеченных семей.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что проблема социально-экономической детерминации образовательных траекторий не имеет простых решений. Представленное исследование намечает точки приложения усилий на пути к более справедливой и эффективной системе школьного образования. Комплексная работа по преодолению структурных барьеров, развитию компенсаторных механизмов, поддержке академических достижений социально уязвимых учащихся должна стать императивом образовательной политики. Только совместными усилиями государства, школы, семьи и самих учащихся можно обеспечить подлинное равенство образовательных возможностей и способствовать полноценной реализации потенциала каждого ребенка вне зависимости от социально-экономического положения его родителей.

### Список литературы

1. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 551 с.
2. Косякова Ю. А. Социально-экономический статус семьи и результаты обучения в средней школе в России // Экономическая социология. 2021. Т. 22. № 4. С. 139-167.
3. Попова Д. О. Как семьи выбирают школу? Ценности, информация и «добровольная сегрегация» в Москве // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 174-195.
4. Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257-277.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Социальное неравенство и вопросы доступа к качественному образованию // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 16. № 28. С. 10-38.
6. Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17-24.
7. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66-89.
8. Chankseliani M., Ivaniushina V., Alexandrov D. Escaping homelands with limited employment and tertiary education opportunities: outbound student mobility from post-soviet countries // Population, space and place. 2021. Vol. 27. № 3. pp. 4-24.
9. Chung J.E., An N. Mediating effect of self-efficacy on the relationship between socio-economic status and academic achievement among adolescents: A cross-country comparison // International journal of adolescence and youth. 2022. Vol. 27. № 1. pp. 244-257.
10. Huang J., Guo B., Kim Y. Parental income and unequal opportunity in education: China and the United States // Chinese sociological review. 2020. Vol. 52. № 1. pp. 1-28.
11. Jerrim J., Volante L. Socioeconomic Inequalities in achievement in the International Baccalaureate (IB) Programme: Evidence from Australia and England // Oxford review of education. 2021. Vol. 47. № 5. pp. 624-642.
12. Matsuoka R. Inequality in shadow education participation in an egalitarian compulsory education system // Comparative education review. 2019. Vol. 63. № 4. pp. 565-586.
13. Pensiero N., Green A., Schoon I. Adapting to the changing labour market: socioeconomic inequality in school-to-work transitions // Journal of youth studies. 2022. Vol. 25. № 9. pp. 1321-1337.
14. Van de Werfhorst H.G. Early tracking and social inequality in educational attainment: educational reforms in 21 european countries // American journal of education. 2019. Vol. 126. № 1. pp. 65-99.

### **The impact of the socio-economic status of the family on educational achievements and motivation of students in secondary school**

#### **Elena A. Zeveleva**

Candidate of Historical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, member of the Union of Writers of Russia, Head of the Department of Humanities

Russian State Geological Exploration University

Moscow, Russia

zevelevaea@mgri.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000



**Konstantin A. Kokunov**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities  
Russian State Geological Exploration University  
Moscow, Russia  
kokunovka@mgri.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 37.014.53-054.7

DOI 10.25726/z1616-1875-3905-n

EDN PSACAR

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

5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

This study is devoted to the analysis of the impact of the socio-economic status of the family on the educational achievements and motivation of secondary school students. The relevance of the topic is due to the need to identify the factors that determine the academic success of schoolchildren in conditions of social inequality. The purpose of the work is to establish the nature and extent of the relationship between the socio-economic situation of the family and the educational results of students. The tasks included conducting a sociological survey of parents and children (n=500), analyzing school documentation, and expert interviews with teachers (n=20). The methods of descriptive and inductive statistics, content analysis, and grounded theory are used. The results showed that the high socio-economic status of the family as a whole has a positive effect on the academic performance and motivation of schoolchildren, but this relationship is mediated by a number of additional variables (family structure, parental education, involvement in the educational process). It has been established that the material and educational resources of the family significantly affect the availability of high-quality school education. At the same time, the leading role in achieving high educational results is played not so much by status characteristics as by the nature of child-parent relations, academic expectations and the value of education in the family. The results obtained deepen scientific understanding of the mechanisms of educational inequality and can be used to develop programs to support students from families with low socio-economic status. The prospects of the study are related to the cross-cultural analysis of the revealed patterns, the study of the compensatory capabilities of the school in leveling the negative effects of family problems.

**Keywords**

educational inequality, socio-economic status of the family, academic performance, educational motivation, sociology of education, mixed methods.

## References

1. Konstantinovskiy D.L. Inequality and education. The experience of sociological research on the life start of Russian youth (1960s – early 2000s). M.: CSP, 2008. 551 p.
2. Kosyakova Yu. A. The socio-economic status of the family and the results of secondary school education in Russia // *Economic sociology*. 2021. Vol. 22. № 4. pp. 139-167.
3. Popova D. O. How do families choose a school? Values, information and «voluntary segregation» in Moscow // *Questions of education*. 2020. № 1. pp. 174-195.
4. Roshchina Ya.M. Family capital as a factor of educational opportunities for Russian schoolchildren // *Questions of education*. 2012. № 1. pp. 257-277.
5. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Social inequality and issues of access to quality education // *Sociology of education. Proceedings on the sociology of education*. Vol. 16. № 28. pp. 10-38.
6. Frumin I.D., Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G. Socio-economic and territorial inequality of pupils and schools // *National education*. 2012. № 1. pp. 17-24.
7. Havenson T.E., Chirkina T.A. Effectively supported inequality. Choosing an educational trajectory after the 11th grade of school in Russia // *Economic sociology*. 2018. Vol. 19. № 5. pp. 66-89.
8. Chankseliani M., Ivaniushina V., Alexandrov D. Escaping homelands with limited employment and tertiary education opportunities: outbound student mobility from post-soviet countries // *Population, space and place*. 2021. Vol. 27. № 3. pp. 4-24.
9. Chung J.E., An N. Mediating effect of self-efficacy on the relationship between socio-economic status and academic achievement among adolescents: A cross-country comparison // *International journal of adolescence and youth*. 2022. Vol. 27. № 1. pp. 244-257.
10. Huang J., Guo B., Kim Y. Parental income and unequal opportunity in education: China and the United States // *Chinese sociological review*. 2020. Vol. 52. № 1. pp. 1-28.
11. Jerrim J., Volante L. Socioeconomic Inequalities in achievement in the International Baccalaureate (IB) Programme: Evidence from Australia and England // *Oxford review of education*. 2021. Vol. 47. № 5. pp. 624-642.
12. Matsuoka R. Inequality in shadow education participation in an egalitarian compulsory education system // *Comparative education review*. 2019. Vol. 63. № 4. pp. 565-586.
13. Pensiero N., Green A., Schoon I. Adapting to the changing labour market: socioeconomic inequality in school-to-work transitions // *Journal of youth studies*. 2022. Vol. 25. № 9. pp. 1321-1337.
14. Van de Werfhorst H.G. Early tracking and social inequality in educational attainment: educational reforms in 21 european countries // *American journal of education*. 2019. Vol. 126. № 1. pp. 65-99.

## Цели и задачи подготовительного отделения детской художественной школы

**Кира Шамильевна Фахрутдинова**

Аспирант

Институт изящных искусств. Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

ksh\_fakhrytdinova@student.moguls.edu

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 26.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 373.2:74.24(072)

DOI 10.25726/x4486-5732-5997-f

EDN SZICIA

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Аннотация

В статье рассматриваются цели и задачи начального этапа обучения в детской художественной школы как важного звена в системе начального художественного образования. Выделяются ключевые направления работы, такие как эстетическое воспитание, развитие художественно-образного мышления, формирование практических изобразительных навыков, а также раскрытие и развитие творческих способностей учащихся. Подчеркивается, что художественное образование на подготовительном отделении направлено на гармоничное развитие личности ребенка и становление его духовной и творческой культуры.

### Ключевые слова

детская художественная школа, подготовительное отделение, эстетическое воспитание, художественно-образное мышление, изобразительные навыки, творческие способности.

### Введение

Вопрос организации подготовительных курсов для поступления в художественные учебные заведения имеет богатую историю, уходящую корнями в дореволюционный период. Еще в дореволюционное время опыт работы лицейских классов при Императорской Академии художеств доказал эффективность ранней профессиональной подготовки одаренных детей. Шестилетние воспитанники этих лицейских классов, находившиеся в режиме интерната, проходили интенсивную подготовку в области изобразительного искусства. Такой подход позволил Академии вырастить целую плеяду выдающихся живописцев, скульпторов и графиков, составивших гордость отечественной художественной школы.

Похожая практика ранней профессиональной подготовки будущих художников имела место и в средних художественных школах начала XX века. Эти учебные заведения также обеспечивали интенсивное обучение одаренных детей, закладывая прочный фундамент для их дальнейшего творческого развития. В советский период работа подготовительных отделений была сконцентрирована в ведущих художественных школах Ленинграда и Москвы. Кроме того, предпринимались попытки внедрения элементов эстетического развития в детских садах и учреждениях дополнительного образования, чтобы выявлять и поддерживать юные художественные таланты. Особый подъем данного направления пришелся на постсоветский период, когда повышение требований специализированных

колледжей и вузов к уровню подготовки абитуриентов стимулировало появление многочисленных программ довузовской подготовки. Эти программы были ориентированы на подготовку учащихся к конкретным вступительным экзаменам в профильные художественные учебные заведения.

Таким образом, организация подготовительных курсов для поступления в художественные вузы и средние специальные учебные заведения имеет глубокие исторические корни. Этот опыт доказал свою эффективность в деле выявления и всестороннего развития одаренных детей, закладывая прочный фундамент для их дальнейшего профессионального становления.

Вместе с тем такой опыт показал, что узкая профессиональная ориентация в раннем возрасте нередко ограничивает всестороннее развитие личности ребенка. Поэтому сегодня все больше внимания уделяется поиску оптимальных моделей подготовительных курсов, сочетающих развитие обще-творческих навыков с формированием профессиональных компетенций. Осмысление накопленного исторического опыта позволит выработать научно обоснованные методики, отвечающие актуальным потребностям системы художественного образования.

### **Материалы и методы исследования**

В статье проведен анализ научной литературы по педагогике, психологии, методикам преподавания изобразительного искусства по проблеме исследования, включающий:

1. Изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих художественное образование.
2. Анализ существующего педагогического опыта в академических художественных школах.
3. Педагогическое наблюдение за процессом обучения в художественных школах на разных возрастных этапах.
4. Психолого-педагогический эксперимент с применением различных методов на контрольных и экспериментальных группах обучающихся.
5. Качественный и количественный анализ результатов наблюдений, анкетирования, тестов.
6. Методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.
7. Разработку методических рекомендаций для педагогов художественных школ.
8. Апробацию методических разработок в учебном процессе художественных школ.

Так, к примеру, С.П. Ломов и Н.Ф. Ломова отмечают, что изучение изобразительного искусства направлено на достижение следующих целей:

1. развитие эмоционально-ценностного отношения к миру, явлениям жизни и искусства;
2. развитие художественного вкуса учащегося, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческого потенциала;
3. освоение знаний об искусстве, о классическом наследии отечественного и мирового искусства и современном творчестве; ознакомление с выдающимися произведениями русской и зарубежной художественной культуры;
4. овладение практическими умениями и навыками художественно-творческой деятельности; формирование устойчивого интереса к искусству, к художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры (Ломов, 2018).

### **Результаты и обсуждение**

Система начального художественного образования в России занимает важное место в процессе выявления и развития творческих способностей подрастающего поколения. Детские художественные школы, являясь начальным звеном этой системы, призваны решать ряд ключевых задач. Прежде всего, эти учебные заведения ставят своей целью овладение учащимися базовыми техническими навыками и умениями в области изобразительного искусства. Здесь дети обучаются основам рисунка, живописи, композиции, осваивают разнообразные художественные материалы и техники. Это создает фундамент для дальнейшего совершенствования творческих навыков и приобретения профессиональных знаний.

Но задачи детских художественных школ не ограничиваются лишь сугубо профессиональной подготовкой. Они также призваны формировать у подрастающего поколения устойчивый интерес и уважительное отношение к отечественному и мировому культурному наследию. Ознакомление с шедеврами изобразительного искусства, изучение творчества выдающихся художников – все это способствует воспитанию эстетического вкуса, художественного восприятия окружающего мира и развитию творческого потенциала детей.

Немаловажно и то, что детские художественные школы содействуют всестороннему развитию личности учащихся. Занятия изобразительным творчеством не только пробуждают у ребят наблюдательность, воображение и образное мышление, но и воспитывают аккуратность, терпение, целеустремленность в достижении поставленных задач. Все это в совокупности способствует становлению гармонично развитой, духовно богатой личности, способной активно участвовать в различных сферах жизни общества. Так, согласно Н.Н. Ростовцеву, целями курса изобразительного искусства являются:

1. Ознакомление школьников с выдающимися произведениями отечественного и мирового изобразительного искусства, пробуждение у них интереса и любви к художественному творчеству.
2. Предоставление учащимся базовых знаний основ реалистического рисования, привитие навыков и умений в изобразительном искусстве, ознакомление с основными техническими приемами.
3. Выявление и развитие творческих способностей учащихся, формирование их эстетического восприятия мира, пространственного мышления и художественного воображения.
4. Раскрытие практической значимости рисования в жизни человека, обучение применению рисунка в трудовой деятельности и общественно полезной работе, воспитание аккуратности и настойчивости в творческой деятельности.
5. Эстетическое воспитание детей, культивирование у них художественного вкуса и восприятия прекрасного в окружающем мире.
6. Содействие познанию детьми окружающей действительности, развитие их наблюдательности, логического мышления и осознанного понимания увиденного.
7. Формирование всесторонне развитой, образованной личности, способной активно участвовать в различных сферах государственной, общественной и экономической деятельности страны.

Важно заметить, что цели художественной школы в свою очередь включают в себя все 7 пунктов, перечисленных Н.Н. Ростовцевым, но в дополнение к перечисленным задачам одной из ключевых является формирование навыков художественно-образного мышления как основы творческой деятельности (Ростовцев, 1983).

В этой связи отметим, что особую роль в решении задачи выявления и развития творческого потенциала подрастающего поколения играет подготовительное отделение детской художественной школы. Именно этот начальный этап обучения должен стать прочным фундаментом для дальнейшего творческого роста и профессионального становления учащихся. На подготовительном отделении закладываются базовые знания и умения в области изобразительного искусства. Здесь дети осваивают азы рисунка, живописи, композиции, знакомятся с различными художественными материалами и техниками. Эти базовые навыки становятся отправной точкой для более глубокого и всестороннего изучения изобразительного творчества на последующих этапах обучения.

Вопрос организации подготовительных курсов для поступления в художественные учебные заведения имеет богатую историю и требует тщательного подхода к решению многогранных задач, стоящих перед педагогами в этой области. При этом важно найти правильный баланс между различными аспектами обучения на подготовительном отделении. С одной стороны, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные психологические особенности учащихся, чтобы не перегружать их чрезмерно сложными заданиями и избежать недогрузки или излишней развлекательности в процессе обучения. С другой стороны, педагог должен четко понимать конечные цели и задачи подготовки, критерии оценки их достижения, чтобы сформировать у учащихся прочные базовые навыки и умения, необходимые для успешного освоения основной образовательной программы в художественных

училищах и институтах. Ранняя специализация, когда детей «натаскивают» на определенные требования конкретных учебных заведений, является недопустимой. Задача подготовительного отделения должна заключаться в гармоничном развитии способностей учащихся, формировании основ изобразительной грамоты, а не в узконаправленной подготовке к вступительным экзаменам. Нередко учреждения среднего и высшего художественного образования вынуждены брать на себя функции художественной школы, чтобы «дотянуть» учащихся до необходимого уровня. Это свидетельствует о недостатках в организации довузовской подготовки и приводит к неэффективному использованию бюджетных средств, поскольку учащиеся должны приходить в средние и высшие учебные заведения, уже обладая базовыми навыками.

Таким образом, аспект оптимальной организации подготовительных курсов для поступления в художественные учебные заведения является комплексным и требует тщательного анализа целей, задач, содержания и методов обучения, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также преемственности между различными ступенями художественного образования.

В целом же, подготовительное отделение детской художественной школы играет важную роль в системе художественного образования, решая комплекс фундаментальных целей и задач, направленных на всестороннее развитие личности учащихся младшего школьного возраста. Одной из ключевых целей подготовительного отделения является эстетическое воспитание детей, формирование у них высокого художественного вкуса и способности к восприятию прекрасного в окружающем мире. Важной задачей выступает ознакомление школьников с выдающимися произведениями русского и мирового изобразительного искусства, привитие им интереса и любви к художественному творчеству. Это способствует развитию эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, явлениям жизни и искусства.

Наряду с этим, подготовительное отделение ставит целью всестороннее познание учащимися окружающей действительности, развитие их наблюдательности, логического мышления и пространственного воображения. В этой связи важной задачей является формирование у детей навыков художественно-образного мышления как базовой основы творческой деятельности. Для достижения этой цели на данный момент основной задачей детской художественной школы является формирование у обучающихся способности к изобразительному восприятию окружающего мира посредством рисования с натуры от «пятна», а не воспроизведения уже имеющихся визуальных образов или попытки превратить реальный объект в контуры и линии.

Основной задачей выступает формирование у учащихся навыка художественного, образного видения и создания художественного образа. Согласно концепциям ведущих отечественных педагогов, это предполагает развитие умения «правильно видеть» через творческое осмысление реальности. Ключевым инструментом создания художественного образа выступает работа с пятном как основополагающим композиционным элементом. Это позволяет сосредоточиться на эмоционально-образном содержании произведения, а не деталях воспроизведения. Таким образом, любая деятельность учащихся с бумагой и карандашом должна способствовать «постановке глаза» - формированию целостного художественно-образного мышления как приоритетной задачи ДХШ.

Но не менее важной задачей подготовительного отделения является выявление и развитие художественных способностей учащихся. Опытные педагоги внимательно наблюдают за творческими проявлениями детей, их восприятием окружающего мира, способностью к образному мышлению. Это позволяет своевременно выявить одаренных учеников и создать для них условия для дальнейшего творческого роста.

Кроме того, на подготовительном этапе формируется устойчивый интерес детей к изобразительному искусству и творчеству в целом. Увлекательные занятия, знакомство с шедеврами мирового и отечественного художественного наследия пробуждают в юных учениках желание постигать тайны творческого процесса, самостоятельно воплощать свои замыслы в художественных работах.

Таким образом, исследование целей и задач подготовительного отделения детской художественной школы является актуальной научной проблемой, требующей глубокого осмысления и разработки эффективных образовательных программ.

Необходимо обучать детей видеть и анализировать объекты с точки зрения силуэта, светотени, цвета, формы и пропорций. А метод «конструктивного рисования» целесообразно использовать с целью проверки, а также формирования пространственного мышления, но не как основной на начальных этапах обучения рисованию. Это позволяет развивать интеллектуальную и эмоциональную сферу, а также творческий потенциал учащихся.

Не менее значимой является цель формирования у учащихся знаний основ реалистического рисунка, технических приемов работы с различными художественными материалами, развития аккуратности и настойчивости в творческой деятельности. Это способствует овладению практическими умениями и навыками художественно-творческой деятельности.

Фундаментальной целью подготовительного отделения выступает также раскрытие и развитие творческих способностей детей, их эстетического восприятия мира и художественного воображения. Таким образом, художественное образование на подготовительном отделении детской художественной школы направлено на гармоничное развитие личности ребенка, формирование его духовной и творческой культуры, выполняя главную задачу начальной художественной школы – всестороннее художественно-эстетическое развитие учащихся.

Подытоживая, в этой связи, отметим, что, к сожалению, далеко не все художественные школы первой ступени – то есть подготавливающие школьников к дальнейшему профессиональному обучению в сфере изобразительного искусства, справляются со своим изначальным назначением – деятельность многих из них зачастую сводится к выполнению функций дополнительных досуговых учреждений, где учебный процесс подчинен развлекательным, а не образовательным целям. В этой связи одним из вызовов является серьезная доработка существующих образовательных программ «художек» и, в целом, переосмысление подходов к организации начального художественного образования.

### **Заключение**

Подводя итог, можно сделать вывод, что подготовительное отделение детской художественной школы играет ключевую роль в системе начального художественного образования. Именно на этом этапе закладываются основы эстетического восприятия мира, формируются базовые изобразительные навыки и развивается творческий потенциал учащихся.

Анализ исторического опыта и современных тенденций в организации подготовительных курсов показывает, что данное направление требует глубокого научного осмысления. Необходимо выработать оптимальные модели, сочетающие всестороннее художественно-эстетическое развитие детей с целенаправленной подготовкой к профессиональному обучению в сфере изобразительного искусства.

Комплексное исследование целей и задач подготовительного отделения, включающее изучение нормативно-правовой базы, педагогический эксперимент, анализ передового опыта, позволит разработать научно обоснованные методические рекомендации для педагогов детских художественных школ. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности начального художественного образования и раскрытию творческого потенциала подрастающего поколения.

Таким образом, дальнейшее совершенствование системы подготовительных курсов в детских художественных школах является актуальной и значимой задачей, требующей пристального внимания педагогического сообщества.

### **Список литературы**

1. Ломов С.П., Ломова Н.Ф. История и теория методов обучения рисованию в школах России. М.: Научно-исследовательский институт истории, экономики и права, 2018. С. 33-36.
2. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. М.: Изобразительное искусство, 1983. -286 с.
3. Gever, V. C., Tunca, E. A., Boluwatife, A. A., Nwogbo, V. C., Chinweobo-Onuoha, B. N., Ugwuoke, J. C., & Talabi, F. O. (2021). Visual media and learning: Effect of interactive television instruction as an intervention strategy for improving the critical thinking skills and disposition of out-of-school nomadic children in Nigeria. *Learning and Motivation*, 76, 101767. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101767>

4. Katz, C., Jacobson, M., & Noam Rosenthal, A. (2024). Reclaiming their rights: A comprehensive framework for the reintegration of children abducted and held hostage during armed conflict and political violence. *Children and Youth Services Review*, 162, 107696. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107696>
5. Pålsson, D., Leviner, P., & Wiklund, S. (2024). Children's right to participation in Swedish child welfare – The extent, nature and determinants of child interviews during investigations. *Child Abuse & Neglect*, 107000. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107000>
6. Plummer, L., Gross, K. D., Fuchs, M., Lin, A., Misitano, V., & Reidy, P. (2021). Child Development Day: A collaborative interprofessional experience. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24, 100426. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100426>
7. Polevoy, G. G. (2022). The Effectiveness of Impact of Physical Activity on the Thinking Indicators of School Children. *The Open Public Health Journal*, 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.2174/18749445-v15-e221208-2022-138>
8. Yang, B., Tang, L., Lv, M., Cong, J., & Wang, Z. (2024). Analysing the influencing factors of on-line studying engagement of preparatory international students: A case study of the science and technology Chinese course. *Heliyon*, 10(11), e31761. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31761>

### **Goals and objectives of the preparatory department of the children's school**

**Kira Sh. Fakhrutdinova**

PhD student

Institute of Applied Arts Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

[ksh\\_fakhrytdinova@student.moguls.edu](mailto:ksh_fakhrytdinova@student.moguls.edu)

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 373.2:74.24(072)

DOI 10.25726/x4486-5732-5997-f

EDN SZICIA

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The article discusses the goals and objectives of the initial stage of education in a children's art school as an important link in the system of primary art education. The key areas of work are highlighted, such as aesthetic education, the development of artistic and imaginative thinking, the formation of practical visual skills, as well as the disclosure and development of creative abilities of students. It is emphasized that art education at the Preparatory Department is aimed at the harmonious development of the child's personality and the formation of his spiritual and creative culture.

#### **Keywords**

children's art school, preparatory department, aesthetic education, artistic and imaginative thinking, visual skills, creative abilities.



## References

1. Lomov S.P., Lomova N.F. History and theory of methods of teaching drawing in Russian schools. M.: Scientific Research Institute of History, Economics and Law, 2018. pp. 33-36.
2. Rostovtsev N.N. Essays on the history of methods of teaching drawing. M.: Fine Arts, 1983. 286 p.
3. Gever, V. C., Tunca, E. A., Boluwatife, A. A., Nwogbo, V. C., Chinweobo-Onuoha, B. N., Ugwuoke, J. C., & Talabi, F. O. (2021). Visual media and learning: Effect of interactive television instruction as an intervention strategy for improving the critical thinking skills and disposition of out-of-school nomadic children in Nigeria. *Learning and Motivation*, 76, 101767. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101767>
4. Katz, C., Jacobson, M., & Noam Rosenthal, A. (2024). Reclaiming their rights: A comprehensive framework for the reintegration of children abducted and held hostage during armed conflict and political violence. *Children and Youth Services Review*, 162, 107696. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107696>
5. Pålsson, D., Leviner, P., & Wiklund, S. (2024). Children's right to participation in Swedish child welfare – The extent, nature and determinants of child interviews during investigations. *Child Abuse & Neglect*, 107000. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107000>
6. Plummer, L., Gross, K. D., Fuchs, M., Lin, A., Misitano, V., & Reidy, P. (2021). Child Development Day: A collaborative interprofessional experience. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24, 100426. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100426>
7. Polevoy, G. G. (2022). The Effectiveness of Impact of Physical Activity on the Thinking Indicators of School Children. *The Open Public Health Journal*, 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.2174/18749445-v15-e221208-2022-138>
8. Yang, B., Tang, L., Lv, M., Cong, J., & Wang, Z. (2024). Analysing the influencing factors of on-line studying engagement of preparatory international students: A case study of the science and technology Chinese course. *Heliyon*, 10(11), e31761. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31761>

## **К вопросу об обучении сотрудников правоохранительных органов русскому жестовому языку на курсах повышения квалификации**

**Александр Адольфович Арский**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных и русского языков

Сибирский юридический институт МВД России

Красноярск, Россия

arski7@yandex.ru

ORCID 0000-0002-9727-5232

Поступила в редакцию 01.06.2024

Принята 21.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 81'243 = 34.343.3(470)

DOI 10.25726/b1950-6129-1619-y

EDN PDGTVJ

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

В данной статье представлены некоторые аспекты современных проблем обучения сотрудников правоохранительных органов России основам русского жестового языка в рамках курсов повышения квалификации; дается общий анализ опыта работы автора статьи в рамках инновационного образовательного процесса в указанной сфере знаний; даются обоснованные методические рекомендации для активного использования рабочей тетради в рамках аудиторной и внеаудиторной работы при освоении дисциплины.

### **Ключевые слова**

преподавание, русский жестовый язык, организация самостоятельной работы, полиция, методика, рабочая тетрадь.

### **Введение**

По данным статистическим данным, представленным Росстатом, на 1 января 2023 года в Российской Федерации было зарегистрировано примерно 11 млн инвалидов: 4,9 млн мужчин и более 6 млн женщин. При этом 722 тысячи из общего числа инвалидов в упомянутое время приходилось на детей (в возрасте до 18 лет). Особенно высокая концентрация людей с нарушениями слуха была отмечена в крупных городах, таких как Москва и Санкт-Петербург. Сложившаяся ситуация подчеркивает необходимость государственного регулирования и разработки программ поддержки данной категории граждан, к данному вопросу относится и обучение сотрудников полиции русскому жестовому языку. Следует отметить, что число людей с ограниченными возможностями продолжает расти, в том числе в связи с проводимой специальной военной операцией, это создает дополнительные вызовы для общества, государства, для правоохранительной системы.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются граждане, имеющие инвалидность, включают в себя: 1) ограниченный доступ к образованию и трудоустройству; 2) проблемы с медицинским обслуживанием и реабилитацией; 3) социальная изоляция и предвзятое отношение со стороны других граждан. Все это требует целенаправленного государственной поддержки, принятия мер поддержки людей с ограниченными возможностями. К числу подобных мер можно отнести следующие: 1) законодательные инициативы (законы, направленные на защиту прав инвалидов, обеспечивают равные

возможности в различных сферах жизни; 2) социальные программы (внедрение программ, направленных на реабилитацию и интеграцию людей с ограниченными возможностями; возможности получения образования и рабочих мест); 3) финансирование и субсидии (выделение средств на создание доступной инфраструктуры); 4) общественные инициативы (некоммерческие волонтерские организации играют важную роль в поддержке людей с ограниченными возможностями).

Государственное регулирование указанных вопросов является показателем уровня развития общества. Для успешной интеграции упомянутой категории граждан в общественную жизнь необходимо дальнейшее совершенствование законодательной базы, развитие социальных программ и повышение уровня общественного сознания в отношении к инвалидам. Таким образом, только комплексный подход мог привести к полноценной поддержке и интеграции людей с ограниченными возможностями в общество. Поэтому в 2011 году в Российской Федерации была утверждена программа государственной поддержки инвалидов, «Доступная среда».

В последующем, в рамках ее реализации, была создана соответствующая законодательная база: в 2012 году вступил в силу Федеральный закон «О социальной защите инвалидов Российской Федерации», давший русскому жестовому языку статус одного из средств общения в официальной сфере. Принятие данного закона послужило необходимым основанием для написания и утверждения в 2015 году приказа Министерства внутренних дел Российской Федерации, предписывавшего изучение сотрудниками правоохранительных органов России русского жестового языка (РЖЯ) (Приказ Министерства внутренних дел и Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.06.2015 № 681/587, 2015). Отметим, что данное решение было обусловлено в том числе и назревшей необходимостью повышения эффективности противодействия преступникам, отличающимся либо глухотой, либо ограничениями по слуху, которые во многих случаях действовали в составе преступных групп.

В 2020 году Департаментом государственной службы и кадров МВД России (Приказ МВД России от 29.06.2020 № 480, 2022) данное решение было распространено на все категории обучающихся в образовательных организациях МВД. В 2024 году изучение основ русского жестового получило статус факультативной учебной дисциплины для образовательной системы МВД России. Однако изначально этот вопрос был связан исключительно с курсами повышения квалификации для сотрудников полиции, рассчитанными на два вида промежуточного и итогового контроля: зачет и экзамен. За короткий срок интенсивного обучения (72 часа за 9 дней) слушатели курсов должны были освоить значительный объем сложного языкового материала. Эффективность подготовки в подобных условиях можно было обеспечить не только при полной самоотдаче преподавателя, но и при грамотном планировании работы, обеспечении разнообразными дидактическими материалами, способствующих усвоению знаний по дисциплине не только в рамках аудиторной, но и внеаудиторной работы.

Приказ МВД России от 29.06.2020 № 480 стал отправной точкой процесса сертифицированной подготовки преподавательского состава по данному направлению, а также более длительной подготовки необходимых дидактических материалов. Решение о включении в учебный план данной дисциплины на данный момент принимается непосредственно образовательной организацией: в частности, в СибЮИ МВД России РЖЯ с 2024/2025 учебного года изучают только на курсах повышения квалификации.

### **Материалы и методы исследования**

Как уже было отмечено, на начальном этапе работы над учебной дисциплиной преподавательскому составу столкнулся с необходимостью ориентироваться на ограниченный выбор дидактического обеспечения, в частности, речь идет о трех источниках, по сути, изначально являвшихся базовыми для дисциплины:

1. Учебном пособии «Использование русского жестового языка в практической деятельности сотрудников органов внутренних дел» (А.В. Бойко, И.А. Лисецкая, М.И. Смирнова; ДГСК МВД России, 2019 год).

2. Главе 20 «Основы русского жестового языка», части 3 учебника «Профессиональная подготовка полицейских» (ДГСК МВД России, 2019 год).

3. Учебном пособии «Теория и практика русского жестового языка» (ДГСК МВД России, 2018 год).

Упомянутые учебные материалы, по своему содержанию, выполняли классические требования, предъявляемые к дидактическому обеспечению процесса обучения русскому жестовому языку, но, на наш взгляд, не были лишены недостатков: в частности, набор учтенных в них жестов вступал в противоречие с требованиями примерной рабочей учебной программы (ДГСК МВД России) и не предполагал использования современных средств поиска в интернете, инновационной подачи учебного материала и выбора обучающимся подходящего для него способа усвоения изучаемой информации и т.д. Поэтому мы приняли решение продолжить работу коллег, исходя из собственного понимания эффективности подачи материала в рамках преподавания дисциплины.

В данной статье представлены результаты анализа проведения аудиторных занятий в рамках преподавания сотрудникам правоохранительных органов России основ русского жестового языка на курсах повышения квалификации. Также обобщён опыт формирования умений и навыков владения основами РЖЯ при работе с разными категориями обучающихся. Разработанная и прошедшая успешную апробацию на практике рабочая тетрадь включает не только описания, таблицы с открытыми для заполнения ячейками, но и QR-коды, которые перенаправляют обучающегося к видеоконтенту по всем темам курса.

Важным аспектом следует отметить взаимосвязь разработанной рабочей тетради с учебным пособием автора «Основы русского жестового языка для сотрудников полиции», подготовленного для слушателей профессиональной подготовки и курсантов высшей формы обучения юридических образовательных учреждений МВД России, а также с материалами текстового и видеоформата (содержащими в том числе и подобные задания для самостоятельной работы обучающихся), опубликованными автором в его учебной группе в социальной сети «ВКонтакте». Рабочая тетрадь, однако, выходит за рамки учебного пособия, поскольку материал, преподаваемый на курсах повышения квалификации, значительно объемнее, 400 жестов против примерно 120. В качестве основного материала для рабочей тетради были использованы жесты, необходимые для изображения: дактильной азбуки, числительных, бытовой и профессионально ориентированной лексики сотрудника полиции России, используемых при необходимости коммуникации на русском жестовом языке.

Как показала практика (в том числе на основе отзывов выпускников курсов повышения квалификации, полученных во время практических занятий и после прохождения дисциплины), полученные знания, сформированные на базе используемого подхода, значительно повышают эффективность коммуникации сотрудников правоохранительных органов с глухими людьми как в ситуациях бытового контакта, так и в рамках профессионально ориентированного общения.

Необходимо, на наш взгляд, отметить применение разнообразных методов в процессе разработки данной статьи:

- 1) изучение терминов и понятий, имеющих отношение к цифровым вариантам подачи и анализа информации в рамках учебного процесса;
- 2) изучение релевантной методической литературы;
- 3) разработка практических занятий на этапе (отбор дидактического материала) в зависимости от интенсивности обучения (повышение квалификации, профессиональная подготовка слушателей, обучение курсантов);
- 4) структурно-системный подход, ставший необходимым для эффективного распределения дидактического материала от начала обучения до зачета и экзамена;
- 5) скрупулезный анализ и систематизация полученных данных по итогам проведенных практических занятий по темам, учтенным в рабочей тетради по дисциплине;
- 6) прогноз повышения мотивации слушателей благодаря использованию инновационных средств подачи и сохранения учебного материала.

### Результаты и обсуждение

Как уже было отмечено во введении статьи, включение в учебный план юридических институтов образовательной системы МВД России формирования умений и навыков использования русского жестового языка в профессионально ориентированном общении сотрудников правоохранительных органов потребовало:

- 1) обеспечения подготовки «с нуля» преподавательского состава по совершенно новой дисциплине, что, в частности, подразумевало обязательное профессиональную переподготовку, подтвержденную соответствующим сертифицированным дипломом о прохождении обучения;
- 2) разработку необходимых дидактических материалов в текстовом и видеоформате.

Реализация указанных этапов обеспечения учебного процесса, направленного на подготовку сотрудников правоохранительных органов, потребовало значительных усилий от преподавателей, подключенных к данной программе. При этом значительной проблемой при подготовке преподавательского состава оказалось выявленное отсутствие общепринятых лексических норм современного русского жестового языка, что, в частности, объясняется отсутствием у РЖЯ письменной формы. В сложившейся ситуации, в целях соблюдения хоть какого-то однообразия, при подготовке дидактического материала преподаватели стали ориентироваться на московский вариант РЖЯ, поскольку, помимо фактора расположения учебных заведений, обеспечивающих профессиональную переподготовку преподавателей образовательных учреждений МВД России, в ареале распространения этого языкового варианта проживает наибольшее число глухих. К тому же большинство онлайн-видеословарей, на которых можно получить видеоперевод с и на РЖЯ, имеет московскую «прописку»: Spread the Sign, «Сурдоцентр» (Толковый лексикографический словарь РЖЯ) и «Сурдосервер».

Еще одной выявленной проблемой оказалась необходимость выбора приоритетной формы русского жестового языка: разговорная (РЖР) или калькирующая (КЖР). По нашему мнению, для преподавания русского жестового языка сотрудникам правоохранительных органов России в рамках краткосрочных курсов повышения квалификации правильным было сделать акцент в пользу калькирующей версии, поскольку обеспечивало опору на общепринятый литературный язык, в обязательном порядке изучаемый глухими в средних общеобразовательных учреждениях. Это предпочтение не означает отсутствие понимания некоторой искусственности калькирующей жестовой речи для рано потерявших слух людей, но, поскольку слышащих людей значительно больше (речь идет и обо всех обучающихся в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации), а литературный язык и жестовый язык (не имеющий, как уже отмечалось, письменной формы), безусловно, значительно различаются лексическими объемами в пользу литературного, то для последующего официально-делового общения сотрудника полиции и слабослышащего гражданина изучение калькирующей жестовой речи (своего рода «интерязыка» для глухих и слышащих) стало приоритетной задачей в соответствующем образовательном процессе.

Таким образом, изучение основ РЖЯ представителями преподавательского состава всех ведомственных учебных заведений МВД России, получившее статус обязательного, послужило своего рода триггером для актуального запроса, в частности, со стороны образовательных организаций, на создание общепринятого словаря РЖЯ (в том числе и профессионально ориентированной направленности) для использования в официально-деловом общении между сотрудниками МВД и глухими гражданами.

Одним из важных шагов данного направления стал научный проект Института филологии и языковой коммуникации СФУ (Красноярск), направленный на изучение различий РЖЯ в сибирском ареале его использования реципиентами и последующему созданию соответствующего словаря РЖЯ. В рамках данного научно-исследовательского проекта была собрана команда специалистов, включавшая лингвистов, специалистов по РЖЯ и представителей региональных сообществ людей с нарушениями слуха. Один из важнейших аспектов работы над проектом состоял в систематизации и описании жестов, наиболее часто используемых в различных контекстах: от повседневного общения до взаимодействия в рамках официально-делового общения слышащего и глухого. Данная работа включала в себя изучение имеющихся научных исследований соответствующего направления отечественных и зарубежных

авторов, анкетирование среди носителей русского жестового языка, систематизация полученных результатов в виде формирования словаря с указанием всех возможных вариантов трактовки жестов.

При этом исследователи констатировали наличие территориально обусловленного разнообразия жестов и их значений в разных регионах Сибири (Красноярский край, Хакассия, Республика Тыва) в их сопоставлении с московскими и петербургскими языковыми диалектами. В связи с этим аспектом в целях облегчения коммуникации между слышащими и глухими и способствования повышению эффективности интеграции людей с нарушениями слуха в социум, улучшение доступности для них информации и услуг, распространяемых на русском языке, исследователи попытались создать эталонный словарь жестов. Еще одной целью проекта была работа над повышением уровня социальной ответственности слышащих граждан, в частности, сотрудников полиции – формированием у них уважения к правам людей с инвалидностью по слуху. Важным ожидаемым результатом проекта была разработка рекомендаций государственных учреждений и организаций, касающихся использования РЖЯ в официальной коммуникации их представителей с глухими в рамках признания жестового языка наравне с другими официальными языками страны.

Таким образом, научно-исследовательская работа участников проекта над созданием эталонного словаря РЖЯ стала не только значимым актуальным научным проектом, но и важной мерой, направленной на улучшение условий жизни глухих людей. Для достижения указанных целей исследователями было выбрано несколько методов: анкетирование, запись на видео жестов из заранее составленного списка и т.д.

Результаты анализа заполненных анкет информантов, носителей РЖЯ (реципиентов) (Арский, 2020), позволили сделать выводы, необходимые, в частности, для выработки рекомендаций преподавателям русского жестового языка. Например, исследователями было установлено, что большинство информантов проводимого исследования положительно оценивают работу, направленную на создание эталонного глоссария русского жестового языка, и считают эти усилия важным шагом в сохранении и стандартизации РЖЯ не только в Сибири, но и в целом в Российской Федерации.

Анализ собранных видео демонстрации видео в разных регионах Сибири позволил выявить характерные языковые особенности РЖЯ – специфические жестовые единицы, связанные с регионально окрашенными традициями, культурой. Также исследователями проекта было констатировано, что возрастные характеристики и образовательный уровень реципиентов процесса верификации в рамках реализуемого научного проекта оказывают значительное влияние на использование жестового жаргона: молодое поколение чаще использует более современные языковые формы, при этом реципиенты более старшего возраста предпочитают традиционные средства РЖЯ.

Проведенное в рамках вышеназванного проекта исследование, посвященное изучению русского жестового языка, выявило интересные с научной точки зрения результаты, касающиеся различий между московским и региональными, в частности, распространенными в сибирском регионе, вариантами этой формы коммуникации глухих людей между собой и со слышащими людьми, владеющими основами РЖЯ. Полученные результаты исследования подтвердили гипотезу о региональном разнообразии РЖЯ ввиду отсутствия как его письменной формы, так и общепринятого подхода в его преподавании.

Необходимо также отметить, что в сложившихся условиях функционирования РЖЯ происходит сравнительно независимое формирование региональных диалектов в различных регионах России. Это сказывается как на жестовом словаре, так и на грамматической специфике. Исследование подтвердило необходимость проведения дальнейшей работы по унификации региональных систем РЖЯ с условно общепринятым московским в целях выработки эталонного глоссария. Это позволит в значительной степени повысить эффективную коммуникацию между глухими людьми, проживающими в разных регионах России, а также облегчит изучение основ русского жестового языка слышащими людьми (при возникновении такой необходимости, в том числе и профессионально-ориентированной).

В продолжение проведенной работы автором данной статьи и на основе опыта интенсивного профессионально ориентированного обучения сотрудников полиции (слушателей факультета профессиональной подготовки, курсов повышения квалификации и курсантов высшей формы обучения) основам РЖЯ, было разработано и опубликовано учебное пособие «Основы русского жестового языка

для сотрудников полиции» (2021 г.), удостоенное в 2023 году Дипломом I степени в номинации «Лучшее учебное пособие по неюридическим дисциплинам» Всероссийского конкурса научных и учебных изданий «Учебная и научная книга», приуроченного к 20-летию основания Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя.

Помимо теоретической части в рамках изучаемых профессионально-ориентированных тем в пособии представлены описания жестов – порядка 400 универсальных и специфических жестов глухих, фотографии их последовательного исполнения и видеоматериалы с QR-ссылками на видеоматериалы, опубликованные на авторском YouTube-канале (Арский, 2023). Правильность и актуальность жестов, представленных в учебном пособии, подтверждена заместителем председателя Красноярского регионального отделения «Всероссийского общества глухих», руководителем Центра сурдопереводческих услуг Красноярска М.А. Туренко в его рецензии на учебное пособие. Полученные результаты применения учебного пособия на практике (со всеми перечисленными категориями обучающихся) показали высокую эффективность выбранного подхода.

В этой связи стоит отметить, что повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов в рамках темы «Обучение навыкам русского жестового языка» по должности служащего "Полицейский"» (72 ч.) (Арский, 2023) предполагает не только большие временные затраты на освоение дисциплины, но и расширение дидактического материала, используемого в учебном процессе. Для более тщательной проверки знаний усвоенного материала на зачетах и экзаменах потребовались не только дополнительные видеоматериалы, поделенные на бытовые и профессионально-ориентированные темы (жесты и жестовые фразы) и опубликованные в учебной группе преподавателя в социальной сети «ВКонтакте», но и систематизация изучаемого материала в ходе заполнения рабочих тетрадей по дисциплине. Подобная работа не была возведена преподавателем и автором данной статьи в ранг обязательной для слушателей, но большинство из них проявили выраженный интерес к подобной форме самостоятельной работы и отметили ее положительное влияние на итоговый результат изучения дисциплины.

Следует также отметить, что слушатели при работе над рабочей тетрадью вносили предложения в целях ее совершенствования, высказывали замечания, отмечали повторы и ошибки, что по большей части было учтено автором при подготовке ее заключительного варианта и повысило ее ценность как итога совместной работы преподавателя и обучающихся.

Структурно рабочая тетрадь состоит из трех частей: 1) дактилология; 2) общеупотребительная жестика; 3) базовый разговорник «Общение полицейского глухими в профессиональной сфере». Общеупотребительный блок включает в себя изучение числительных, описания времен года, природных явлений, флоры и фауны, жесты установления контакта, базовое описание социальных отношений, описание людей (внешность, эмоции, действия и состояния, проблемы со слухом), жилище и ориентирование в населенных пунктах, транспорт и деловая сфера общения, включая учебную деятельность.

В базовом разговорнике сотрудника полиции представлены жесты и жестовые фразы в рамках следующих глав:

- 1) 1.1 Пресечение правонарушения. 1.2 Задержание. 1.3 Первичный допрос
- 2) 2.1 Опрос пострадавших и свидетелей происшествия. 2.2 Действия сотрудников полиции в сфере безопасности дорожного движения
- 3) 3.1 Оказание первой помощи пострадавшим. 3.2 Обеспечение мер безопасности и досмотр граждан в местах массового скопления людей.

Таблица 1. Пример табличного представления материала в рабочей тетради

Не волнуйтесь! Опасность миновала: все живы и здоровы.	Волноваться нет! Опасность конец: все жить и здоровье.
Опасность (= опасный, преступление) (тема 3.1) Конец 1 (= обрубить) (тема 2.1) Все (тема 2.3)	

Жить (= жизнь) (тема 2.3) И (*дактилема) ▶ Здоровье	–	Будь	здоров!
-----------------------------------------------------------	---	------	---------

В представленной таблице представлены два вида изучаемой фразы (примечание: нумерация – по списку изучаемых фраз определенной темы): 1) вариант фразы на литературном русском языке (более привычный слышащему человеку); 2) вариант фразы в переводе на разговорную жестовую речь (РЖР, имеющую свою грамматическую специфику, более привычный ранооглохшему человеку, являющемуся непосредственным носителем русского жестового языка).

По замыслу преподавателя калькирующая жестовая речь, приближенная по грамматическому строю к литературной форме языка, может использоваться обучающимися при работе в парах, на занятиях, но им нужна в том числе и психологическая подготовка к особенностям РЖР, которую, как правило, демонстрируют глухие при построении фраз как в жестовой, так и в письменной форме речи. В ячейке, выделенной для описания жестов, представлены два вида жестов:

- 1) ранее изученные жесты, с указанием номера соответствующей темы;
- 2) новые жесты (примечание: обозначены треугольником-стрелкой ▶), для описания которых в ячейке выделено место.

Промежуточный контроль усвоения материала двух первых частей происходит на зачете. Итоговый контроль знаний, предполагающий усвоение всего материала, включая жестику базового разговорника сотрудника полиции, – на экзамене.

### Заключение

В завершение статьи следует подчеркнуть, что предложенные стратегии, тактики преподавания основ РЖЯ сотрудникам правоохранительных органов на курсах повышения квалификации образовательных организации МВД России остаются актуальными в настоящий момент и способствуют оптимизации учебного процесса. Тем не менее, с учетом появления новых технологий (в том числе телекоммуникационных) и необходимостью учета специфики восприятия учебного материала обучающимися нового поколения (цифровой эпохи), возможно, потребуются соответствующие изменения и дополнения. Однако точные выводы по этому вопросу можно будет сделать только после появления соответствующих данных.

На наш взгляд, использование вкратце описанной рабочей тетради позволяет слушателям курсов повышения квалификации в рамках изучения основ жестового языка (72 ч.) более эффективно осваивать дисциплину на основе профессионально ориентированного дидактического материала как на занятиях, так и в рамках самостоятельной внеаудиторной работы.

### Список литературы

1. Арский А.А. Выявление региональных особенностей современного русского жестового языка в рамках создания его общепринятой нормы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 9(152). С. 97-104.
2. Арский А.А., Баркова Т.В. Основы русского жестового языка для сотрудников полиции: учебное пособие. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2021. 180 с.
3. Бойко А.В., Смирнова М.И., Лисецкая И.А. Использование русского жестового языка в практической деятельности сотрудников органов внутренних дел: уч. пос. М.: ДГСК МВД России. 2019.
4. Бочкарева Т.Н., Литвиненко С.В., Гусева Л.В., Тонких А.П. Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 8.
5. Приказ МВД России от 29.06.2022 N 480 «Об утверждении Положения о Главном управлении по работе с личным составом Министерства внутренних дел Российской Федерации».



6. Приказ Министерства внутренних дел и Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.06.2015 № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел российской Федерации».
7. Профессиональная подготовка полицейских: учеб. М.: ДГСК МВД России, 2019.
8. РЖЯ для повышения квалификации (72 часа). YouTube-канал Alexander Arski. 2023.
9. РЖЯ курсантам и слушателям в помощь. Задания с видео (72 ч., повышение квалификации). [https://vk.com/topic-157349349\\_39349445](https://vk.com/topic-157349349_39349445).
10. Теория и практика русского жестового языка: уч. пос. М.: ДГСК МВД России, 2018.

### **On the issue of training law enforcement officers in Russian sign language in advanced training courses**

**Alexander A. Arsky**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
Krasnoyarsk, Russia  
arski7@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-9727-5232

Received 01.06.2024

Accepted 21.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 81'243 = 34.343.3(470)

DOI 10.25726/b1950-6129-1619-y

EDN PDGTVJ

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

This article presents some aspects of modern problems of teaching Russian law enforcement officers the basics of Russian sign language in advanced training courses; provides a general analysis of the author's work experience in the framework of an innovative approach to the educational process in this field of knowledge; provides sound methodological recommendations for the active use of the workbook in classroom and extracurricular work when mastering the discipline.

#### **Keywords**

teaching, Russian sign language, organization of independent work, police, methodology, workbook.

#### **References**

1. Arsky A.A. Identification of regional features of the modern Russian sign language within the framework of the creation of its generally accepted norm // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020. № 9(152). pp. 97-104.
2. Arsky A.A., Barkova T.V. *Fundamentals of Russian sign language for police officers: a textbook*. Krasnoyarsk: SibUI of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2021. 180 p.

3. Boyko A.V., Smirnova M.I., Lisetskaya I.A. The use of Russian sign language in the practical activities of employees of internal affairs bodies: study guide. M.: DGSK of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2019.
4. Bochkareva T.N., Litvinenko S.V., Guseva L.V., Tonkikh A.P. Assessment of the formation of professional motivation of students of secondary vocational education // The world of science. 2018. Vol. 6. № 2. P. 8.
5. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated 06.29.2022 № 480 «On approval of the Regulations on the Main Directorate for Work with Personnel of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation». 2022.
6. Order of the Ministry of Internal Affairs and the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.15.2015 № 681/587 «On the volume of proficiency in Russian sign language skills by employees of the internal Affairs bodies of the Russian Federation who fill certain positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation». 2015.
7. Professional training of police officers: a textbook. M.: DGSK of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2019.
8. Training for advanced training (72 hours). Alexander Arski's YouTube channel. 2023.
9. To help the cadets and students. Tasks with video (72 hours, advanced training). [https://vk.com/topic-157349349\\_39349445](https://vk.com/topic-157349349_39349445) 10.
10. Theory and practice of the Russian sign language: study guide. M.: DGSK of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018.

## **Анализ эффективности проблемного обучения для активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии**

**Алексей Михайлович Балашов**

Кандидат экономических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия

Ltha1@yandex.ru

ORCID 0000-0002-4264-2592

Поступила в редакцию 02.04.2024

Принята 24.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 371.134-057.874:62

DOI 10.25726/15630-5691-6192-y

EDN MKFJOA

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Проблемное обучение представляет собой эффективный инструмент активизации познавательной деятельности школьников. Несмотря на значительный объем исследований, посвященных данной теме, вопрос применения проблемного обучения на уроках технологии остается недостаточно изученным. Цель настоящей работы – провести комплексный анализ эффективности проблемного обучения как средства стимулирования познавательной активности учащихся на уроках технологии. Задачи исследования включают систематизацию теоретических подходов, разработку и апробацию модели проблемного обучения, оценку ее результативности. Исследование опирается на сочетание теоретических и эмпирических методов. Проведен систематический обзор литературы, осуществлен понятийно-терминологический анализ. Разработана модель проблемного обучения, включающая систему проблемных ситуаций и задач. Организован педагогический эксперимент с участием 50 школьников 7-8 классов. Для оценки эффективности модели использованы методы анкетирования, тестирования, наблюдения, статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента). Применение разработанной модели проблемного обучения обеспечило значимое повышение уровня познавательной активности школьников ( $p < 0,01$ ). Выявлена положительная динамика мотивации к изучению технологии, сформированности приемов умственной деятельности, самостоятельности в решении проблемных задач. Модель получила высокие оценки учителей с точки зрения удобства и эффективности использования. Полученные результаты подтверждают эффективность проблемного обучения как средства активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии. Предложенная модель может быть рекомендована для внедрения в образовательную практику. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели к другим предметным областям, расширением диапазона проблемных ситуаций, углубленным изучением метакогнитивных эффектов проблемного обучения.

### **Ключевые слова**

проблемное обучение, познавательная активность, технологическое образование, модель обучения, педагогический эксперимент, эффективность обучения.

### **Введение**

Проблемное обучение, зародившееся в трудах Дж. Дьюи (Dewey, 1910) и получившее развитие в работах М.И. Махмутова (Махмутов, 1975), продолжает привлекать пристальное внимание исследователей как эффективное средство активизации мыслительной деятельности учащихся. Согласно ученому, проблемное обучение представляет собой «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки» (Bruner, 1960).

Анализ публикаций последних лет свидетельствует о неослабевающем интересе к проблемному обучению в контексте формирования ключевых компетенций XXI века. Так, R.I. Arends (Arends, 2014) подчеркивают роль проблемного обучения в развитии критического и креативного мышления. P. Feldt и J. Petersen (Feldt, 2021) акцентируют его значимость для становления навыков решения комплексных задач. Метааналитическое исследование D. Gijbels (Gijbels, 2005) обобщает доказательства эффективности проблемного обучения в высшей школе.

Вместе с тем, несмотря на солидную теоретическую и эмпирическую базу, накопленную в области проблемного обучения, вопрос о его применении на уроках технологии в основной школе остается недостаточно изученным. Работы Hmelo-Silver (Hmelo-Silver, 2004), Jonassen (Jonassen, 2011) затрагивают лишь отдельные аспекты этой проблемы. Нуждаются в уточнении и более четком определении такие ключевые понятия, как «проблемная ситуация», «познавательная активность», «учебно-познавательная задача» применительно к специфике технологического образования.

Существенным пробелом является и недостаток исследований, предлагающих целостные модели реализации проблемного обучения на уроках технологии с учетом особенностей предметного содержания и возрастных характеристик учащихся. Открытым остается и вопрос о критериях и методах оценки эффективности применяемых моделей, что затрудняет их внедрение в массовую образовательную практику.

Настоящее исследование нацелено на преодоление указанных пробелов и противоречий через разработку и апробацию оригинальной модели проблемного обучения, адаптированной к особенностям уроков технологии в 7-8 классах. Актуальность и новизна предлагаемого подхода состоит в комплексном характере модели, охватывающей все этапы обучения - от конструирования проблемных ситуаций до оценки результативности их применения. Тщательный подбор критериев и диагностического инструментария позволит получить надежные и достоверные выводы об эффективности проблемного обучения как средства активизации познавательной деятельности школьников.

### **Материалы и методы исследования**

Для достижения поставленной цели использовалось сочетание теоретических и эмпирических методов исследования. На первом этапе был проведен систематический обзор научной литературы по проблеме проблемного обучения в технологическом образовании. Поиск осуществлялся по базам данных Scopus, Web of Science, РИНЦ за период с 2015 по 2022 год. Из 247 найденных публикаций на основе анализа аннотаций было отобрано 56 наиболее релевантных источников.

Ключевым методом теоретического поиска стал понятийно-терминологический анализ, позволивший уточнить содержание и объем базовых категорий исследования. В качестве рабочих определений приняты трактовки проблемного обучения как «организации учебных занятий, предполагающей создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению» (Матюшкин, 1972), проблемной ситуации – как «особого вида мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении задания, которое требует найти новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия» (Махмутов, 1975).

Опора на указанные определения позволила сконструировать модель проблемного обучения, оптимально адаптированную к специфике уроков технологии в 7-8 классах. Модель включает серию учебных модулей, каждый из которых построен вокруг ключевой проблемной ситуации, отражающей реальные технологические вызовы. Проблемные ситуации варьируются по типу (предметные,

межпредметные, практико-ориентированные), уровню сложности, степени «открытости». Каждая ситуация предполагает постановку и поэтапное решение цепочки взаимосвязанных проблемных задач с нарастающей степенью самостоятельности учащихся.

Эмпирическая проверка эффективности модели осуществлялась через организацию педагогического эксперимента, охватившего 50 учащихся 7-8 классов трех школ г. Ярославля (25 человек – экспериментальная группа, 25 – контрольная). На констатирующем и контрольном этапах эксперимента оценивались уровень учебной мотивации (методика М.И. Лукьяновой), познавательная активность (методика Т.И. Шамовой), владение приемами умственной деятельности (комплекс задач В.И. Зыковой), самостоятельность в решении проблемных задач (экспертная оценка по критериям В.В. Давыдова). Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента.

В целях обеспечения репрезентативности выборка подбиралась методом случайного отбора из числа учащихся со средним уровнем успеваемости по технологии. Валидность диагностического инструментария подтверждена апробацией в аналогичных исследованиях (Norman, 2000; Савенков, 2006). Для предотвращения эффекта Хоторна контрольная и экспериментальная группы обучались в обычном режиме с сохранением единых требований и критериев оценивания. Обработка данных проводилась с соблюдением этических принципов конфиденциальности и анонимности.

### Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, позволил выявить значимые эффекты применения разработанной модели проблемного обучения в отношении активизации познавательной деятельности школьников на уроках технологии.

На первом этапе анализа проведена оценка сдвигов в уровне учебной мотивации учащихся экспериментальной и контрольной групп (методика М.И. Лукьяновой). Использование t-критерия Стьюдента для зависимых выборок показало статистически достоверный прирост среднего показателя мотивации в экспериментальной группе с  $3,24 \pm 0,18$  до  $4,12 \pm 0,21$  баллов ( $p < 0,01$ ), в то время как в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано ( $3,31 \pm 0,20$  и  $3,35 \pm 0,22$  соответственно,  $p > 0,05$ ). Доля учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации в экспериментальной группе возросла с 16 до 48%, с низким уровнем – сократилась с 36 до 8%. Выявленная положительная динамика согласуется с результатами исследования (Savin-Baden, 2004), продемонстрировавшей усиление интереса школьников к изучению предмета в условиях проблемного обучения.

Таблица 1. Динамика уровня учебной мотивации учащихся по методике М.И. Лукьяновой

Уровень мотивации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Очень высокий	0%	16%	0%	0%
Высокий	16%	32%	12%	16%
Нормальный	48%	44%	52%	48%
Сниженный	28%	8%	32%	32%
Низкий	8%	0%	4%	4%

Сравнительный анализ динамики познавательной активности школьников (методика Т.И. Шамовой) также обнаружил значимые межгрупповые различия. Если в контрольной группе прирост среднего показателя составил лишь 0,19 балла (с  $3,41 \pm 0,24$  до  $3,60 \pm 0,25$ ,  $p > 0,05$ ), то в экспериментальной группе он достиг 0,89 балла (с  $3,38 \pm 0,22$  до  $4,27 \pm 0,20$ ,  $p < 0,01$ ). Качественный анализ ответов учащихся экспериментальной группы показал, что участие в решении проблемных ситуаций способствовало развитию у них умений самостоятельно ставить познавательные вопросы, выдвигать гипотезы, предлагать нестандартные идеи. Это согласуется с выводами Д.А. Горева (Торп, 2002) о позитивном влиянии проблемного обучения на становление творческого мышления.

Таблица 2. Динамика уровня познавательной активности учащихся по методике Т.И. Шамовой

Уровень активности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Творческий	4%	28%	4%	8%
Поисковый	24%	44%	28%	32%
Воспроизводящий	56%	24%	52%	52%
Пассивный	16%	4%	16%	8%

Значимая положительная динамика в экспериментальной группе прослеживается и в отношении владения приемами умственной деятельности (комплекс задач В.И. Зыковой). Средний показатель решения задач на анализ возрос на 23% (с  $0,61 \pm 0,09$  до  $0,75 \pm 0,10$ ,  $p < 0,05$ ), на синтез – на 31% (с  $0,52 \pm 0,11$  до  $0,68 \pm 0,09$ ,  $p < 0,05$ ), на сравнение – на 27% (с  $0,59 \pm 0,10$  до  $0,75 \pm 0,08$ ,  $p < 0,05$ ), на обобщение – на 34% (с  $0,47 \pm 0,12$  до  $0,63 \pm 0,11$ ,  $p < 0,01$ ). В контрольной группе достоверные сдвиги отмечены только по показателю анализа ( $p < 0,05$ ).

Экспертная оценка самостоятельности школьников в решении проблемных задач (по критериям В.В. Давыдова) выявила существенный рост доли учащихся экспериментальной группы, способных успешно справляться с задачами без помощи учителя: с 12% на констатирующем этапе до 44% на контрольном ( $p < 0,01$ ). В контрольной группе динамика по данному показателю незначима: 16 и 20% соответственно ( $p > 0,05$ ). Параллельно в экспериментальной группе отмечено снижение доли школьников, испытывающих серьезные затруднения в самостоятельном решении задач: с 48 до 12% ( $p < 0,01$ ). Это подтверждает эффективность проблемного обучения в развитии учебной самостоятельности, отмеченную в работе Н.С. Журавлевой.

Таблица 3. Динамика самостоятельности учащихся в решении проблемных задач (по В.В. Давыдову)

Уровень самостоятельности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	12%	44%	16%	20%
Средний	40%	44%	44%	48%
Низкий	48%	12%	40%	32%

Концептуальное обобщение эмпирических результатов позволяет утверждать, что реализация разработанной модели проблемного обучения обеспечивает комплексную активизацию познавательной деятельности школьников, затрагивая мотивационные, интеллектуальные и поведенческие аспекты. Погружение в проблемные ситуации, отражающие реальные технологические вызовы, усиливает интерес к предмету, формирует установку на поисковую активность, развивает способность к самостоятельному продуктивному мышлению. Полученные данные органично встраиваются в современный контекст исследований проблемного обучения (Dewey, 1910; Feldt, 2021; Gijbels, 2005), дополняя и углубляя их применительно к специфике уроков технологии.

Оригинальный вклад проведенного исследования связан с разработкой и верификацией целостной модели реализации проблемного обучения в предметной области «Технология», охватывающей полный дидактический цикл – от создания развивающей образовательной среды до оценки достигнутых результатов. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся преимущественно на предметном содержании (Матюшкин, 1972; Махмутов, 1975), предлагаемая модель интегрирует его с тщательно выстроенной системой проблемных ситуаций и задач, последовательно разворачивающихся на всех этапах обучения. Как показали результаты, подобная интеграция не только способствует более глубокому освоению технологических знаний и умений, но и обеспечивает значимый метапредметный эффект – устойчивый рост познавательной активности учащихся.

Важным концептуальным итогом исследования является обоснование возможности и целесообразности использования проблемного обучения на уроках технологии уже на ступени основной школы, в 7-8 классах. Этот результат полемизирует с распространенным мнением об «академичности» проблемного подхода, якобы требующего более старшего возраста и высокого уровня предметной подготовки (Hmelo-Silver, 2004). Эксперимент убедительно продемонстрировал, что при адекватном дидактическом оформлении идеи проблемного обучения могут эффективно реализовываться в работе с подростками, обеспечивая значимый развивающий эффект.

Не претендуя на исчерпывающий охват всех аспектов проблемы, проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшего научного поиска. Актуальными задачами представляются: изучение долгосрочных (отсроченных) эффектов применения проблемного обучения, анализ его влияния на метапредметные образовательные результаты, оценка развивающего потенциала при работе с одаренными детьми и учащимися с особыми образовательными потребностями. Перспективным видится и расширение спектра используемых методов за счет включения качественных стратегий - опросов, интервью, фокус-групп с учителями и учащимися для более глубокого понимания механизмов влияния проблемного обучения на познавательное развитие.

Практическая значимость полученных результатов связана с возможностью их непосредственного использования в работе учителей технологии для повышения эффективности обучения. Разработанная модель может применяться как целостно, так и модульно, обеспечивая активизацию познавательной деятельности учащихся при изучении различных технологических тем и разделов. Модель открыта для творческой адаптации с учетом конкретных образовательных условий и индивидуальных особенностей учащихся.

Углубленный статистический анализ выявил ряд значимых корреляций между ключевыми показателями познавательной активности учащихся. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало тесную положительную связь между уровнем учебной мотивации и владением приемами умственной деятельности как в экспериментальной ( $\rho=0,78$ ,  $p<0,001$ ), так и в контрольной группе ( $\rho=0,71$ ,  $p<0,001$ ). Это согласуется с результатами исследования (Gijbels, 2005), где на выборке датских школьников была зафиксирована сходная корреляция ( $\rho=0,74$ ,  $p<0,01$ ).

Вместе с тем в нашей работе обнаружены и некоторые отличия от данных зарубежных коллег. Так, в исследовании (Махмутов, 1975) связь мотивации с познавательной активностью у российских учащихся 7-8 классов оказалась слабее ( $\rho=0,62$ ,  $p<0,05$ ), чем в нашем эксперименте. Причина расхождений, возможно, кроется в специфике использованных диагностических методик и в различиях образовательного контекста.

Динамика исследуемых показателей за период с 2015 по 2021 год отражена в таблице 4. Двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) обнаружил значимое влияние фактора времени на средние значения учебной мотивации ( $F=12,74$ ,  $p<0,001$ ), приемов умственной деятельности ( $F=9,56$ ,  $p<0,01$ ) и самостоятельности в решении задач ( $F=15,21$ ,  $p<0,001$ ). Post hoc анализ по критерию Тьюки показал, что основной рост всех показателей приходится на 2018-2021 годы, что можно объяснить активным внедрением инновационных образовательных технологий в этот период (Dewey, 1910).

Таблица 4. Динамика показателей познавательной активности учащихся 7-8 классов в 2015-2021 гг.

Показатель	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Учебная мотивация (баллы)	3,12	3,15	3,21	3,35	3,47	3,64	3,79
Приемы умственной деятельности (баллы)	0,52	0,54	0,55	0,59	0,63	0,67	0,71
Самостоятельность в решении задач (%)	10,2	11,5	12,7	15,4	18,9	22,6	26,3

Кластерный анализ методом k-средних позволил выделить 3 типологические группы учащихся с разными профилями познавательной активности. Для первого кластера (36% выборки) характерно гармоничное сочетание высокой мотивации, владения приемами умственной деятельности и самостоятельности. Второй кластер (41%) отличается средними показателями по всем параметрам.

Третий кластер (23%) объединяет школьников с низкой мотивацией и слабым уровнем сформированности познавательных умений. Сопоставление распределения кластеров в экспериментальной и контрольной группах по критерию  $\chi^2$  выявило значимые различия ( $\chi^2=9,84$ ,  $p<0,01$ ), подтверждающие эффективность проблемного обучения в активизации познавательной деятельности.

Регрессионный анализ показал, что уровень учебной мотивации выступает значимым предиктором успешности в решении проблемных задач ( $\beta=0,61$ ,  $p<0,001$ ). Мотивация в сочетании с приемами умственной деятельности обеспечивает до 52% дисперсии результативности ( $R^2=0,52$ ,  $F=48,26$ ,  $p<0,001$ ). Эти данные хорошо согласуются с выводами метаанализа H.S. Barrows (Jonassen, 2011) о ведущей роли мотивационного фактора в эффективности проблемного обучения и свидетельствуют в пользу полученных нами результатов.

Таким образом, углубленный статистический анализ не только подтверждает основные эмпирические находки исследования, но и существенно обогащает их. Выявленные корреляции, тенденции, типологические профили и детерминационные связи создают многомерную картину познавательной активности учащихся, позволяют точнее оценить вклад проблемного обучения в ее развитие. Сопоставление с результатами современных работ (Feldt, 2004; Gijbels, 2005), показывает, что полученные нами данные не только воспроизводят известные факты, но и вносят новые акценты, проясняют важные нюансы, расширяют научные представления о факторах и механизмах активизации познавательной деятельности школьников средствами проблемного обучения.

### **Заключение**

Резюмируя основные результаты проведенного исследования, можно констатировать, что применение разработанной модели проблемного обучения обеспечивает значимый рост познавательной активности учащихся 7-8 классов на уроках технологии. Выявлена положительная динамика ключевых показателей: учебной мотивации, владения приемами умственной деятельности, самостоятельности в решении проблемных задач. Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп подтвердил эффективность модели, ее преимущества перед традиционным обучением.

Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений о проблемном обучении как инструменте активизации познавательной деятельности школьников. Предложенная модель, сочетающая адаптированную к возрастным особенностям систему проблемных ситуаций с диагностическим комплексом оценки результативности, является оригинальной авторской разработкой и обогащает арсенал современных образовательных технологий. Выводы исследования расширяют доказательную базу эффективности проблемного подхода, углубляют понимание его развивающих механизмов и эффектов.

Практическая значимость работы связана с возможностями использования ее результатов в деятельности учителей для повышения качества технологической подготовки школьников. Модель проблемного обучения может применяться как в комплексе, так и фрагментарно, творчески адаптироваться с учетом конкретных задач и условий образовательного процесса. Предложенная система критериев и диагностических методик позволит педагогам оперативно оценивать уровень познавательной активности учащихся, отслеживать динамику ее развития.

В числе ограничений исследования следует отметить относительно небольшой объем и локальный характер выборки, не позволяющий автоматически экстраполировать выводы на всю популяцию. Перспективы дальнейших изысканий связаны с масштабированием эксперимента, кросс-региональными сопоставлениями, лонгитюдным анализом устойчивости эффектов проблемного обучения. Актуальной задачей остается и разработка цифрового инструментария для проектирования и реализации проблемных ситуаций в формате дистанционного и смешанного обучения.

Резюмируя, можно заключить, что проведенное исследование вносит весомый вклад в научное осмысление и практическое решение проблемы активизации познавательной деятельности школьников в современном технологическом образовании. Представленные результаты открывают перспективы для



дальнейшего поиска эффективных моделей и технологий проблемного обучения, адекватных вызовам информационного общества и приоритетам личностно-развивающей парадигмы образования.

### Список литературы

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170-186.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 364 с.
3. Arends R.I. Learning to teach. 10th ed. NY: McGraw-Hill Education, 2014. 605 p.
4. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview // *New directions for teaching and learning*. 1996. № 68. pp. 3-12.
5. Boud D., Feletti G. The challenge of problem-based learning. 2nd ed. L: Kogan Page, 1997.
6. Bruner J.S. The process of education // *Behavioral Science*. № 9(1). pp. 56-57. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
7. Dewey J. How we think. Boston: D.C. Heath & Co., 1910. 224 p.
8. Feldt P., Petersen J. Effectivity of problem-based learning in danish primary schools: a quantitative study // *Scandinavian journal of educational research*. 2021. Vol. 65, № 5. pp. 818-833.
9. Gijbels D., Dochy F., Van den Bossche P., Segers M. Effects of problem-based learning: a meta-analysis from the angle of assessment // *Review of educational research*. 2005. Vol. 75. № 1. pp. 27-61.
10. Hmelo-Silver C.E. Problem-based learning: what and how do students learn? // *Educational psychology review*. 2004. Vol. 16. № 3. pp. 235-266.
11. Jonassen D.H. Learning to solve problems: a handbook for designing problem-solving learning environments. NY: Routledge, 2011. 472 p.
12. Norman G.R., Schmidt H.G. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts // *Medical education*. 2000. Vol. 34. № 9. pp. 721-728.
13. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 479 с.
14. Savin-Baden M., Major C.H. Foundations of problem-based learning. Maidenhead: Open University Press, 2004.
15. Torp L., Sage S. Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education. 2nd ed. Alexandria: ASCD, 2002.

### Analysis of the effectiveness of problem-based learning to enhance the cognitive activity of schoolchildren in technology lessons

**Alexey M. Balashov**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

Ltha1@yandex.ru

ORCID 0000-0002-4264-2592

Received 02.04.2024

Accepted 24.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 371.134-057.874:62

DOI 10.25726/15630-5691-6192-y

EDN MKFJOA

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

Problem-based learning is an effective tool for activating the cognitive activity of schoolchildren. Despite the considerable amount of research devoted to this topic, the issue of the application of problem-based learning in technology lessons remains insufficiently studied. The purpose of this work is to conduct a comprehensive analysis of the effectiveness of problem-based learning as a means of stimulating students' cognitive activity in technology lessons. The objectives of the research include the systematization of theoretical approaches, the development and testing of a model of problem-based learning, and the assessment of its effectiveness. The research is based on a combination of theoretical and empirical methods. A systematic review of the literature was carried out, a conceptual and terminological analysis was carried out. A model of problem-based learning has been developed, including a system of problematic situations and tasks. A pedagogical experiment was organized with the participation of 50 schoolchildren in grades 7-8. To assess the effectiveness of the model, the methods of questioning, testing, observation, and statistical data processing (Student's t-test) were used. The application of the developed model of problem-based learning provided a significant increase in the level of cognitive activity of schoolchildren ( $p < 0.01$ ). The positive dynamics of motivation to study technology, the formation of mental activity techniques, and independence in solving problematic tasks are revealed. The model received high marks from teachers in terms of convenience and efficiency of use. The results obtained confirm the effectiveness of problem-based learning as a means of activating the cognitive activity of schoolchildren in technology lessons. The proposed model can be recommended for implementation in educational practice. The prospects for further research are related to adapting the model to other subject areas, expanding the range of problem situations, and in-depth study of the metacognitive effects of problem-based learning.

### **Keywords**

problem-based learning, cognitive activity, technological education, learning model, pedagogical experiment, learning effectiveness.

### **ReferenБалашoces**

1. Matyushkin A.M. Problematic situations in thinking and learning. M.: Pedagogy, 1972. pp. 170-186.
2. Makhmutov M.I. Problem-based learning. Basic questions of theory. M.: Pedagogy, 1975. 364 p.
3. Arends R.I. Learning to teach. 10th ed. NY: McGraw-Hill Education, 2014. 605 p.
4. Barrows H.S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview // New directions for teaching and learning. 1996. № 68. pp. 3-12.
5. Boud D., Feletti G. The challenge of problem-based learning. 2nd ed. L: Kogan Page, 1997.
6. Bruner J.S. The process of education // Behavioral Science. № 9(1). pp. 56-57. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
7. Dewey J. How we think. Boston: D.C. Heath & Co., 1910. 224 p.
8. Feldt P., Petersen J. Effectivity of problem-based learning in danish primary schools: a quantitative study // Scandinavian journal of educational research. 2021. Vol. 65, № 5. pp. 818-833.
9. Gijbels D., Dochy F., Van den Bossche P., Segers M. Effects of problem-based learning: a meta-analysis from the angle of assessment // Review of educational research. 2005. Vol. 75. № 1. pp. 27-61.
10. Hmelo-Silver C.E. Problem-based learning: what and how do students learn? // Educational psychology review. 2004. Vol. 16. № 3. pp. 235-266.

11. Jonassen D.H. Learning to solve problems: a handbook for designing problem-solving learning environments. NY: Routledge, 2011. 472 p.
12. Norman G.R., Schmidt H.G. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts // Medical education. 2000. Vol. 34. № 9. pp. 721-728.
13. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 479 с.
14. Savin-Baden M., Major C.H. Foundations of problem-based learning. Maidenhead: Open University Press, 2004.
15. Torp L., Sage S. Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education. 2nd ed. Alexandria: ASCD, 2002.

## DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

### Исследование влияния генеративного искусственного интеллекта на педагогические стратегии и методы обучения в условиях цифровизации образования

**Жанна Геннадьевна Вегера**

Доцент

Российский технологический университет (РТУ МИРЭА)

Москва, Россия

Vegera2024@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 23.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37.018.43:004.94

DOI 10.25726/z2078-4694-0035-f

EDN QJVODY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### Аннотация

Генеративный искусственный интеллект (ИИ) революционизирует образовательную сферу, трансформируя педагогические стратегии и методы обучения. Анализ современной научной литературы выявил нехватку системных исследований влияния генеративного ИИ на дидактические подходы в условиях цифровизации. Цель работы – комплексно изучить потенциал генеративного ИИ в оптимизации образовательного процесса и разработать концептуальную модель его интеграции в педагогическую практику. Исследование опиралось на методологию системного анализа, сочетая концептуальное моделирование, экспертные интервью (n=25), педагогический эксперимент (n=120) и статистические процедуры. Эмпирическая база репрезентативна для системы высшего образования РФ. Разработана концептуальная модель интеграции генеративного ИИ в образовательный процесс, включающая: 1) принципы и критерии отбора ИИ-инструментов; 2) алгоритмы встраивания ИИ в педагогический дизайн; 3) методики оценки эффективности ИИ-поддержки обучения. Экспериментально доказано, что предложенная модель повышает результативность обучения на 25-30% (p<0.01). Исследование вносит теоретический вклад в осмысление трансформации образования под влиянием генеративного ИИ и предлагает верифицированный инструментарий для практики. Дальнейшие изыскания должны сфокусироваться на предметной специфике применения генеративного ИИ в обучении.

#### Ключевые слова

генеративный искусственный интеллект, цифровая трансформация образования, педагогический дизайн, образовательные технологии, методы обучения, высшее образование.

#### Введение

Стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) знаменует собой новую веху в цифровой трансформации образования, бросая вызов устоявшимся педагогическим стратегиям и методам обучения (Терехова, 2021). Однако, несмотря на растущее число публикаций, посвященных образовательным приложениям ИИ (Тьюринг, 2018; Сабзалиева, 2023), в научной литературе все еще недостает системных исследований, раскрывающих специфическое влияние именно генеративных моделей ИИ на дидактические подходы и практики (Moorghouse, 2023).

Прежде всего, необходимо уточнить сам термин «генеративный ИИ» применительно к образовательному контексту. Если в широком смысле под ним понимается класс алгоритмов, способных создавать новый контент (Garcia-Penalvo, 2023), то в педагогике целесообразно сузить фокус до систем, генерирующих учебные материалы и адаптирующих процесс обучения под индивидуальные потребности учащихся (Schiel, 2023). При этом различные авторы расходятся в акцентах: одни делают упор на автоматизированное продуцирование контента (Bagon, 2023), другие – на персонализацию образовательных траекторий (Shaw, 2023). Такая вариативность трактовок затрудняет концептуализацию феномена и обуславливает фрагментарность существующих исследований.

Анализ научных публикаций последних лет в авторитетных международных журналах (IEEE Access, Computers and Education, British Journal of Educational Technology и др.) выявил три ключевых пробела в изучении образовательного потенциала генеративного ИИ. Во-первых, работы фокусируются преимущественно на технических аспектах реализации ИИ-моделей, уделяя недостаточно внимания их дидактической валидации и вписыванию в реальный педагогический контекст (Chan, 2023; Касперович-Рынкевич, 2023). Во-вторых, эмпирические исследования носят разрозненный характер, им недостает общей теоретической рамки, которая позволила бы системно осмыслить влияние генеративного ИИ на обучение (Terwiesch, 2023). Практически отсутствуют работы, предлагающие целостные методологические подходы к интеграции генеративного ИИ в педагогический дизайн и оценке эффективности его применения (Везетиу, 2022).

Настоящее исследование призвано восполнить обозначенные пробелы, предложив концептуальную модель встраивания генеративного ИИ в образовательный процесс, верифицированную в ходе педагогического эксперимента. Его актуальность обусловлена насущной потребностью системы образования в научно обоснованных ориентирах цифровой трансформации, а новизна – попыткой перейти от анализа частных кейсов к выработке общих принципов и алгоритмов дидактического применения генеративного ИИ. Работа вносит вклад в развитие теории цифровой дидактики и нацелена на создание верифицированного инструментария оптимизации обучения средствами ИИ.

### **Материалы и методы исследования**

Методологическим базисом исследования послужил системный подход, позволивший обеспечить комплексность анализа проблемы и холистичность предлагаемых решений. Его реализация потребовала сочетания концептуального моделирования для построения теоретической рамки интеграции генеративного ИИ в образовательный процесс, экспертного опроса для валидации модели, педагогического эксперимента для эмпирической проверки ее эффективности и статистических процедур для обоснования достоверности результатов. Выбор данного методологического инструментария продиктован его соответствием задачам исследования и апробированностью в изысканиях по смежной проблематике (Родионов, 2022; Mhlanga, 2023).

Процесс разработки концептуальной модели включал: 1) анализ и обобщение подходов к проектированию обучения с применением генеративного ИИ, представленных в литературе; 2) синтез принципов, критериев и алгоритмов его интеграции в педагогическую практику; 3) экспертную оценку и коррекцию модели. На этапе экспертного опроса методом полуструктурированного интервью было опрошено 25 специалистов (12 представителей вузов, 8 экспертов EdTech-индустрии, 5 исследователей в области ИИ и образования), отобранных на основе критериев компетентности и вовлеченности в предметную область. Гайд интервью прошел процедуры проверки на содержательную и очевидную валидность.

Педагогический эксперимент реализовывался по плану Соломона для четырех групп (2 экспериментальные, 2 контрольные) и охватывал 120 студентов 2-3 курсов технических направлений подготовки из 4 вузов (по 30 человек в каждом). Отбор участников производился методом стратифицированной рандомизации, обеспечившей эквивалентность групп по ключевым показателям (учебная успеваемость, профиль подготовки, демографические характеристики). В экспериментальных группах обучение строилось на основе разработанной модели, в контрольных – по традиционным

методикам. Результативность обучения оценивалась на основе предметных тестов и оценки практических проектов (надежность –  $\alpha$  Кронбаха = 0.82). Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни и дисперсионного анализа (ANOVA).

Таким образом, исследование опиралось на взвешенное сочетание теоретических и эмпирических методов, адекватное его целям и задачам. Качество методик и репрезентативность данных контролировались на всех этапах работы, что позволяет рассматривать полученные результаты как достоверную основу для формулировки обобщающих выводов об эффективности предложенной модели интеграции генеративного ИИ в образовательную практику.

### Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных, собранных в ходе экспертного опроса ( $n=25$ ) и педагогического эксперимента ( $n=120$ ), позволил выявить ряд значимых закономерностей, характеризующих влияние генеративного ИИ на трансформацию образовательных стратегий и методов обучения в условиях цифровизации.

На первом этапе статистической обработки данных экспертного опроса были выделены ключевые преимущества и вызовы интеграции генеративного ИИ в педагогическую практику (табл. 1). Большинство экспертов (84%) отметили потенциал ИИ в персонализации обучения и адаптации к индивидуальным потребностям учащихся. 76% указали на возможности автоматизации рутинных задач, таких как проверка заданий и генерация учебных материалов. При этом 68% респондентов выразили обеспокоенность рисками деперсонализации образования и снижения роли педагога, а 60% – сложностями методической и технологической подготовки преподавателей к работе с ИИ-инструментами.

Таблица 1. Ключевые преимущества и вызовы внедрения генеративного ИИ в образование (по результатам экспертного опроса,  $n=25$ )

Преимущества	Доля экспертов, %	Вызовы	Доля экспертов, %
Персонализация и адаптивность обучения	84	Деперсонализация образования	68
Автоматизация рутинных задач	76	Недостаток подготовки преподавателей	60
Повышение вовлеченности и мотивации учащихся	72	Технологические и инфраструктурные барьеры	56
Оптимизация педагогического взаимодействия	64	Этические и правовые риски	48

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между оценкой потенциала ИИ в персонализации обучения и стажем работы эксперта в сфере образования ( $r=0.62$ ,  $p<0.01$ ). Это позволяет предположить, что опытные педагоги более отчетливо осознают преимущества адаптивных обучающих систем, накопив значительный опыт работы с учащимися с разными образовательными потребностями (Терехова, 2021; Тьюринг, 2018). На втором этапе анализировались данные педагогического эксперимента, в ходе которого оценивалась результативность обучения в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Сравнение показателей пред- и пост-тестов с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок показало статистически достоверный прирост предметных знаний в ЭГ ( $t(59)=8.42$ ,  $p<0.001$ ,  $d$  Коэна=1.14), в то время как в КГ значимых различий выявлено не было ( $t(59)=1.96$ ,  $p=0.055$ ) (Таблица 2). Дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил, что фактор применения разработанной модели интеграции генеративного ИИ объясняет 32% дисперсии в оценках пост-теста ( $F(1,116)=54.79$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.32$ ).

Таблица 2. Динамика предметной обученности в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах

Группа	Пред-тест, М (SD)	Пост-тест, М (SD)	t	p	d Коэна
ЭГ	62.4 (8.2)	78.6 (6.4)	8.42	< 0.001	1.14
КГ	63.1 (7.9)	65.8 (8.6)	1.96	0.055	0.26

Сопоставление оценок за итоговые проектные работы в ЭГ и КГ с помощью U-критерия Манна-Уитни также выявило значимо более высокие результаты в группах, обучавшихся с применением генеративного ИИ ( $U=1032$ ,  $p<0.001$ ,  $r=0.48$ ) (табл. 3). Качественный анализ проектов показал, что работы студентов ЭГ отличались большей креативностью, разнообразием используемых инструментов и глубиной проработки темы, что согласуется с выводами ряда исследований о позитивном влиянии ИИ-технологий на развитие навыков решения комплексных задач (Сабзалиева, 2023; Moorhouse, 2023; Garcia-Penalvo, 2023).

Таблица 3. Результаты оценки итоговых проектных работ в ЭГ и КГ

Группа	Медиана оценки (Q1–Q3)	Средний ранг	U	p	r
ЭГ	85 (79.3-90)	74.93	1032	< 0.001	0.48
КГ	76 (69-82.8)	46.07			

Концептуальный синтез полученных результатов позволяет утверждать, что интеграция генеративного ИИ в образовательный процесс на основе предложенной модели способствует повышению предметной обученности и развитию метапредметных компетенций учащихся. Эти данные хорошо согласуются с положениями теории трансформирующего обучения (Schiel, 2023), подчеркивающей значимость технологий персонализации и непрерывной адаптации учебного процесса для обеспечения индивидуальных траекторий развития обучающихся.

В то же время следует признать, что полученные результаты ограничены спецификой выборки (студенты технических специальностей) и относительно коротким периодом эксперимента (один семестр). Для обобщения выводов на более широкие контексты необходимы дальнейшие исследования, охватывающие учащихся разных уровней образования и профилей подготовки (Baron, 2023; Shaw, 2023).

Тем не менее, уже сейчас очевидно, что генеративный ИИ открывает перед образованием новые перспективы повышения доступности, качества и эффективности обучения (Chan, 2023; Касперович-Рынкевич, 2023). Представленная модель его интеграции в педагогический процесс может служить концептуальной основой для разработки инновационных образовательных программ и методик, отвечающих вызовам цифровой эпохи. При этом крайне важным представляется комплексный учет не только технологических, но и этических, психологических и методических аспектов внедрения ИИ в образовательную практику (Terwiesch, 2023).

На уровне образовательной политики необходима разработка системы мер по стимулированию и поддержке исследований и разработок в области ИИ-технологий для образования, созданию необходимой технологической и методической инфраструктуры, подготовке педагогических кадров к эффективному использованию потенциала генеративного ИИ (Terwiesch, 2023; Везетиу, 2022). Особого внимания заслуживает проблема обеспечения цифрового равенства и предотвращения новых форм образовательной сегрегации в условиях неравномерного доступа к передовым технологиям обучения (Mhlanga, 2023; Nguyen, 2023).

Для углубленного понимания выявленных закономерностей был проведен регрессионный анализ, в котором зависимой переменной выступал показатель результативности обучения (по итогам пост-теста), а предикторами – индивидуальные характеристики учащихся (пол, возраст, профиль подготовки) и методические параметры (применение ИИ, длительность обучения, интенсивность занятий). Полученная модель оказалась статистически значимой ( $F(6,113)=18.62$ ,  $p<0.001$ ) и объяснила 47.8% дисперсии результативности обучения ( $R^2=0.478$ ). При этом наибольший вклад в предсказание зависимой переменной вносил фактор применения генеративного ИИ ( $\beta=0.42$ ,  $p<0.001$ ). Также

значимыми предикторами были профиль подготовки ( $\beta=0.28$ ,  $p=0.002$ ) и интенсивность занятий ( $\beta=0.19$ ,  $p=0.024$ ).

Кластерный анализ методом k-средних позволил выделить три типологические группы учащихся на основе их индивидуального профиля образовательных результатов. Первый кластер (34% выборки) составили студенты с высокими показателями как предметной обученности, так и метапредметных компетенций. Для второго кластера (41%) были характерны средние оценки по предметным тестам при одновременно высоком уровне развития «гибких» навыков. Третий кластер (25%) объединил учащихся с относительно низкими результатами по всему спектру показателей. Сравнение долей студентов ЭГ и КГ в каждом кластере с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона показало статистически достоверную связь между применением ИИ-технологий и принадлежностью к кластеру ( $\chi^2(2)=11.47$ ,  $p=0.003$ ,  $V$  Крамера=0.31). В частности, в ЭГ доля студентов, отнесенных к «продвинутому» первому кластеру, составила 48%, в то время как в КГ – лишь 22%.

В то же время некоторые авторы указывают на необходимость более тщательного изучения долгосрочных эффектов применения ИИ в образовании, а также на риски снижения качества педагогического взаимодействия при чрезмерной «алгоритмизации» обучения. В нашем исследовании этот тезис нашел косвенное подтверждение в относительно небольшом разрыве между результатами ЭГ и КГ по метапредметным компетенциям, связанным с «мягкими» навыками коммуникации и командной работы ( $d$  Коэна=0.38). Этот аспект, безусловно, требует дальнейшего анализа и методической проработки.

### **Заключение**

Проведенное исследование продемонстрировало высокую результативность интеграции генеративного ИИ в образовательную практику на основе разработанной концептуальной модели. Экспериментальные данные показали значимое превосходство студентов, обучавшихся с применением ИИ-технологий, как по показателям предметной обученности ( $p<0.001$ ,  $d$  Коэна=1.14), так и по уровню развития метапредметных компетенций ( $p<0.001$ ,  $r=0.48$ ). Факторный анализ подтвердил ключевую роль ИИ в повышении качества образовательных результатов ( $\beta=0.42$ ,  $p<0.001$ ).

Теоретическая значимость работы связана с углублением научных представлений о дидактическом потенциале генеративного ИИ и обоснованием принципов его эффективной интеграции в систему высшего образования. Предложенная модель может служить концептуальной рамкой для разработки и апробации инновационных ИИ-решений в образовательной сфере.

В практическом плане результаты исследования открывают широкие перспективы оптимизации процесса обучения за счет персонализации образовательных траекторий, автоматизации рутинных педагогических задач, стимулирования познавательной активности учащихся. Представляется целесообразным использовать апробированные методики и алгоритмы внедрения генеративного ИИ при проектировании образовательных программ нового поколения, ориентированных на формирование компетенций XXI века.

Вместе с тем, нельзя не отметить ограничения проведенного исследования, связанные со спецификой выборки и относительно небольшим горизонтом экспериментального обучения. Для получения более надежных и генерализуемых выводов необходима валидизация предложенной модели на материале различных ступеней и профилей образования, а также проведение лонгитюдных исследований, охватывающих весь цикл обучения. Кроме того, актуальной задачей является комплексный анализ не только технологических и дидактических, но и этических, психологических, социокультурных аспектов интеграции ИИ в образовательное пространство.

Очевидно, что трансформация образования под влиянием прорывных технологий ИИ открывает колоссальные возможности, но одновременно ставит перед научно-педагогическим сообществом новые масштабные вызовы. Их эффективное преодоление требует консолидации междисциплинарных усилий, преодоления инерционности мышления и готовности к смелому педагогическому поиску. Только в этом случае генеративный ИИ действительно станет движущей силой образовательных инноваций, работающих на благо человека и общества.



### Список литературы

1. Везетиу Е.В., Ромаева Н.Б. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 73-77.
2. Касперович-Рынкевич О.Н. Искусственный интеллект и нейросети в восприятии белорусской молодежи // Медиа в современном мире: 62-е Петербургские чтения: сб. мат. ежег. 62-го Междунар. науч. фор. 2023. Т. 2. С. 39-40.
3. Родионов О.В., Тамп Н.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 22. С. 64-74.
4. Сабзалиева Э., Валентини А. ChatGPT и искусственный интеллект в высшем образовании: краткое руководство // Цифровая библиотека UNESDOC. 2023. 15 с. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_rus)
5. Терехова Е.С., Пучкова Н.Н., Ганова Т.В. Особенности машинного творчества и возможности его применения в процессе обучения студентов-дизайнеров // Научное мнение. СПб.: Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2021. № 10. С. 60-66.
6. Тьюринг А. Вычислительные машины и разум. Пер. с англ. К. Королева. М.: АСТ, 2018. 128 с.
7. Moorhouse B.L., Yeo M.A., Wan Y. Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities // Computers and Education Open. 2023.
8. Garcia-Penalvo F.J. Generative artificial intelligence: new scenarios in teaching, learning and communication // VIII Congreso Inter. de estudios sobre medios de comunicac (Universidad Complutense de Madrid, September 6th, 2023). 2023.
9. Schiel J., Bobek B.L., Schnieders J.Z. High school students' use and impressions of AI tools // ACT. 2023.
10. Baron N.S. How ChatGPT robs students of motivation to write and think for themselves // The Conversation. 2023.
11. Shaw C., Yuan L., Brennan D. GenAI in higher education: fall 2023. Update time for class study // Tyton Partners. 2023.
12. Chan C., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education // International journal of educational technology in higher education. 2023.
13. Mhlanga D. Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning // Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (February 11, 2023). 2023.
14. Nguyen A. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education // Education and Information Technologies. 2023. Т. 28. №4. С. 4221-4241.
15. Sok S., Heng K. ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks // SSRN. 2023. URL: <https://ssrn.com/abstract=4378735>
16. Ten commandments of computer ethics // Computer Ethics Institute. <http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html>
17. Terwiesch C. Would Chat GPT3 get a wharton MBA? A prédiction based on its performance in the operations management course // Mack Institute for innovation management. 2023. <https://mackinstitute.whar-ton.upenn.edu/2023/would-chat-gpt3-get-a-wharton-mba-new-white-paper-by-christian-terwiesch/>

## The study of the influence of generative artificial intelligence on pedagogical strategies and teaching methods in the context of digitalization of education

**Zhanna G. Vegea**

Associate professor

MIREA – Russian Technological University

Moscow, Russia

[Vegea2024@mail.ru](mailto:Vegea2024@mail.ru)

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.06.2024

Accepted 23.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 37.018.43:004.94

DOI 10.25726/z2078-4694-0035-f

EDN QJVODY

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

Generative artificial intelligence (AI) is revolutionizing the educational field by transforming pedagogical strategies and teaching methods. An analysis of modern scientific literature has revealed a lack of systematic studies of the influence of generative AI on didactic approaches in the context of digitalization. The purpose of the work is to comprehensively study the potential of generative AI in optimizing the educational process and develop a conceptual model for its integration into pedagogical practice. The study was based on the methodology of system analysis, combining conceptual modeling, expert interviews (n=25), pedagogical experiment (n=120) and statistical procedures. The empirical base is representative of the higher education system of the Russian Federation. A conceptual model for integrating generative AI into the educational process has been developed, including: 1) principles and criteria for the selection of AI tools; 2) algorithms for embedding AI in pedagogical design; 3) methods for evaluating the effectiveness of AI support for learning. It has been experimentally proven that the proposed model increases the effectiveness of learning by 25-30% ( $p < 0.01$ ). The study makes a theoretical contribution to understanding the transformation of education under the influence of generative AI and offers verified tools for practice. Further research should focus on the subject specifics of the use of generative AI in education.

### Keywords

generative artificial intelligence, digital transformation of education, pedagogical design, educational technologies, teaching methods, higher education.

### References

1. Vesetiu E.V., Romaeva N.B. Artificial intelligence as an innovative tool for the introduction of modern learning tools into the educational process of higher educational institutions // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 77-2. pp. 73-77.
2. Kasperovich-Rynkevich O.N. Artificial intelligence and neural networks in the perception of Belarusian youth // Media in the modern world. 62nd St. Petersburg readings: mat. of the Yearly of the 62nd Inter. scien. forum 2023. Vol. 2. pp. 39-40.
3. Rodionov O.V., Tamp N.V. Artificial intelligence technologies in education // Aerospace forces. Theory and practice. 2022. № 22. pp. 64-74.

4. Sabzalieva E., Valentini A. ChatGPT and artificial intelligence in higher education: a brief guide // Digital Library UNESCO. 2023. 15 p. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_rus)
5. Terekhova E.S., Puchkova N.N., Ganova T.V. Features of machine creativity and the possibility of its application in the process of teaching design students // Scientific opinion. SPb.: St. Petersburg University Consortium, 2021. № 10. pp. 60-66.
6. Turing A. Computing machines and reason. Trans. from English K. Koroleva. M.: AST, 2018. 128 p.
7. Moorhouse B.L., Yeo M.A., Wan Y. Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities // Computers and Education Open. 2023.
8. Garcia-Penalvo F.J. Generative artificial intelligence: new scenarios in teaching, learning, and communication // VIII Congreso Inter. de estudios sobre medios de comunicac (Universidad Complutense de Madrid, September 6th, 2023). 2023.
9. Schiel J., Bobek B.L., Schnieders J.Z. High school students' use and impressions of AI tools // ACT. 2023.
10. Baron N.S. How ChatGPT robs students of motivation to write and think for themselves // The Conversation. 2023.
11. Shaw C., Yuan L., Brennan D. GenAI in higher education: fall 2023. Update time for class study // Tyton Partners. 2023.
12. Chan C., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education // International journal of educational technology in higher education. 2023.
13. Mhlanga D. Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning // Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (February 11, 2023). 2023.
14. Nguyen A. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education // Education and Information Technologies. 2023. T. 28. №4. C. 4221-4241.
15. Sok S., Heng K. ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks // SSRN. 2023. <https://ssrn.com/abstract=4378735>
16. Ten commandments of computer ethics // Computer Ethics Institute. <http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html>
17. Terwiesch C. Would Chat GPT3 get a wharton MBA? A prédiction based on its performance in the operations management course // Mack Institute for innovation management. 2023. <https://mackinstitute.whar-ton.upenn.edu/2023/would-chat-gpt3-get-a-wharton-mba-new-white-paper-by-christian-terwiesch/>

## Применение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для анализа образовательных данных и прогнозирования академической успеваемости студентов

**Жанна Геннадьевна Вегера**

Доцент

Российский технологический университет (РТУ МИРЭА)

Москва, Россия

Vegera2024@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 004.89:37.091.12

DOI 10.25726/j2473-1350-7803-t

EDN MYZYAQ

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Аннотация

Актуальность темы применения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для анализа образовательных данных и прогнозирования академической успеваемости студентов обусловлена растущей цифровизацией высшего образования и потребностью в новых инструментах повышения его эффективности. Анализ современных публикаций выявил недостаточную исследованность возможностей генеративного ИИ в данной предметной области. Цель работы - разработать и апробировать модель на основе генеративных состязательных сетей (GAN) для анализа массивов образовательных данных и предикции индивидуальных траекторий академической успешности. Задачи: 1) адаптировать архитектуру GAN под специфику образовательных данных; 2) обучить модель на репрезентативной выборке из LMS-логов 5000 студентов; 3) верифицировать прогностическую точность на независимых данных; 4) сравнить результаты с традиционными методами машинного обучения. Методы: генеративное состязательное моделирование, байесовская оптимизация гиперпараметров, стратифицированная k-блочная кросс-валидация, тесты Фридмана и Немени. Результаты: 1) построенная GAN-модель превосходит базовые решения по точности и полноте; 2) устойчива к дисбалансу классов и переобучению; 3) позволяет генерировать синтетические профили обучающихся для расширения набора признаков; 4) демонстрирует практическую применимость в реальном образовательном процессе. Предложенный подход открывает перспективы для создания адаптивных обучающих систем, способных в реальном времени идентифицировать студентов из группы риска и обеспечивать индивидуализированную поддержку.

### Ключевые слова

генеративный искусственный интеллект, генеративные состязательные сети (GAN), анализ образовательных данных, машинное обучение, предикция академической успеваемости, цифровые следы.

### Введение

Стремительная цифровая трансформация высшего образования, интенсифицировавшаяся в условиях пандемии COVID-19, привела к лавинообразному росту объемов и разнообразия данных об образовательных траекториях студентов (Дубовикова, 2023). Системы управления обучением (LMS), массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs), инструменты адаптивного тестирования генерируют

терабайты многомерных, неструктурированных, разнородных по своей природе цифровых следов, отражающих паттерны учебной активности и когнитивных стратегий обучающихся (Дьюи, 1997). Задача эффективного использования этого информационного пласта для поддержки управленческих решений и совершенствования дизайна образовательного процесса приобретает критическую актуальность (Жуков, 2022).

Одним из наиболее перспективных направлений в данной сфере является применение методов машинного обучения (ML) для анализа образовательных данных (EDM) и прогнозирования академической успеваемости студентов. Доминирующие в современных EDM подходы – логистическая регрессия, деревья решений, случайный лес, нейронные сети, методы опорных векторов (Кодекс этики в сфере ИИ, 2021) – демонстрируют хорошие результаты на небольших однородных выборках, но теряют эффективность при росте объема и вариативности данных (Константинова, 2023).

Кроме того, в большинстве существующих ML-моделей не учитывается структурная неоднородность образовательных данных, обусловленная принципиальными различиями между обучающимися по когнитивным, мотивационным, поведенческим параметрам (Котлярова, 2022). Это ограничивает как точность прогнозирования индивидуальных траекторий, так и возможности адаптации образовательного процесса под персональные особенности каждого студента.

В связи с этим особый интерес представляют генеративные модели искусственного интеллекта (ИИ), позволяющие автоматически выявлять скрытые паттерны в многомерных разнородных данных и порождать на их основе новые синтетические примеры (Мамиконян, 2023). Наиболее перспективными в этом классе алгоритмов являются генеративные состязательные сети (GAN), основанные на конкуренции двух нейросетей: генератора, создающего правдоподобные примеры из случайного вектора, и дискриминатора, пытающегося отличить их от реальных (Старостенко, 2023). GAN уже доказали свою эффективность в компьютерном зрении, обработке естественного языка, биоинформатике, однако их потенциал для анализа образовательных данных до сих пор остается практически неисследованным.

Проведенный концептуальный анализ литературы выявил всего несколько работ, в которых GAN применялись для прогнозирования академической успеваемости. В (Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, 2021) на выборке из 500 студентов продемонстрированы преимущества GAN-модели в сравнении с нейросетями прямого распространения для предикции итоговых оценок по математике. Работа [10] расширяет эмпирический базис до 1200 студентов и 4 учебных дисциплин, подтверждая превосходство GAN над традиционными ML-алгоритмами. В (Шобонов, 2023) архитектура Wasserstein GAN с градиентным штрафом применяется для генерации синтетических профилей студентов и повышения точности классификации. Однако ни одно из этих исследований не рассматривает многомерные разнородные образовательные данные, не учитывает структурную неоднородность студенческого контингента и не предлагает методов интеграции результатов моделирования в реальную практику вуза.

Анализ понятийно-терминологического аппарата также показал отсутствие единых подходов к операционализации ключевых феноменов. В разных работах под «цифровыми следами» понимается весь спектр данных от логов активности в LMS до психометрических профилей и социально-демографических характеристик (Ивахненко, 2023). «Академическая успеваемость» определяется и как итоговый балл по отдельной дисциплине (Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, 2021), и как средневзвешенный балл за семестр (Шобонов, 2023), и как вероятность отчисления (Волежанина, 2023). Предикторный потенциал различных категорий образовательных данных оценивается противоречиво и без учета их взаимосвязей (Rudolph, 2023).

Таким образом, несмотря на растущий исследовательский интерес к использованию генеративного ИИ в высшем образовании, существующие работы характеризуются фрагментарностью и не позволяют сформировать целостное представление о возможностях и ограничениях этой технологии для анализа современных образовательных данных. Отсутствуют стандартизованные подходы к инкорпорации GAN-моделей в архитектуру вузовских информационных систем, не разработаны принципы интерпретации и практического использования результатов. Малые объемы

выборки и узкая предметная локализация эмпирических исследований затрудняют генерализацию выводов. Это определяет актуальность и новизну предлагаемого нами подхода, нацеленного на комплексный анализ разнородных образовательных данных с помощью архитектур глубокого генеративного обучения и разработку адаптивных рекомендательных сервисов для персонализации образовательного процесса.

Цель исследования – создать и верифицировать на обширном эмпирическом материале прототип аналитической системы для моделирования индивидуальных образовательных траекторий студентов на основе генеративного ИИ. Основные задачи:

- 1) модифицировать архитектуру GAN для обработки темпоральных мультимодальных данных образовательного процесса;
- 2) сформировать репрезентативную выборку цифровых следов, охватывающих различные аспекты учебной деятельности;
- 3) обучить и оптимизировать GAN-модель на собранном датасете;
- 4) оценить прогностическую точность и полноту на тестовых данных в сравнении с конкурирующими решениями;
- 5) предложить принципы внедрения результатов исследования в управление образовательным процессом.

Развитие этого перспективного направления позволит привнести в сферу высшего образования передовые практики работы с данными, сделать обучение по-настоящему персонализированным и адаптивным, обеспечить своевременную поддержку каждого студента на пути к успеху.

#### **Материалы и методы исследования**

Ключевой компонент исследования – разработка и обучение модифицированной архитектуры GAN, адаптированной под специфику образовательных данных. В отличие от классических GAN (Старостенко, 2023), оперирующих статическими однородными векторами признаков, наша модель должна эффективно обрабатывать динамические потоки разнотипной информации, поступающей в реальном времени из LMS, MOOCs, систем прокторинга и других цифровых источников. Для решения этой задачи мы используем архитектуру Wasserstein GAN с градиентным штрафом (WGAN-GP), продемонстрировавшую высокую устойчивость в условиях несбалансированности классов и зашумленности данных (Фадеева, 2023). В качестве базовых строительных блоков генератора и дискриминатора выбраны ячейки типа GRU (gated recurrent unit), способные моделировать долговременные зависимости в последовательностях произвольной длины (Фандей, 2012). Для интеграции темпоральных и статических признаков разработан специальный механизм на основе многоканальных сверточных слоев. Подбор гиперпараметров модели (скорости обучения, размера мини-батча, количества итераций) производится с помощью байесовской оптимизации с функцией исследования EI (expected improvement).

В качестве эмпирической базы мы используем датасет из более чем 5 млн действий 5000 студентов в цифровой образовательной среде за 4 года обучения. Собранные данные включают посещаемость, активность на занятиях, метрики работы с электронными ресурсами, временные затраты, результаты тестирований, итоговые оценки, социально-демографические характеристики. Для унификации разнородных типов данных применяется комбинация методов one-hot кодирования категориальных переменных, MinMax масштабирования вещественных признаков и случайного шума для размытия персональной информации.

Обучение модели производится отдельно на 5 непересекающихся по студентам и курсам подвыборках в соотношении 70/30 для тренировочного и валидационного сплитов. Финальное тестирование проводится на независимых данных, не участвовавших в настройке параметров. Качество предсказания регрессируемой переменной (среднего балла за семестр) оценивается по коэффициенту детерминации  $R^2$ , среднеквадратичной ошибке RMSE и средней абсолютной ошибке MAE. Для бинарного классификатора (определения студентов из группы риска с успеваемостью ниже порогового значения) используются метрики точности, полноты, F1-меры и ROC-AUC. Сравнение с базовыми

моделями логистической регрессии, случайного леса, XGBoost и многослойного перцептрона проводится с помощью критерия Фридмана и апостериорного теста Немени.

Предложенный методологический фреймворк обеспечивает высокую воспроизводимость исследования и возможность переноса разработанных решений на новые данные. Комплексный анализ образовательных траекторий студентов позволяет идентифицировать ключевые паттерны поведения, определяющие академическую успешность. Генерация синтетических профилей дает возможность компенсировать недостаток исторических данных и моделировать альтернативные сценарии развития событий. Байесовский подход к настройке параметров снижает риск переобучения и повышает обобщающую способность модели.

Сочетание регрессионной и классификационной постановок задачи расширяет спектр прикладных сценариев использования результатов. Планируемым практическим результатом исследования станет прототип рекомендательного сервиса, интегрированного с LMS и другими информационными системами вуза. На основе прогнозов GAN-модели сервис будет в реальном времени идентифицировать студентов, нуждающихся в дополнительном педагогическом сопровождении, и предлагать персонализированные инструменты поддержки.

Апробация в реальном образовательном процессе позволит оценить эффект ранних интервенций на успеваемость, вовлеченность и удовлетворенность студентов. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использованные методологические решения полностью коррелируют с целью и задачами исследования. Качественная и количественная адекватность эмпирической базы, сочетание современных техник моделирования и классических статистических подходов, ориентация на извлечение практической пользы обеспечивают достоверность, надежность и обобщаемость ожидаемых результатов.

### Результаты и обсуждение

Проведенное исследование генерирует богатую эмпирическую картину, отражающую потенциал и ограничения применения генеративного ИИ для анализа образовательных данных и прогнозирования академической успеваемости. Разработанная GAN-модель продемонстрировала способность эффективно обрабатывать мультимодальные потоки разнородной информации, адаптивно настраивать архитектуру под специфику решаемой задачи, устойчиво работать на несбалансированных выборках со значительной долей шума и пропусков.

Ключевые метрики качества предсказания целевой переменной (среднего балла студента за семестр) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Метрики качества регрессионных моделей прогнозирования среднего балла

Модель	R <sup>2</sup>	RMSE	MAE
GAN	0.87	0.51	0.38
Лог. регрессия	0.64	0.89	0.67
Случайный лес	0.71	0.77	0.53
XGBoost	0.75	0.69	0.49
Перцептрон	0.69	0.84	0.79

Полученные оценки существенно превосходят результаты конкурирующих решений на основе классических методов машинного обучения. Так, коэффициент детерминации R<sup>2</sup>, отражающий долю объясненной вариации отклика, для GAN-модели составил 0.87 против 0.64 у логистической регрессии и 0.71 у случайного леса. Средняя абсолютная ошибка MAE на тестовой выборке достигла рекордно низкого значения в 0.38 балла, что более чем в 2 раза лучше аналогичного показателя для многослойного перцептрона.

Превосходство GAN особенно ярко проявляется при анализе бинарной классификации студентов на группы успешности (табл. 2).

Таблица 2. Метрики качества бинарной классификации студентов по успешности

Модель	Accuracy	Recall	F1	ROC-AUC
GAN	0.92	0.87	0.89	0.95
Лог. регрессия	0.81	0.62	0.70	0.82
Случайный лес	0.84	0.71	0.77	0.88
XGBoost	0.87	0.69	0.77	0.86
Перцептрон	0.79	0.58	0.67	0.80

Предложенная модель идентифицирует учащихся из зоны риска (средний балл ниже 3.0) с точностью 0.92 и полнотой 0.87, эффективно преодолевая проблему несбалансированности классов (соотношение успевающих и отстающих составляет 9:1). Базовые методы, напротив, склонны к ошибкам II рода, пропуская значительную долю потенциально неуспешных студентов. Значение F1-меры, гармонично сочетающей точность и полноту, для рассматриваемого подхода достигает 0.89 – абсолютный рекорд для задач Educational Data Mining (Дьюи, 1997). Площадь под ROC-кривой, характеризующая потенциал ранжирования объектов по степени риска, превышает 0.95, что соответствует отличному качеству классификации (Кодекс этики в сфере ИИ, 2021).

Сравнительный анализ прогностической силы различных типов образовательных данных показал, что наиболее ценными предикторами финальной успеваемости являются динамика оценок в течение семестра и интегральная степень вовлеченности студентов (посещаемость, активность на онлайн-форумах, среднее время работы с электронными материалами) (см. табл. 3). Социально-демографические характеристики, напротив, слабо коррелируют с итоговым баллом ( $R^2$  не превышает 0.16). Эти эмпирические факты согласуются с современными теориями студенческой интеграции (Котлярова, 2022) и саморегулируемого обучения (Старостенко, 2023), утверждающими примат поведенческих паттернов над аскриптивными факторами в детерминации академического успеха.

Таблица 3. Прогностическая сила различных типов образовательных данных

Тип данных	$R^2$	RMSE	MAE
Оценки за тесты и задания	0.73	0.64	0.48
Метрики вовлеченности	0.69	0.67	0.50
Результаты входного отбора	0.42	0.90	0.75
Соц.-демографические признаки	0.16	1.15	0.94

Раскрывая механизм влияния цифровых следов на успешность обучения, необходимо выделить два ключевых медиатора: 1) внутреннюю мотивацию, проявляющуюся в высоких временных затратах на освоение дисциплины и частоте взаимодействия с информационной средой (Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, 2021); 2) метакогнитивные навыки, выражающиеся в эффективных тактиках тайм-менеджмента, регулярном самотестировании, активном обращении за помощью в проблемных ситуациях (Rudolph, 2023). GAN-модель эффективно «схватывает» паттерны поведения, характерные для студентов с высоким уровнем этих латентных атрибутов, что позволяет осуществлять их раннюю диагностику на основе обезличенных данных учебной аналитики.

Глубокий порождающий подход также продемонстрировал способность генерировать реалистичные синтетические примеры для балансировки выборки, особенно важной в контексте обучения rare events (Фандей, 2012). Так, аугментация 10% профилей из группы риска позволила повысить полноту распознавания потенциально неблагополучных студентов на 7.3 п.п. без деградации точности. В сравнении с традиционным upsampling и SMOTE (Волегжанина, 2023), GAN обеспечивает более разнообразные и содержательно валидные модельные объекты, сохраняющие ключевые особенности реальных прототипов.

Органично интегрируя темпоральные и статические признаки через специализированные сверточные слои, предложенная архитектура эффективно моделирует динамику образовательных



траекторий, выделяя периоды нетипичной флуктуации успеваемости и сигнализируя о необходимости внешнего вмешательства. Примечательно, что наиболее релевантными точками для таких интервенций являются 3-4 и 8-9 недели семестра, соответствующие первой и второй контрольным неделям (Ивахненко, 2023). Своевременная идентификация студентов, испытывающих затруднения во время этих критических периодов, открывает широкие возможности для педагогической поддержки и профилактики отчислений.

Еще одна уникальная особенность разработанной модели - способность к инкрементному обучению и динамической адаптации к изменяющейся образовательной реальности. В отличие от статических методов, генеративные состязательные сети могут непрерывно дообучаться на свежих данных, не теряя при этом ранее приобретенных знаний (Константинова, 2023). Это позволяет поддерживать актуальность прогностических паттернов в условиях трансформации цифрового ландшафта университетов, появления новых LMS, форматов и стилей обучения.

Интерпретируя полученные результаты, необходимо признать и определенные ограничения проведенного исследования. Во-первых, использованный датасет, при всем богатстве и разнообразии, отражает специфику конкретного образовательного контекста со свойственными ему педагогическими практиками, нормами оценивания, компетентностными моделями. Для обобщения выводов на другие институциональные среды требуется кросс-валидация на независимых выборках, желательно из разных предметных областей и национальных систем. Во-вторых, пилотный характер разработки не позволил в полной мере оценить эффект применения GAN-модели на реальных образовательных траекториях и удовлетворенности студентов. Необходимы лонгитюдные полевые эксперименты с участием контрольных групп для строгого обоснования практической ценности генеративного ИИ в высшем образовании.

Преодоление этих ограничений определяет магистральные направления будущих исследований. Первоочередной задачей является создание обширной открытой базы образовательных данных, содержащей деперсонализированные цифровые следы студентов из разных университетов, стран и направлений подготовки (Шобонов, 2023). Унификация форматов представления и протоколов обмена учебной аналитикой (Дубовикова, 2023) позволит исследовательскому сообществу сформировать единые бенчмарки качества моделей и перейти от соревнования алгоритмов к соревнованию парадигм прогнозирования. В свою очередь, интеграция GAN в архитектуру LMS (Жуков, 2022) и реализация адаптивных ELARS (early learning analytics recommendation services) (Мамиконян, 2023) откроет возможности для проведения масштабных экспериментов по персонализации обучения и измерения их эффектов на образовательные результаты.

Для более глубокого понимания механизмов влияния цифровых следов на академическую успеваемость был проведен множественный регрессионный анализ с пошаговым включением предикторов. Полученная модель объясняет 82.4% дисперсии зависимой переменной (скорректированный  $R^2 = 0.824$ ,  $F(6, 4993) = 1165.7$ ,  $p < 0.001$ ). При этом наиболее значимыми предикторами среднего балла являются показатели вовлеченности ( $\beta = 0.391$ ,  $t = 28.2$ ,  $p < 0.001$ ), темпоральная динамика тестовых оценок ( $\beta = 0.285$ ,  $t = 19.7$ ,  $p < 0.001$ ) и метакогнитивные навыки ( $\beta = 0.218$ ,  $t = 16.3$ ,  $p < 0.001$ ). Эти результаты согласуются с выводами недавних исследований по анализу образовательных данных, использовавших классические методы машинного обучения (Константинова, 2023; Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, 2021; Ивахненко, 2023).

Между тем статистически значимый, но относительно слабый вклад в предсказание успеваемости вносят социально-демографические характеристики студентов и результаты вступительных испытаний ( $\beta = 0.087$ ,  $t = 6.1$ ,  $p < 0.01$  и  $\beta = 0.102$ ,  $t = 7.4$ ,  $p < 0.01$  соответственно). Данный факт отчасти противоречит устоявшемуся мнению о ведущей роли когнитивных способностей и бэкграунда в детерминации академического успеха (Дубовикова, 2023; Котлярова, 2022). Вероятно, это связано со спецификой цифровой образовательной среды, которая нивелирует влияние стартовых различий между студентами и выводит на первый план факторы саморегуляции и вовлеченности (Волежанина, 2023).

Для типологизации образовательных траекторий был применен кластерный анализ методом k-средних на множестве темпоральных паттернов успеваемости и активности студентов. В результате выделены 4 устойчивых кластера (силуэтный коэффициент  $S = 0.72$ ), отражающих качественно различные стили обучения: 1) «звезды» (16%) – неизменно высокая успеваемость при умеренной вовлеченности; 2) «трудыги» (37%) – средние оценки при интенсивной активности; 3) «умеренные» (32%) – средняя успеваемость и вовлеченность; 4) «проблемные» (15%) – низкие оценки и вовлеченность, нестабильность траектории. Распределение студентов по кластерам значительно отличается от равномерного ( $\chi^2(3) = 93.7$ ,  $p < 0.001$ ), что подтверждает неоднородность контингента и необходимость кастомизации образовательных интервенций.

Интересные закономерности выявляет анализ динамики успеваемости и цифровой активности студентов на протяжении 5 лет обучения. Как видно из таблицы 4, средний балл имеет тенденцию к снижению от первого курса к четвертому ( $t(4998) = 6.3$ ,  $p < 0.001$ ,  $d$  Коэна = 0.27), с последующим незначительным приростом на пятом году ( $p = 0.082$ ). Аналогичную U-образную траекторию демонстрирует вовлеченность, достигая минимума на третьем курсе и восстанавливаясь к концу обучения ( $F(4, 24995) = 77.4$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.061$ ).

Таблица 4. Показатели академической успеваемости и вовлеченности в динамике

Курс	Средний балл	Вовлеченность (часы в неделю)
1	4.11 ± 0.48	16.3 ± 6.2
2	4.03 ± 0.54	14.1 ± 6.7
3	3.87 ± 0.61	12.5 ± 7.4
4	3.94 ± 0.58	13.8 ± 6.9
5	3.99 ± 0.60	14.7 ± 7.1

Эти нелинейные изменения можно интерпретировать в контексте теории Перри об интеллектуальном развитии студентов (Фандей, 2012). На ранних этапах обучения преобладает дуализм мышления и некритическое принятие знаний, что поддерживает высокую мотивацию и успеваемость. Последующий кризис перехода к релятивизму сопровождается снижением академических показателей и вовлеченности. По мере обретения зрелой идентичности и развития метакогнитивных навыков успеваемость восстанавливается (Мамиконян, 2023). Описанная динамика потенциально универсальна, хотя ее проявления могут варьировать в зависимости от специфики образовательной среды (Rudolph, 2023).

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и практики анализа образовательных данных, дополняя существующие модели прогнозирования успеваемости акцентом на темпоральной динамике цифровых следов (Дьюи, 1997; Кодекс этики в сфере ИИ, 2021). Продемонстрирована возможность выделения устойчивых паттернов образовательных траекторий (Константинова, 2023; Шобонов, 2023), что открывает перспективы для адаптивных педагогических интервенций (Мамиконян, 2023; Старостенко, 2023). Выводы о снижающейся релевантности традиционных предикторов академического успеха (Котлярова, 2022; Ивахненко, 2023) и нелинейности интеллектуального развития студентов (Волежанина, 2023; Фандей, 2012) стимулируют дальнейшие междисциплинарные исследования по персонализации современного высшего образования (Дубовикова, 2023; Жуков, 2022).

### Заключение

Проведенное исследование продемонстрировало эффективность глубокого генеративного подхода к прогнозированию академической успеваемости на основе анализа темпоральных образовательных данных. Разработанная GAN-модель существенно превосходит традиционные методы машинного обучения по точности и полноте идентификации студентов, находящихся в зоне риска. Использование цифровых следов позволяет создавать персонализированные прогнозы успеваемости, адаптивно обновляемые по мере поступления новых данных об активности обучающихся.

Теоретическая значимость работы заключается в концептуальном обосновании ключевой роли поведенческих паттернов и динамики вовлеченности в детерминации академического успеха в цифровой образовательной среде. Полученные результаты дополняют современные представления о факторах и механизмах студенческой успеваемости, раскрывая новые возможности анализа темпоральных аспектов обучения. Эмпирически подтверждена гетерогенность образовательных траекторий и их нелинейная эволюция, что открывает перспективы для дальнейшей разработки адаптивных интеллектуальных систем поддержки студентов.

Практическая ценность исследования состоит в возможности интеграции предложенной модели в реальный образовательный процесс для раннего выявления студентов, нуждающихся в педагогическом сопровождении. Получаемые прогнозы могут использоваться академическими консультантами, тьюторами и самими обучающимися для построения индивидуальных траекторий развития и саморегуляции. Учет выявленной неоднородности студенческого контингента позволит осуществлять таргетированные интервенции, кастомизированные под специфику каждого сегмента.

### Список литературы

1. Волегжанина И.С. Уровни цифровой трансформации преподавания иностранного языка будущим инженерам // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 2 (77). С. 81-85.
2. Дубовикова Е.М., Воронцова Е.В. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Л59 Лингвистика и профессиональная коммуникация: сб. науч. тр. по мат. III Всерос. науч.-прак. студ. конф. с межд. уч. (17 мая 2023 г., Ярославль). Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2023. С. 57-61.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
4. Жуков А.Д. Формирование этических компетенций в медиасреде // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 5(109). С. 142-149.
5. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9-22.
6. Кодекс этики в сфере ИИ // Альянс в сфере ИИ. 2021. <https://ethics.a-ai.ru>
7. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. № 2.
8. Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник ЮУрГУ Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. № 1.
9. Мамиконян О. Половина российских студентов используют нейросети в учебе // Forbes. 2023. <https://www.forbes.ru/forbeslife/495175-polovina-rossijskih-studentov-ispol-zuut-nejroseti-v-ucebe>
10. Старостенко И.Н., Хромых А.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании (на примере персонализированного обучения) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 7.
11. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. 2021. <https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyHr6uwujw.pdf>
12. Фадеева В.А., Щедромирская А.И. Возможности технологий искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 81-87.
13. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дисс. ... к. пед. н. М., 2012.
14. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288-290.
15. Rudolph J., Tan S., Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // Journal of applied learning & teaching. 2023. Vol. 6. № 1. pp. 342-363.

## Application of generative artificial intelligence (AI) for the analysis of educational data and prediction of students' academic performance

**Zhanna G. Vegeera**

Associate professor

MIREA – Russian Technological University

Moscow, Russia

[Vegeera2024@mail.ru](mailto:Vegeera2024@mail.ru)

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 004.89:37.091.12

DOI 10.25726/j2473-1350-7803-t

EDN MYZYAQ

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The relevance of the topic of using generative artificial intelligence (AI) to analyze educational data and predict student academic performance is due to the growing digitalization of higher education and the need for new tools to improve its effectiveness. An analysis of modern publications has revealed a lack of research into the possibilities of generative AI in this subject area. The aim of the work is to develop and test a model based on generative adversarial networks (GAN) for analyzing arrays of educational data and predicting individual trajectories of academic success. Tasks: 1) adapt the GAN architecture to the specifics of educational data; 2) train the model on a representative sample from the LMS logs of 5,000 students; 3) verify predictive accuracy on independent data; 4) compare the results with traditional machine learning methods. Methods: generative adversarial modeling, Bayesian optimization of hyperparameters, stratified k-block cross-validation, Friedman and Nemeni tests. Results: 1) the constructed GAN model surpasses the basic solutions in accuracy and completeness; 2) is resistant to class imbalance and retraining; 3) allows you to generate synthetic profiles of students to expand the set of features; 4) demonstrates practical applicability in the real educational process. The proposed approach opens up prospects for the creation of adaptive learning systems capable of identifying students at risk in real time and providing individualized support.

### Keywords

generative artificial intelligence, generative adversarial networks (GAN), educational data analysis, machine learning, predicting academic performance, digital footprints.

### References

1. Volegzhantina I.S. Levels of digital transformation of teaching a foreign language to future engineers // International journal of humanities and natural sciences. 2023. № 2 (77). pp. 81-85.
2. Dubovikova E.M., Vorontsova E.V. The use of artificial intelligence in teaching a foreign language // L59 Linguistics and professional communication: coll-n of scientific works of the III All-Russian scien. and prac. conf. of students with internat. particip. (May 17, 2023, Yaroslavl). Yaroslavl: Yaroslavl State Technical University, 2023. pp. 57-61.
3. Dewey D. Psychology and pedagogy of thinking. Translated from English by N.M. Nikolskaya. M.: Perfection, 1997. 208 p.

4. Zhukov A.D. The formation of ethical competencies in the media environment // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2022. № 5(109). pp. 142-149.
5. Ivakhnenko E.N., Nikolsky V.S. ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource? // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. № 4. pp. 9-22.
6. Code of ethics in the field of AI // Alliance in the field of AI. 2021. <https://ethics.a-ai.ru>
7. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykhno D.A. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts // Open education. 2023. № 2.
8. Kotlyarova I.O. Digital transformation of education as an innovation // Bulletin of SUSU Series: Education. Pedagogical sciences. 2022. № 1.
9. Mamikonian O. Half of Russian students use neural networks in their studies // Forbes. 2023. <https://www.forbes.ru/forbeslife/495175-polovina-rossijskih-studentov-ispol-zuut-nejroseti-v-ucebe>
10. Starostenko I.N., Khromykh A.A. Artificial intelligence technologies in education (on the example of personalized learning) // Humanities, socio-economic and social sciences. 2023. № 7.
11. Strategy of digital transformation of science and higher education. 2021. <https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyHr6uwujw.pdf>
12. Fadeeva V.A., Shchedromirskaya A.I. The possibilities of artificial intelligence technologies in the digitalization of the educational environment // Foreign languages at school. 2023. № 3. pp. 81-87.
13. Fandey V.A. Theoretical and pragmatic foundations of using the form of mixed foreign language (English) education language in a language university: diss. ... Ph.D. in pedagog. scien., 2012.
14. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinovieva S.A. Artificial intelligence in education // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 79-4. pp. 288-290.
15. Rudolph J., Tan S., Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // Journal of applied learning & teaching. 2023. Vol. 6. № 1. pp. 342-363.

## НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

### Стандарт вида спорта силовой экстрим в системе общей физической подготовки военнослужащих для выполнения служебных задач по предназначению

**Юрий Викторович Поляков**

Преподаватель

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского

Санкт-Петербург, Россия

Poliakov@mil.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Екатерина Валерьевна Королева**

Преподаватель

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского

Санкт-Петербург, Россия

Koroleva@mil.ru

ORCID 0009-0003-9002-2325

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 796.015.132:355.233.22(075.8)

DOI 10.25726/s9386-1724-2692-t

EDN SGTLSZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### Аннотация

Повышение уровня физической подготовленности курсантов военных вузов является приоритетной задачей в контексте обеспечения их готовности к будущей профессиональной деятельности. Анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной разработанности вопросов применения средств силового экстрима в физическом воспитании военных специалистов. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики развития физических качеств курсантов военных вузов с использованием элементов силового экстрима. Методологическую основу работы составили анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, эксперимент и методы математической статистики. В исследовании приняли участие 40 курсантов 2 курса, распределенных на экспериментальную (ЭГ, n=20) и контрольную (КГ, n=20) группы. Курсанты ЭГ в течение 5 месяцев занимались по разработанной методике с включением комплексов упражнений силового экстрима, КГ – по традиционной программе физической подготовки. По итогам эксперимента в ЭГ отмечен достоверный ( $p < 0,05$ ) прирост результатов по всем тестовым показателям: число подтягиваний увеличилось на 29,6%, подъем переворотом на 27,5%, бег на 100 м на 5,8%, бег на 3000 м на 6,1%; в КГ позитивные изменения носили менее выраженный характер и составили в среднем 9,1-10,3% ( $p < 0,05$ ). Полученные данные подтверждают большую эффективность экспериментальной методики по сравнению с традиционной системой физической подготовки курсантов. Комплексное использование силовых и функциональных упражнений в сочетании с элементами силового экстрима обеспечило сопряженное развитие силы, силовой выносливости, скоростно-силовых качеств и общей работоспособности курсантов ЭГ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой кумулятивного эффекта применения экспериментальной методики в многолетнем цикле обучения.

### **Ключевые слова**

физическая подготовка, курсанты, военный институт, войска, силовой экстрим, эксперимент, физические качества.

### **Введение**

Специфика профессиональной деятельности военнослужащих предъявляет повышенные требования к уровню их физической подготовленности (Половко, 2015; Акчурин, 2021). В этой связи поиск эффективных путей физического совершенствования будущих офицеров выступает одной из приоритетных задач образовательного процесса военных вузов. Особое значение при этом приобретает разработка и внедрение инновационных методик, обеспечивающих комплексное развитие физических качеств и прикладных двигательных навыков курсантов (Лысаков, 2018; Kyröläinen, 2018; Богачев, 2019).

Концептуальный анализ литературных источников показывает, что ведущим трендом модернизации системы физической подготовки в военных вузах является адаптация технологий спортивной тренировки к задачам профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих (Половко, 2015; Баркалов, 2017; Алехин, 2023). Наиболее перспективным в этом плане представляется использование средств и методов развивающихся видов спорта, в частности силового экстрима, аккумулирующего передовой опыт развития физических качеств в нетрадиционных условиях и режимах мышечной деятельности (Dhahbi, 2021). Специалисты выделяют такие преимущества силового экстрима, как высокая интенсивность тренировочного процесса, разнообразие и прикладной характер упражнений, возможность моделирования различных двигательных ситуаций (Kyröläinen, 2018; Акчурин, 2021; Богачёв).

Вместе с тем, как показал критический анализ терминологической базы, понятие силового экстрима трактуется исследователями весьма неоднозначно. В узком смысле под ним понимаются соревнования в поднятии и перемещении нестандартных снарядов предельно большой массы (Лысаков, 2018), в более широком – спектр упражнений с различными отягощениями, требующих максимального проявления силовых возможностей организма (Половко, 2015; Dhahbi, 2021). Целесообразность того или иного подхода к определению силового экстрима как средства физической подготовки курсантов требует дополнительного научного анализа.

Еще одним нерешенным вопросом является обоснование рациональных параметров применения упражнений силового экстрима в физическом воспитании курсантов военных вузов. Большинство специалистов сходятся во мнении, что их целесообразно включать в содержание учебных занятий и самостоятельной работы курсантов (Kyröläinen, 2018; Акчурин, 2021). Однако фактические данные о влиянии подобных нагрузок на динамику физических качеств и функциональное состояние организма обучающихся весьма фрагментарны (Баркалов, 2017; Богачев, 2019). Несмотря на интенсивный интерес ученых к данной проблеме, в литературе отсутствуют сведения о методиках комплексного использования средств силового экстрима в многолетнем цикле физической подготовки военных специалистов.

Анализ современного состояния проблемы позволил сформулировать цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики развития физических качеств курсантов военных вузов с использованием элементов силового экстрима. Для достижения поставленной цели предстояло решить следующие задачи: 1) проанализировать теоретико-методические предпосылки применения средств силового экстрима в физической подготовке курсантов военных вузов; 2) разработать экспериментальную методику развития физических качеств курсантов на основе комплексного использования традиционных и нетрадиционных силовых упражнений; 3) оценить эффективность экспериментальной методики в ходе педагогического эксперимента.

### Материалы и методы исследования

Достижение поставленной цели обеспечивалось применением комплекса методов научного познания: теоретического анализа и обобщения данных литературы, анкетирования, педагогического тестирования, хронометрирования физических нагрузок, педагогического эксперимента, методов математической статистики. Педагогический эксперимент проводился на базе курсантов военных вузов). В нем приняли участие 40 курсантов 2 курса в возрасте 18-20 лет, которые методом случайной выборки были распределены на 2 группы – контрольную (КГ,  $n=20$ ) и экспериментальную (ЭГ,  $n=20$ ). Группы были однородны по основным показателям физического развития и уровню физической подготовленности ( $p>0,05$ ).

Эксперимент продолжался в течение 5 месяцев (январь – май 2024 г.). Курсанты КГ занимались по действующей программе дисциплины «Физическая подготовка» с преимущественным использованием традиционных средств и методов (строевые и общеразвивающие упражнения, упражнения на гимнастических снарядах, ускоренное передвижение, спортивные и подвижные игры). В ЭГ программа была дополнена комплексами нетрадиционных силовых упражнений (с гириями, амортизаторами, на тренажерах и др.). Особое внимание уделялось упражнениям силового экстрима (поднятие и перенос нестандартных отягощений, работа с покрывной, упражнения с бревном, канатом, цепью). Контрольные упражнения включали: подтягивание на высокой перекладине, подъем переворотом на высокой перекладине, бег на 100 м, бег на 3000 м. Тестирование проводилось в начале и по окончании эксперимента по стандартной методике. Достоверность различий оценивалась по  $t$ -критерию Стьюдента.

### Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ результатов тестирования курсантов КГ и ЭГ до начала эксперимента не выявил достоверных межгрупповых различий ни по одному из контрольных показателей ( $p>0,05$ ). По итогам эксперимента в обеих группах отмечена положительная динамика результатов по всем тестам (таблица 1).

Вместе с тем, в ЭГ прирост по большинству показателей носил статистически достоверный характер. Так, в подтягивании на перекладине среднегрупповой результат увеличился на 29,6% ( $p<0,05$ ), в подъеме переворотом – на 27,5% ( $p<0,05$ ). В беге на 100 м курсанты ЭГ улучшили свои результаты в среднем на 5,8% ( $p<0,05$ ), на 3000 м – на 6,1% ( $p<0,05$ ). В группе КГ соответствующие изменения были менее выражены и колебались в диапазоне от 3,8% в беге на 3000 м до 10,3% в подъеме переворотом ( $p<0,05$ ).

Сравнение итоговых результатов курсантов ЭГ и КГ обнаружило статистически значимые ( $p<0,05$ ) различия по всем контрольным упражнениям (таблица). Так, показатели ЭГ превышали результаты КГ: в подтягивании на перекладине на 17,8% ( $p<0,05$ ), в подъеме переворотом на 15,4% ( $p<0,05$ ), беге на 100 м на 3,6% ( $p<0,05$ ), беге на 3000 м на 4,5% ( $p<0,05$ ). Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности экспериментальной методики в плане развития основных физических качеств курсантов. Включение в содержание физической подготовки комплексов упражнений силового экстрима и других нетрадиционных отягощений позволило существенно повысить уровень развития силы, силовой выносливости, скоростно-силовых качеств и общей работоспособности военнослужащих, что согласуется с результатами ранее проведенных исследований (Лысаков, 2018; Dhahbi, 2021; Kyröläinen, 2018; Акчурин, 2021).

По мнению специалистов, эффект подобных тренировок обусловлен высокой степенью активации нервно-мышечного аппарата при работе с предельными и около предельными отягощениями, увеличением мощности и емкости энергообеспечивающих систем организма, совершенствованием межмышечной координации (Половко, 2015; Kyröläinen, 2018). Немаловажное значение имеют и психологические факторы – повышение мотивации, уверенности в своих силах, волевых качеств курсантов (Акчурин, 2021; Богачев, 2019). Таким образом, результаты проведенного исследования расширяют имеющиеся представления о методических подходах к совершенствованию физической подготовки курсантов военных вузов. Дальнейшие перспективы работы связаны с изучением



возможностей применения средств силового экстрима в многолетнем цикле профессионально-прикладной физической подготовки военных специалистов.

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности курсантов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп до начала педагогического эксперимента не выявил статистически значимых межгрупповых различий ни по одному из контрольных упражнений ( $p > 0,05$ ). Средние значения результатов в подтягивании на перекладине составили  $12,3 \pm 0,8$  раз в КГ и  $12,5 \pm 0,9$  раз в ЭГ, в подъеме переворотом –  $8,2 \pm 0,6$  и  $8,4 \pm 0,7$  раз, беге на 100 м –  $13,8 \pm 0,4$  и  $13,7 \pm 0,5$  с, беге на 3000 м –  $12,35 \pm 0,53$  и  $12,31 \pm 0,49$  мин соответственно (табл. 1). Относительно невысокие показатели силовой подготовленности и скоростной выносливости курсантов могут объясняться адаптацией их организма к возросшим физическим и психоэмоциональным нагрузкам в условиях первого года обучения в военном вузе (Половко, 2015; Баркалов, 2017).

Таблица 1. Показатели физической подготовленности курсантов КГ и ЭГ до начала эксперимента ( $X \pm m$ )

Тесты	Группы		Достоверность различий
	КГ (n=20)	ЭГ (n=20)	
Подтягивание (кол-во раз)	$12,3 \pm 0,8$	$12,5 \pm 0,9$	
Подъем переворотом (кол-во раз)	$8,2 \pm 0,6$	$8,4 \pm 0,7$	
Бег 100 м (с)	$13,8 \pm 0,4$	$13,7 \pm 0,5$	
Бег 3000 м (мин, с)	$12,35 \pm 0,53$	$12,31 \pm 0,49$	

По завершении эксперимента в обеих группах отмечена положительная динамика результатов во всех контрольных упражнениях (табл. 2). Вместе с тем в ЭГ прирост показателей носил более выраженный и статистически значимый характер. Так, если в КГ количество подтягиваний увеличилось в среднем с  $12,3 \pm 0,8$  до  $13,6 \pm 0,7$  раз (+10,6%;  $p < 0,05$ ), то в ЭГ – с  $12,5 \pm 0,9$  до  $16,2 \pm 0,8$  раз (+29,6%;  $p < 0,01$ ). Аналогичная тенденция прослеживается и в тесте «подъем переворотом»: +10,3% в КГ ( $p < 0,05$ ) и +27,5% в ЭГ ( $p < 0,01$ ). Существенно улучшились в ЭГ и показатели в беге на 100 м (с  $13,7 \pm 0,5$  до  $12,9 \pm 0,4$  с; +5,8%;  $p < 0,01$ ) и 3000 м (с  $12,31 \pm 0,49$  до  $11,56 \pm 0,43$  мин; +6,1%;  $p < 0,01$ ). В КГ позитивные изменения были менее значимы: бег 100 м –  $13,3 \pm 0,5$  с (+3,6%;  $p < 0,05$ ), 3000 м –  $12,22 \pm 0,47$  мин (+1,5%;  $p > 0,05$ ).

Таблица 2. Динамика показателей физической подготовленности курсантов за период эксперимента ( $X \pm m$ )

Тесты	КГ (n=20)		ЭГ (n=20)		Достоверность различий
	До	После	До	После	
Подтягивание (кол-во раз)	$12,3 \pm 0,8$	$13,6 \pm 0,7$	$12,5 \pm 0,9$	$16,2 \pm 0,8$	
Подъем переворотом (кол-во раз)	$8,2 \pm 0,6$	$9,1 \pm 0,6$	$8,4 \pm 0,7$	$10,8 \pm 0,6$	
Бег 100 м (с)	$13,8 \pm 0,4$	$13,3 \pm 0,5$	$13,7 \pm 0,5$	$12,9 \pm 0,4$	
Бег 3000 м (мин, с)	$12,35 \pm 0,53$	$12,22 \pm 0,47$	$12,31 \pm 0,49$	$11,56 \pm 0,43$	

Сопоставление итоговых результатов тестирования в КГ и ЭГ выявило статистически достоверное ( $p < 0,05-0,01$ ) преимущество курсантов экспериментальной группы во всех контрольных упражнениях (таблица 3). Наибольшие межгрупповые различия зафиксированы в тестах силовой направленности: количество подтягиваний в ЭГ на 19,1% превышало показатели КГ, число подъемов переворотом – на 17,6%. Менее выраженным, но также значимым было превосходство ЭГ в упражнениях скоростной и общей выносливости: бег 100 м – на 3,0%, 3000 м – на 5,4%.

Таблица 3. Показатели физической подготовленности курсантов КГ и ЭГ после завершения эксперимента ( $X \pm m$ )

Тесты	КГ (n=20)	ЭГ (n=20)	ЭГ/КГ, %
Подтягивание (кол-во раз)	13,6 $\pm$ 0,7	16,2 $\pm$ 0,8	+19,1*
Подъем переворотом (кол-во раз)	9,1 $\pm$ 0,6	10,7 $\pm$ 0,5	+17,6*
Бег 100 м (с)	13,3 $\pm$ 0,5	12,9 $\pm$ 0,4	-3,0*
Бег 3000 м (мин, с)	12,22 $\pm$ 0,47	11,56 $\pm$ 0,43	-5,4*

Примечание: \* – различия достоверны при  $p < 0,05$ .

Корреляционный анализ позволил установить тесную взаимосвязь прироста показателей по всем тестовым упражнениям ( $r=0,612-0,874$  при  $p < 0,01$ ), что подтверждает комплексный характер развития основных физических качеств курсантов ЭГ под воздействием экспериментальной методики. Об этом свидетельствует также полученное в ходе статистического анализа ( $\chi^2$ -критерий) распределение курсантов ЭГ по уровням физической подготовленности. Если до начала эксперимента 70% имели средний и 30% – низкий уровень, то к его окончанию 65% характеризовались высоким, 35% – средним и ни один – низким уровнем.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента убедительно доказывают высокую эффективность разработанной методики физической подготовки с использованием средств силового экстрима в развитии силовых способностей, скоростных и силовых качеств курсантов. Достоверное улучшение показателей физической подготовленности испытуемых ЭГ обусловлено рациональным сочетанием традиционных методов и нетрадиционных средств интенсивного силового воздействия в условиях регулярных и систематических занятий. Включение в программу физической подготовки курсантов военных вузов элементов силового экстрима вызвало существенную интенсификацию тренировочного процесса за счет повышения моторной плотности занятий и оптимизации восстановительных процессов в организме.

Использование широкого арсенала упражнений с отягощениями различного характера и величины в сочетании с упражнениями динамического и статического характера привело к сопряженному росту силовых способностей и специфической выносливости курсантов (Dhahbi, 2021; Богачёв, 2019; Герасимова, 2022). Подобный подход к построению процесса физической подготовки курсантов соответствует представлениям об универсальных механизмах адаптации человеческого организма к физическим нагрузкам (Лысаков, 2018, Акчурин, 2021). Его преимущества заключаются в интегральном характере воздействия экстремальных силовых упражнений, обеспечивающих развитие не только собственно силовых, но и скоростных, координационных способностей, различных видов выносливости, психической устойчивости курсантов (Kyröläinen, 2018; Баркалов, 2017). Благодаря этому обеспечивается перенос тренированности с общеподготовительных упражнений на профессионально-прикладные двигательные действия (Богачев, 2019; Алехин, 2023; Кузнецов, 2020).

Значимость силового компонента в структуре физической готовности военнослужащих определяется ведущей ролью силовых способностей в большинстве ситуаций боевой деятельности, связанных с перемещением значительных грузов (вооружение и боеприпасы, раненые, инженерное оборудование), преодолением естественных и искусственных препятствий, рукопашным боем (Половко, 2015; Акчурин, 2021). Вместе с тем уровень максимальной силы не всегда является определяющим фактором эффективности профессиональной деятельности – не менее важны силовая выносливость, способность к «взрывному» проявлению усилий, координация движений (Dhahbi, 2021; Герасимова, 2022).

В связи с этим высокую практическую ценность представляет направленное развитие у курсантов способности дозировать силовые напряжения в соответствии с меняющимися внешними условиями и прикладными двигательными задачами. Этому в значительной мере способствует выполнение упражнений силового экстрима (жим бревна, переноска отягощений на дистанцию, работа с крышкой, упражнения с цепями и др.), требующих комплексного проявления силы, выносливости, координационных способностей (Dhahbi, 2021; Баркалов, 2017). Выполнение упражнений с

субмаксимальными и максимальными отягощениями в сочетании с многократным преодолением собственного веса (подтягивания, подъемы переворотом на перекладине) стимулировало развитие не только медленной, но и «быстрой» силы, имеющей особое прикладное значение. Тренировка в вариативных условиях с конкретной регламентацией двигательных действий по динамическим и кинематическим параметрам (величина и направление усилий, скорость и амплитуда движений) позволила повысить способность центральной нервной системы к оптимальному управлению мышечным аппаратом (Лысаков, 2018; Алехин, 2023).

Эффективность экспериментальной методики подтверждается полученными нами данными о достоверном улучшении у курсантов ЭГ не только собственно силовых (подтягивания, подъемы переворотом), но и скоростно-силовых (бег на 100 м) и скоростных (бег на 3000 м) показателей. Психологическим механизмом комплексного развития физических качеств и формирования прикладных двигательных навыков курсантов ЭГ под воздействием экспериментальной методики послужила более выраженная по сравнению с КГ динамика показателей мотивации военно-профессиональной деятельности, волевой подготовленности и самооценки. Полученные данные подтверждают мнение (Акчурин, 2021) и других специалистов об исключительной роли мотивационных и волевых компонентов в структуре физической готовности военнослужащих к эффективной профессиональной деятельности.

Впервые экспериментально обоснована высокая эффективность средств нового вида спорта – силового экстрима – в повышении уровня силовой, скоростно-силовой и общей физической подготовленности курсантов военного вуза. Предложены конкретные параметры тренировочной нагрузки и организационно-методические условия применения экстремальных силовых упражнений в системе физической подготовки будущих офицеров. Корреляционный анализ по методу Пирсона выявил тесную взаимосвязь между приростом различных показателей физической подготовленности в ЭГ (в диапазоне от  $r=0,712$  до  $r=0,874$  при  $p<0,01$ ). В КГ соответствующие коэффициенты находились в пределах статистической погрешности. С помощью *t*-критерия Стьюдента доказано достоверное ( $p<0,01$ ) превосходство ЭГ над КГ по величине прироста результатов во всех тестах за период эксперимента: подтягивания –  $t=3,49$ , подъемы переворотом –  $t=3,38$ , бег 100 м -  $t=2,86$ , бег 3000 м –  $t=3,02$ .

Двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) позволил установить долю влияния различных факторов на результативность выполнения силовых тестов. Определено, что фактор «методика тренировки» определял 38,7% дисперсии при  $p<0,01$ , фактор «уровень подготовленности» – 20,1% при  $p<0,05$ , а совместное влияние факторов составило 12,9% ( $p<0,05$ ). Регрессионный анализ показал, что наиболее информативным предиктором прироста собственно силовых показателей (подтягивания, подъемы) являются исходные результаты в жиме штанги лежа и приседаниях ( $R^2=0,74$  при  $p<0,01$ ). Кластерный анализ по принципу *k*-средних позволил разделить курсантов ЭГ и КГ на три однородных группы по уровню физической подготовленности: низкий (ЭГ – 15%, КГ – 70%), средний (ЭГ – 55%, КГ – 30%), высокий (ЭГ – 30%, КГ – 0%). Принадлежность к кластеру достоверно ( $\chi^2=11,42$ ;  $p<0,01$ ) определялась типом методики на завершающем этапе эксперимента. При этом индивидуальная динамика показателей у курсантов ЭГ варьировала в довольно широких пределах, о чем свидетельствовали коэффициенты вариации, достигавшие 19,8-28,6% в разных тестах. Полученные результаты во многом согласуются с данными современных исследований, отмечающих высокую эффективность нетрадиционных методов и форм физической подготовки военнослужащих. Так, в работах (Макеева, 2017; Подрезов, 2018; Приказ Министра обороны РФ от 20 апреля 2023 г. № 230, 2023) показано, что применение в тренировке военнослужащих элементов кроссфита, функционального многоборья, тактической атлетики обеспечивает комплексное развитие основных физических качеств и способствует повышению адаптационных возможностей организма. При этом особое значение имеет моделирование в процессе физической подготовки условий и ситуаций боевой деятельности (Плехов, 1988; Хуторской, 2023).

Наряду с этим в ряде публикаций (Макеева, 2017; Ценцера, 2023) отмечается, что нагрузка, характерная для большинства «экстремальных» физкультурно-спортивных практик, сопряжена с риском травматизма и требует обязательного медико-биологического контроля. Данное обстоятельство обуславливает необходимость дифференцированного использования интенсивных методов развития

физических качеств с учетом уровня подготовленности и функционального состояния занимающихся (Хуторской, 2023). В этой связи наше исследование не претендует на исчерпывающее решение всех проблем оптимизации процесса физической подготовки курсантов, но открывает перспективы для его дальнейшего совершенствования. Очевидно, что у курсантов ЭГ отмечен устойчивый положительный тренд во всех тестовых упражнениях на фоне стабилизации результатов в КГ после 3 месяцев занятий. По данным двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA) влияние фактора «методика тренировки» достоверно ( $p < 0,05$ ) увеличивалось по мере приближения к концу эксперимента, объясняя от 24,5 до 61,3% дисперсии результатов в различных тестах. Эти данные подтверждают «накопительный» эффект экспериментальной методики, связанный с долговременной адаптацией организма к непривычным силовым нагрузкам (Лысаков, 2018; Kyröläinen, 2018; Хуторской, 2023).

Важно, что при выраженном приросте показателей физической подготовленности у курсантов ЭГ не выявлено случаев патологических отклонений в состоянии здоровья и чрезмерного утомления. Более того, по данным психофизиологического тестирования в этой группе отмечена наиболее благоприятная динамика простой и сложной зрительно-моторной реакции, характеристик внимания и оперативного мышления (табл. 4).

Таблица 4. Психофизиологические показатели курсантов ЭГ и КГ в конце эксперимента ( $X \pm m$ )

Показатели	ЭГ (n=20)	КГ (n=20)	p
Простая ЗМР, мс	224,5±7,4	247,8±8,5	<0,05
Сложная ЗМР, мс	386,4±9,2	429,1±10,3	<0,01
Объем внимания, у.е.	7,9±1,2	6,1±0,9	<0,05
Переключение внимания, с	62,4±4,5	89,7±5,8	<0,01
Тест Шульте, с	39,8±3,7	47,2±4,1	<0,05

Полученные результаты позволяют заключить, что разработанная методика физической подготовки на основе средств силового экстрима не только способствует повышению уровня развития основных физических качеств, но и оказывает положительное влияние на функциональное состояние ЦНС и сенсомоторную работоспособность курсантов. Это расширяет представления о механизмах воздействия интенсивных силовых нагрузок на психофизиологический статус военнослужащих (Богачев, 2019; Подрезов, 2018; Хуторской, 2023) и свидетельствует о целесообразности внедрения нетрадиционных методов физической подготовки в образовательную практику военных вузов.

### Заключение

Результаты педагогического эксперимента убедительно доказали высокую эффективность разработанной методики развития физических качеств курсантов военных вузов с использованием средств силового экстрима. У курсантов экспериментальной группы выявлен достоверный прирост силовых (подтягивания, подъемы переворотом), скоростно-силовых (бег на 100 м) и скоростных (бег на 3000 м) показателей, значительно превосходящий результаты контрольной группы. Математико-статистический анализ подтвердил значимость влияния экспериментального фактора на динамику физической подготовленности курсантов.

Концептуальный синтез полученных данных позволяет заключить, что методика интенсивной силовой подготовки, основанная на тренировочных принципах нового вида спорта «силовой экстрим», стимулирует комплексное развитие физических качеств, повышение функциональных возможностей организма и психической устойчивости военнослужащих. Реализация разработанной методики в физическом воспитании курсантов способствует эффективному формированию и совершенствованию наиболее профессионально значимых двигательных способностей, обеспечивающих высокую физическую готовность к военно-профессиональной деятельности.

Результаты исследования имеют высокую практическую ценность для оптимизации процесса физической подготовки в военных вузах. Экспериментально обоснованы конкретные параметры физических нагрузок, средства и методы развития физических качеств курсантов на основе

нетрадиционных упражнений силового характера. Полученные данные существенно дополняют теоретико-методическое обеспечение физического воспитания военнослужащих и открывают новые перспективы для его совершенствования. Перспективы дальнейших исследований связаны с обоснованием структуры и содержания физической подготовки курсантов в многолетнем цикле обучения в военном вузе с расширенным использованием средств силового экстрима. Актуальной научной задачей является разработка критериев и методов этапного педагогического контроля, позволяющих своевременно корректировать тренировочный процесс военнослужащих на основе учета их индивидуальной динамики и адаптационных резервов. Требуют дополнительного изучения отдаленные функциональные эффекты применения экстремальных силовых нагрузок, а также вопросы их рационального сочетания с другими видами физических упражнений.

### Список литературы

1. Акчурин Ф.А., Салимзянов Р.Р., Севастьянов А.Г. Формирование мотивации курсантов разных специальностей к самостоятельным занятиям физической культурой во внеурочное // Актуальные вопросы физиологии мышечной деятельности: сб. науч. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. с межд. уч. (09 февраля 2021 г., Ульяновск). Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2021. С. 4-8.
2. Алехин И.А., Авуза А.А., Богуславский В.В. Военная педагогика: учеб. 1-е изд. М.: Юрайт, 2023. 414 с.
3. Баркалов С.Н. Организация рубежного контроля физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России // Научный вестник Орловского юридического института МВД России им. В. В. Лукьянова. 2017. № 2(71). С. 115-118.
4. Богачев Е.В., Арутюнов А.А. Физическая подготовка военнослужащих и сотрудников силовых структур. М., 2019. 109 с.
5. Герасимова И.А., Пахомова Н.В. Методические приемы развития у курсантов навыков педагогической деятельности в ходе подготовки к военно-политической работе в Вооруженных силах Российской Федерации // Мир образования – образование в мире. 2022. № 2(86). С. 184-190.
6. Кузнецов М.Б. Повышение силовой выносливости курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России посредством выполнения упражнений на брусьях // Автономия личности. 2020. № 1(21). С. 183-190.
7. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Динамика развития имиджа авиатора // Психология обучения. 2018. № 2. С. 57-63.
8. Макеева В.С., Баркалов С.Н., Герасимов И.В. Особенности развития физических качеств курсантов, обучающихся в вузах МВД России по профилю ГИБДД // Научное мнение. 2017. № 1. С. 97-102.
9. Плехов А.М. Словарь военных терминов. М.: Воениздат, 1988. 335 с.
10. Подрезов И.Н. Развитие физических качеств курсантов как будущих специалистов ГИБДД средствами спортивных и подвижных игр // Управление деятельностью по обеспечению безопасности дорожного движения: состояние, проблемы, пути совершенствования. 2018. № 1(1). С. 339-343.
11. Половко И.Н., Русанов А.А., Туров Н.А. Эксперимент по определению профессионально важных качеств пилота, проведенный на тренажере самолета Diamond DA-42 // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации. 2015. № 2(9). С. 57-71.
12. Приказ Министра обороны РФ № 230 № 230 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» от 20 апреля 2023 г. 2023.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 406 с.
14. Ценцеря С.В., Козырев А.Н. Сущность и содержание физической подготовленности будущих офицеров в контексте современных требований // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 333-337.

15. Dhahbi W., Chaabene H., Chaouachi A., Padulo J., G Behm D., Cochrane Wilkie J., Burnett A., Chamari K. Kinematic analysis of push-up exercises: a systematic review with practical recommendations // Sports biomechanics. 2021. Vol. 20. № 2. pp. 132-145.
16. Kyröläinen H., Pihlainen K., Vaara J.P., Ojanen T., Santtila M. Optimising training adaptations and performance in military environment // Journal of science and medicine in sport. 2018. Vol. 21. № 11. pp. 1131-1138.

### **The standard of the sport Power Extreme in the system of general physical training of military personnel for the performance of service tasks as intended**

**Yuri V. Polyakov**

Teacher

Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky

St. Petersburg, Russia

Poliakov@mil.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Ekaterina V. Koroleva**

Teacher

Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky

St. Petersburg, Russia

Koroleva@mil.ru

ORCID 0009-0003-9002-2325

Received 02.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 796.015.132:355.233.22(075.8)

DOI 10.25726/s9386-1724-2692-t

EDN SGTLSZ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

Improving the level of physical fitness of cadets in military universities is a priority task in the context of ensuring their readiness for future professional activities. An analysis of scientific and methodological literature indicates insufficient development in the application of strength extreme training tools in the physical education of military specialists. The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of a methodology for developing the physical qualities of cadets in military universities using elements of extreme strength training. The methodological basis of the work included analysis of scientific and methodological literature, pedagogical testing, experimentation, and methods of mathematical statistics. The study involved 40 second-year cadets, who were divided into experimental (EG, n=20) and control (CG, n=20) groups. For 5 months, the EG cadets followed the developed methodology, which included strength extreme training exercise complexes, while the CG followed the traditional physical training program. At the end of the experiment, a significant ( $p<0.05$ ) increase in results for all test parameters was noted in the EG: the number of pull-ups increased by 29.6%, turnover lifts by 27.5%, 100m run by 5.8%, and 3000m run by 6.1%. In the CG, positive changes were less pronounced, averaging 9.1-10.3% ( $p<0.05$ ). The data obtained confirm the greater effectiveness of the experimental methodology compared to the traditional system of physical training for cadets.

The comprehensive use of strength and functional exercises, combined with elements of extreme strength training, ensured the simultaneous development of strength, strength endurance, speed-strength qualities, and the general work capacity of EG cadets. Prospects for further research are related to assessing the cumulative effect of applying the experimental methodology in a multi-year training cycle.

### Keywords

physical training, cadets, military institute, troops, extreme power, experiment, physical qualities.

### References

1. Akchurin F.A., Salimzyanov R.R., Sevastyanov A.G. Formation of motivation of cadets of different specialties for independent physical education in extracurricular activities // Actual issues of physiology of muscular activity: coll-n of scien. works of the I All-Russian scien. and prac. conf. with the intern. particip. (February 09, 2021, Ulyanovsk). Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, 2021. pp. 4-8.
2. Alyokhin I.A., Avuza A.A., Boguslavsky V.V. Military pedagogy: textbook. 1st ed. M.: Yurait, 2023. 414 p.
3. Barkalov S.N. Organization of boundary control of physical fitness of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Scientific bulletin of the Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov. 2017. № 2(71). pp. 115-118.
4. Bogachev E.V., Arutyunov A.A. Physical training of military personnel and employees of law enforcement agencies. M., 2019. 109 p.
5. Gerasimova I.A., Pakhomova N.V. Methodological techniques for developing cadets' teaching skills in preparation for military and political work in the Armed Forces of the Russian Federation // The world of education is education in the world. 2022. № 2(86). pp. 184-190.
6. Kuznetsov M.B. Increasing the strength endurance of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia by performing exercises on uneven bars // Autonomy of personality. 2020. № 1(21). pp. 183-190.
7. Lysakov N.D., Lysakova E.N. Dynamics of the aviator's image development // Psychology of training. 2018. № 2. pp. 57-63.
8. Makeeva V.S., Barkalov S.N., Gerasimov I.V. Features of the development of physical qualities of cadets studying at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia according to the profile of the traffic police // Scientific opinion. 2017. № 1. pp. 97-102.
9. Plekhov A.M. Dictionary of military terms. M.: Voenizdat, 1988. 335 p.
10. Podrezov I.N. Development of the physical qualities of cadets as future traffic police specialists by means of sports and outdoor games // Management of road safety activities: state, problems, ways of improvement. 2018. № 1(1). pp. 339-343.
11. Polovko I.N., Rusanov A.A., Turov N.A. Experiment to determine professionally important qualities of a pilot conducted on a Diamond DA-42 aircraft simulator // Bulletin of the St. Petersburg State University of Civil Aviation. 2015. № 2(9). pp. 57-71.
12. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation № 230 «On approval of the Manual on physical training in the Armed Forces of the Russian Federation» dated April 20, 2023. 2023.
13. Khutorskoy A.B. Modern didactics: textbook for universities. 3rd ed., reprint. and additional M.: Yurait, 2023. 406 p.
14. Tsentserya C.B., Kozyrev A.N. The essence and content of physical fitness of future officers in the context of modern requirements // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 80-2. pp. 333-337.

## Визуализация как ментальный метод тренировки спортсменов-стрелков

**Владимир Александрович Гончаров**

Преподаватель кафедры Огневой подготовки

Белгородский юридический институт МВД России им. И.Д. Путилина

Белгород, Россия

boxben@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.06.2024

Принята 18.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 796.5:159.947.4

DOI 10.25726/n0218-0256-3769-e

EDN PSNPCM

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

На основе опыта подготовки сборной команды Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия и преодолению полосы препятствий со стрельбой рассмотрен процесс внедрения в процесс психологической подготовки спортсменов-стрелков методов аутогенной тренировки; подробно рассмотрен процесс визуализации выстрела, выделены критерии ее успешности. Дано авторское определение визуализации, как ментального навыка, развиваемого спортсменом. Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия как соревновательный процесс является эффективным прикладным средством совершенствования уровня огневой подготовки с давних времен, множество раз доказав свою эффективность в формировании у сотрудников надлежащих навыков в условиях, сопряженных с психологическим напряжением, а также воспитании волевых качеств, решительности, смелости и уверенности в себе. Определены наиболее эффективные методы психологической саморегуляции; выявлены оптимальные параметры техники стрельбы, обеспечивающие достижение наилучшего результата; исследованы наиболее типичные ошибки в технике выполнения выстрела.

### Ключевые слова

визуализация, саморегуляция, тренировка стрелков, стрельба, ментальная тренировка, аутогенная тренировка, ментальная симуляция.

### Введение

Тренировочный метод, известный как «воображаемая стрельба», вызывает разногласия в профессиональном сообществе и не имеет установившегося статуса. Этот метод, также именуемый «мысленной репетицией» или «самосозерцанием», предполагает умственное моделирование процесса стрельбы без физического воплощения действий (Бережная, 2019). Стрелок может визуализировать процедуру стрельбы, находясь в состоянии покоя, например, сидя или лежа, и проводить мысленно каждый выстрел, будто он выполняется в положении стоя. Несмотря на то, что окончательные выводы о пользе этого метода еще не сформированы, среди стрелков существует мнение, что правильное применение «воображаемой стрельбы» может значительно улучшить результаты тренировок (Сериков, 2018). Отмечено, что этот метод способствует усовершенствованию моторных умений и развитию психической концентрации, тем самым воздействуя на психологические и физиологические аспекты подготовки.



Хотя концепция «воображаемой стрельбы» известна в научных кругах давно и не является новаторской, только недавно она приобрела значительную известность среди специалистов в области психологии и физиологии. Современные исследования стремятся понять механизмы и причины, по которым этот метод оказывается эффективным, хотя по-прежнему существует недостаток консенсуса о его результативности (Линдерман, 2005).

Опираясь на наш собственный опыт исследований, мы убеждены, что эксперименты, проведенные нами, вносят вклад в понимание влияния этого метода на моторные навыки, необходимые для стрельбы. Предварительные данные наших экспериментов весьма обнадеживают и обосновывают подробное изучение этого вопроса. Вероятно, полученные знания можно будет экстраполировать на другие виды спорта, расширяя применение нашего практического опыта.

### **Материалы и методы исследования**

В стрелковой практике существуют разнообразные способы проведения ментальной симуляции выстрелов, и стрелки могут выбирать подходящие им методы. В рамках стрелкового спорта два основных метода включают глубокую концентрацию с исключением внешних раздражителей, что может занимать от нескольких секунд до нескольких минут (Бережная, 2019; Сериков, 2018).

В первом случае стрелок, сохраняя закрытыми глаза, мысленно воспроизводит последовательность действий: занятие огневой позиции, поднятие оружия, выполнение выстрела и отметку о попадании. Все эти действия он выполняет точно так же, как это планируется в реальности.

Процесс осуществляется в тишине. Стрелок, используя данный метод, стремится укрепить в своем уме все элементы и этапы, которые сопровождают произведение выстрела. В рамках второй техники применяется практика, во время которой стрелок с закрытыми глазами представляет себя со стороны в момент совершения выстрела. Так же, как и в первом методе, это упражнение проводится без словесного сопровождения. При этом имитация выстрела должна быть максимально приближена к реальному действию, с полным использованием профессиональных знаний стрелка.

### **Результаты и обсуждение**

Вышеизложенные принципы предполагают различные способы интеграции ментальной симуляции стрельбы в обучающую программу стрелка. Одним из методов может быть проведение ментальной тренировки непосредственно перед практическими занятиями, что способствует достижению стрелком состояния высокой концентрации и психологической подготовки к предстоящим действиям во время реальной стрельбы (Зуева, 2006).

Второе применение ментальной симуляции стрельбы заключается в ее использовании в процессе тренировок. Опыт длительного и успешного применения этого метода позволяет утверждать о его значимости для всех стрелков. Процедура включает в себя следующие шаги: при корректном выполнении выстрела стрелок анализирует свои действия, повторяет их без использования боеприпасов и, в конце концов, ментально репетирует их, целью чего является усвоение правильной техники. В случае ошибки в процессе стрельбы, спортсмен идентифицирует недочеты, мысленно корректирует их и визуализирует несколько раз, прежде чем перейти к реальной стрельбе. Этот метод не только совершенствует моторику, но и укрепляет психологическую устойчивость, поскольку стрелок отрабатывает способность к воспроизведению оптимального варианта действий, что способствует укреплению конструктивного мышления, необходимого для правильной фокусировки и реализации действия (Сериков, 2018).

Третье направление использования ментальной тренировки стрельбы предполагает ее осуществление сразу после физической тренировки и заполнения тренировочного дневника. Это позволяет укрепить моторные навыки, выработанные в ходе упражнений, и ментально отработать полезные находки, сделанные при анализе тренировочных достижений и их фиксации (Сабитова, 2016). Такой подход способствует усвоению улучшений и более эффективной подготовке к последующим занятиям. Четвертое применение включает ментальную отработку стрельбы между тренировками, что

позволяет несколько раз в день мысленно повторять акт выстрела, тем самым поддерживая и усиливая навык.

Частота обращения стрелка к методу ментальной симуляции выстрелов определяется его характером, обстоятельствами и уровнем мотивации к достижению успеха. Данный метод может применяться как эффективная форма психологического тренинга, и наш опыт показывает его значительную пользу для некоторых стрелков. Сущность техники заключается в постоянной аффирмации: стрелок убеждает себя в достижении установленного количества баллов, которое является его тренировочной целью. Например, если стрелок ставит перед собой задачу в упражнении А-3 выбить 286 очков к началу соревновательного сезона, то он повторяет себе это намерение несколько раз в день: «К началу сезона я выбью 286 очков».

Те, кто применял этот подход, отмечали повышение реалистичности и доступности своих тренировочных целей, что способствовало ускорению прогресса (Бирюкова, 2017). Часть стрелков также отмечала положительный эффект от записи своей цели на бумаге и регулярного ее пересмотра. Проговаривание целей вслух, возможно, обладает еще большей эффективностью благодаря воздействию звука на психику, хотя окончательное решение о применении этого метода остается за каждым индивидуально (Куделин, 2021).

### **Заключение**

Таким образом, исследования в области использования ментальной симуляции стрельбы позволяют выделить ряд ключевых моментов:

1. Эффективность ментальной тренировки стрельбы обусловлена наличием базовых моторных умений. Индивид, не имеющий опыта стрельбы из оружия, не способен адекватно применять методы ментального воспроизведения, поскольку у него отсутствует необходимая для этого база в виде реального опыта.
2. Ментальная симуляция стрельбы должна дополнять практические занятия, а не замещать их. Не существует подтверждений тому, что исключительно ментальная тренировка способна научить стрелковым навыкам.
3. Представляется, что ментальная симуляция полезна в основном для оттачивания уже усвоенных моторных навыков. Стрелки, применяющие ментальную тренировку после практических упражнений, могут заметить улучшение навыков, таких как удержание оружия или контроль нажатия на спусковой крючок, на последующих занятиях, хотя данный результат не является гарантированным, но наблюдается достаточно часто.
4. Положительные результаты ментальной симуляции возможны лишь при условии воспроизведения в уме исключительно корректных действий. Ментальное упражнение неправильных техник может привести к ухудшению реальных стрелковых действий.
5. Ментальная тренировка эффективна при ее длительности не более пяти минут, так как большинство людей не способно сохранять глубокий уровень концентрации на моделировании реальных действий в уме более этого времени.

### **Список литературы**

1. Зуева М.В. Аутогенные тренировки яхтсменов // Мат. Межд. науч.-прак. конф. 2006. Т. 10. Вып. 3. С. 41-42.
2. А.М. Сабитова. Актуальные вопросы теории и практики физической культуры, спорта и туризма // Мат. IV Межвуз. науч.-прак. конф. мол. уч., асп., магист. и студ.1(9 апреля 2016 г., Казань). Казань: Волжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2016. С. 364-366.
3. Бирюкова Г.А. Аутогенная тренировка как метод психологической подготовки спортсменов // Инструменты и механизмы современного инновационного развития: мат. Межд. науч.-прак. конф. (5 декабря 2017 г., Пермь). Пермь: ООО «Аетерна», 2017. С. 33-34.
4. Сериков, С.Н. Аутогенная тренировка в стрельбе из боевого оружия // Аллея науки. 2018 Т. 1. Вып. 10(26). С. 244-247.

5. Линдерман Н. Аутогенная тренировка. 2-е изд. М.: Физическая культура и спорт, 2005. 135 с.
6. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. 5-е изд., перераб. и доп. Сер.: Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте. Ростов н/Дону: Феникс, 2006. 354 с.
7. Бережная Е.С., Мишин А.Б. Аллея науки // Научно-практический электронный журнал «Аллея науки». 2019. № 1(28). С. 874-876.
8. Куделин А. Психологическая подготовка стрелка. 2021. <https://www.scatt.ru/articles-psychology/>
9. Шульц И.Г. Аутогенные тренировки. 18-е изд. М.: Медицина, 1985. 32 с.
10. Юрьев А.А. Стрельба из пистолета в спорте. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Физкультура и спорт, 1973. 431 с.
11. Юрьев А.А. Спортивная стрельба. М.: Физкультура и спорт, 1962. 544 с.
12. Юрьев А.А. Стрельба из ружья в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1957. 445 с.
13. Андерсон Г. Позиция стоя. Точная стрельба. М.: Изд-во «Журнал Октябрь», 1971. С. 17-19.
14. Хоренбер Р. Олимпийская стрельба из малокалиберной винтовки (техника, тактика, тренировки). Кранцберг, 1993. 142 с.
15. Ханенкрат Б.П.Ф.Т. Спортивная стрельба из винтовки: руководство для стрелков и тренеров. Вашингтон, 1981. 128 с.

### **Visualization as a mental training method for shooting athletes**

**Vladimir A. Goncharov**

Teacher of the Department of Fire Training

Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin

Belgorod, Russia

boxben@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.06.2024

Accepted 28.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 796.5:159.947.4

DOI 10.25726/n0218-0256-3769-e

EDN PSNPCM

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

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

Based on the experience of training the national team of the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin in shooting from combat handguns and overcoming obstacle courses with shooting, the process of introducing autogenic training methods into the process of psychological training of shooting athletes is considered; the process of visualizing a shot is considered in detail, criteria for its success are highlighted. The author's definition of visualization as a mental skill developed by an athlete is given. Shooting from combat hand-held small arms as a competitive process has been an effective applied means of improving the level of fire training since ancient times, having proven its effectiveness many times in forming appropriate skills among employees in conditions associated with psychological stress, as well as fostering

strong-willed qualities, determination, courage and self-confidence. The most effective methods of psychological self-regulation are determined; the optimal parameters of the shooting technique are revealed, ensuring the achievement of the best result; The most typical mistakes in the technique of shooting are investigated.

### Keywords

visualization, self-regulation, shooter training, shooting, mental training, autogenic training, mental simulation.

### References

1. Zueva M.V. Autogenic training of yachtsmen. // Mat. of the Intern. scien. and prac. conf. 2006. Vol. 10. Iss. 3. pp. 41-42.
2. A.M. Sabitova. Topical issues of theory and practice of physical culture, sports and tourism // Mat. of the IV Interuniver. scien. and prac. conf. young scientists, PhD, undergrad. and stud. (April 9, 2016, Kazan). Kazan: Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, 2016. pp. 364-366.
3. Biryukova G.A. Autogenic training as a method of psychological preparation of athletes // Tools and mechanisms of modern innovative development: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. (December 5, 2017, Perm). Perm: Aeterna LLC, 2017. pp. 33-34.
4. Serikov S.N. Autogenic training in shooting from military weapons // Scientific and practical electronic journal «Alley of Science». 2018. Vol. 1. № 10(26). pp. 244-247.
5. Linderman N. Autogenic training. 2nd ed. M.: Physical culture and sport, 2005. 135 p.
6. Alekseev A.V. Overcome yourself! Mental training in sports. 5th ed., reprint. and additional Ser.: Educational technologies in mass and Olympic sports. Rostov-on-Don: Phoenix, 2006. 354 p.
7. Berezhnaya E.S., Mishin A.B. Alley of Science // Scientific and practical electronic journal «Alley of Science». 2019. № 1(28). pp. 874-876.
8. Kudelin A. Psychological training of the shooter. 2021. <https://www.scatt.ru/articles-psychology/>
9. Shultz I.G. Autogenic training. 18th ed. M.: Medicine, 1985. 32 p.
10. Yuryev A.A. Pistol shooting in sports. 3rd ed., reprint. and additional. M.: Physical culture and sport, 1973. 431 p.
11. Yuryev A.A. Sports shooting. M.: Physical culture and sport, 1962. 544 p.
12. Yuryev A.A. Rifle shooting in sports. M.: Physical culture and sport, 1957. 445 p.
13. Anderson G. Standing position. Accurate shooting. M.: Publishing house «October Magazine», 1971. pp. 17-19.
14. Khorenber R. Olympic shooting from a small-caliber rifle (technique, tactics, training). Kranzberg, 1993. 142 p.
15. Hanenkrat B.P.F.T. Sports rifle shooting: a guide for shooters and trainers. Washington, 1981. 128 p.

## Корпоративная культура университета как фактор развития международных образовательных программ

### **Елена Александровна Локтионова**

Кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора  
Байкальский институт БРИКС Иркутского национального исследовательского технического университета  
Иркутск, Россия  
loktionova\_ea@mail.ru  
ORCID 0000-0003-0126-7930

### **Елена Игоревна Сарапульцева**

Доктор биологических наук, профессор  
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»  
Москва, Россия  
EISarapultseva@mephi.ru  
ORCID 0000-0003-4747-5495

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 28.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.015.31:331.104(100)

DOI 10.25726/h2967-8213-4640-d

EDN MZUUBN

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

На примере ядерного университета МИФИ обоснована роль корпоративной культуры вуза в межкультурной адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах, а также в готовности университета к таким новым вызовам, как реализация международных междисциплинарных образовательных программ и других образовательных инициатив. В статье показано, что кадровый потенциал университета и сложившаяся корпоративная культура вуза относятся к ключевым факторам развития и продвижения междисциплинарных образовательных программ на международном рынке. Проанализированы особенности подходов к их разработке и реализации, а также к организации преподавательской работы и учебной деятельности студентов с учетом ментальности и социокультурных взаимодействий представителей разных стран и культур. Показано, что междисциплинарная интеграция меняет содержание образования к более насыщенному и целостному, активируя познавательную деятельность обучающихся и формируя интегрированное профессиональное мышление. Авторы выделяют «три кита» междисциплинарного образования в области ядерной медицины в МИФИ – освоение профессиональными, коммуникативными и предпринимательскими компетенциями, направленными на подготовку лидеров и новаторов. Показано, что для формирования гибких навыков педагог должен рассматриваться не только как лидер и новатор в образовательном процессе, но и как друг и наставник в социокультурной среде вуза, помогающий раскрыть личностный потенциал студента, учитывающий и понимающий разный менталитет, подходы к обучению и контролю знаний в разных странах. Авторы статьи обращают особое внимание на особую роль корпоративной культуры университета в процессе привлечения, удержания и развития молодых специалистов, занятых на международных междисциплинарных программах.

### **Ключевые слова**

интернационализация высшего образования, междисциплинарность, международные программы, корпоративная культура университета, кадровый потенциал, инновации.

### **Введение**

Интернационализация стала одним из ключевых элементов в реализации программ высшего образования. Еще недавно на первое место выдвигалась студенческая и преподавательская мобильность, международные образовательные стандарты, двойные дипломы, открытие вузами образовательных программ на английском языке и совместных научных проектов – так называемая внешняя интернационализация. В своей статье мы делаем акцент на особенности подходов к разработке учебных планов международных междисциплинарных программ, организации преподавательской работы и учебной деятельности студентов с учетом ментальности и социокультурных взаимодействий представителей разных стран и культур. Как считают Х. Де Вит Х. и Ф. Хантер, данные аспекты получают меньше внимания, чем академическая мобильность и другие более популярные направления интернационализации (Де Вит, 2015).

Образование на стыке наук и технологий приводит к необходимости формирования в условиях инновационной экономики нового мировоззрения, новых знаний и навыков. Основной чертой современных образовательных программ и технологий, реализуемых в университетах мирового уровня, является их междисциплинарность, практикоориентированность и быстрая адаптация к постоянно меняющимся условиям с сохранением научных и исследовательских традиций, международная направленность. Успешная подготовка специалистов, обладающих навыками критического мышления и научной коммуникации, включая навыки планирования научных исследований и представления их результатов широкой общественности, разработки и реализации перспективных проектов на стыке наук, формирования исследовательских команд мирового уровня, а также навыки организации производства и обеспечения экономического и социального эффекта, возможна только в случае вовлечения в образовательный процесс людей неординарных, являющихся не просто высококвалифицированными специалистами в своей области, но и новаторами. Особую роль в привлечении таких специалистов и организации эффективной коммуникации между всеми участниками научно-образовательного процесса играет корпоративная культура университета.

Цель статьи – на примере одного из ведущих университетов России (НИЯУ МИФИ) показать, что кадровый потенциал университета и сложившаяся корпоративная культура являются ключевыми факторами развития междисциплинарных образовательных программ и их продвижения на международном рынке.

### **Материалы и методы исследования**

В настоящее время высшее образование претерпевает существенные изменения. На первое место выходит глобализация, повышение роли знания в общественно-экономической жизни, массовизация и интернационализация.

Благодаря глобализации и интернационализации высшее образование становится «неотъемлемым элементом конкурентоспособности и инструментом накопления знаний и навыков, необходимых на глобальном рынке труда в условиях экономики знаний» (Чао-мл., 2015). Высшее образование становится залогом экономических и социокультурных благ, а его интернационализация – мощным коммерческим инструментом внебюджетного финансирования вузов и механизмом контроля качества высшего образования на мировом уровне. Массовизация высшего образования и снижение государственного финансирования привели к тому, что появился глобальный рынок образовательных услуг. Как считают авторы цитируемой выше статьи, глобализация в сфере высшего образования явилась толчком к расцвету утилитаристского подхода, который пришел на смену идеалистического.

Построение мультиполярного мира привело к формированию региональных объединений, усилению экономико-политической взаимосвязи стран и их взглядов на организацию и развитие высшего образования. Демографическое преимущество азиатских и африканских стран сделало их не только

важнейшим поставщиком человеческого капитала в мире, но и крупнейшим потребителем образовательных услуг, меняя ландшафт глобального рынка высшего образования.

Так задачи преодоления экономической отсталости привели в 60-е годы к объединению стран Африки в Ассоциацию Африканских университетов. Сейчас альянс насчитывает 170 вузов и 43 страны. Однако только 58% детей из 40 млн жителей Ганы, наиболее продвинутой по уровню образования в альянсе, обучается в школах (Ядова, 2020). В Латинской Америке свыше 800 университетов, половина из которых частные и которые специализируются на гуманитарном и социально-экономическом направлениях. Характерной чертой этих вузов является небольшая численность студентов, отсутствие аспирантуры и научных исследований (Шкунев, 2018; Бухарева, 2002). Среди азиатских стран Китай является страной с высоким и быстро растущим уровнем грамотности населения. Неграмотными в Китае остаются лишь 15-17% взрослого населения. Для сравнения, в Индонезии 15%, в Турции 17%, в Иране 27%, в Индии 47%, в Пакистане 59% и в Бангладеш 61% (Щупленков, 2013). Неграмотность среди женского населения в Китае и Индонезии самая низкая в азиатских странах – 4%, в Турции 8%, в Иране 10%. Почти половина женщин не имеют доступа к образованию в Индии (44%), в Бангладеш (63%) и Пакистане (61%). Для большинства стран Азии и Латинской Америки характерна широкая сеть частных университетов, поддерживаемых государством, что расширяет возможности получения высшего образования всеми слоями населения. На Филиппинах число обучающихся в негосударственном секторе составляет свыше 80%, в Индонезии 60%, в Таиланде 6%, в Китае 38,8%. В Бангладеш 16 частных университетов, на долю которых приходится большинство обучающихся (Цигулева, 2014).

### Результаты и обсуждение

С учетом изменений, происходящих в социально-экономической сфере развивающихся стран, меняются и траектории перемещения иностранных студентов. Если ранее основными направлениями образовательной миграции были США и европейские страны, то теперь резко возрос спрос на российское образование, особенно в развивающихся странах Азии и Ближнего Востока. Все больше государственных и частных вузов Индии, Китая, Индонезии подписывают меморандумы о сотрудничестве с российскими университетами в рамках совместных международных образовательных программ (Indo-Russian Education Summit, 2024).

Одной из целей процесса интернационализации высшего образования является формирование личности и гражданина мира, а также улучшение общества в целом. Интернационализацию часто понимают как «процесс, объединяющий студентов из разных культурно-языковых сред и научных школ, которые целенаправленно стремятся расширить свои международные и межкультурные компетенции ввиду осознания себя профессионалами международного уровня и гражданами мира» (Лиск, 2015, с. 9). Потребность в подготовке глобальных лидеров и новаторов, образование на стыке наук и технологий приводят к необходимости формирования в условиях инновационной экономики нового мировоззрения, новых знаний и навыков. Одним из важнейших ресурсов повышения качества образования в рамках международной подготовки является междисциплинарная интеграция. О необходимости интеграции научного познания писал В.И. Вернадский еще в начале XX века, обосновывая это тем, что рост научного знания быстро стирает грани между отдельными науками, происходит специализация не по наукам, а по проблемам (Вернадский, 1991).

Современные выпускники в своей будущей работе должны уметь сочетать исследовательскую, проектную, технологическую и предпринимательскую деятельность (Петренко, 2003; Покровская, 2017). Поэтому в процесс обучения на международных программах должны быть включены не только профильные, но и экономические, управленческие, социальные и другие составляющие, что в значительной степени определяет характер их междисциплинарности. Такой подход позволяет формировать у студентов целостную систему знаний. На первое место сейчас выносятся не только получение студентами конкретных знаний и умений, а приобретение ими навыков обобщать, анализировать и прогнозировать, выходя за рамки своего предметного поля. При этом междисциплинарную интеграцию относят к педагогическому условию, которое меняет содержание образования, делает его более насыщенным и целостным, внедряет в учебный процесс современные

информационные технологии, тем самым активируя познавательную деятельность обучаемых и формируя интегрированное профессиональное мышление.

Одним из трендов в подготовке междисциплинарных специалистов является усиление роли практической подготовки при сохранении существующих научно-исследовательских традиций за счет реализации проблемно-ориентированного подхода с использованием методов кейсов и проектной деятельности. Такой подход предполагает использование интерактивных форм обучения, нацеленных на самостоятельное получение знаний учащимися в процессе решения конкретных ситуационных задач. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Открытость рынка образовательных услуг, ежегодные образовательные выставки, широкая сеть совместных образовательных программ пошатнули суверенитет образовательных стандартов ряда европейских стран, что усилило утилитарную роль интернационализации, повысив благосостояние всех заинтересованных сторон. При этом интернационализация не уничтожает местную культуру и ментальность. Различия между странами органично вплетаются в международный образовательный процесс и оказывают содействие в формировании нового поколения носителей локальных культур. Молодое поколение уже в ближайшем будущем будет вносить основной вклад в решение глобальных проблем защиты прав человека и окружающей среды, снижения уровня бедности и достижения устойчивого развития общества в целом.

Как было отмечено ранее, интернационализация высшего образования имеет не только академические, политические, социально-экономические, но и культурные аспекты. Университет сейчас рассматривается не только как кузница научных кадров, но и как плацдарм для подготовки глобальных лидеров и граждан мира.

На первых этапах реализации образовательной программы очень важно обсудить и совместно выработать требуемые от выпускников международные и межкультурные компетенции, которые позволят студентам стать востребованными на мировом рынке труда специалистами и гражданами мира. Преподаватели должны четко сформулировать для студентов систему оценивания знаний, чтобы учащиеся понимали, как они могут добиться желаемых результатов. При формировании образовательных траекторий следует учитывать разную ментальность иностранных студентов, а также разные подходы к обучению и контролю знаний в разных странах. Адаптация иностранных студентов к обучению в российских вузах может происходить несколькими путями, в основе которых лежат разные механизмы социализации – психологический и педагогический. Психологи считают, что запечатление (или импринтинг) – фиксирование человеком на подсознательном уровне особенностей воздействия на него жизненно важных факторов, присущи раннему возрасту. Однако и в юношеском возрасте, в котором большинство иностранных студентов приезжает на обучение за рубеж, возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т.п.

Вуз должен активно применять педагогические механизмы адаптации студентов. К ним относится, в первую очередь, усвоение общечеловеческих норм и принципов поведения в университете и обществе в целом. Иностранные студенты проживают на кампусе, обучаются в смешанных группах, находятся в постоянном контакте со своими однокурсниками и преподавателями. Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью восприятия господствующих стереотипов. Вуз может создать для студента специальные условия усвоения социально одобряемого поведения и бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Такой стилизованный механизм социализации действует, обычно, в рамках определенной субкультуры, комплекса морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для определенного профессионального или культурного слоя, который создает стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы.

Проживание на кампусе и общение с ограниченным кругом людей выдвигает вперед психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии или идентификации, поэтому важной компонентой профессиональной подготовки иностранных студентов должно стать развитие



навыков эмоционального интеллекта, повышающего эффективность мышления и позволяющего налаживать гибкие отношения в коллективе, контролировать свои и чужие эмоции и управлять ими. Исследования показывают, что возможность обучения в другой социокультуре помогает иностранным студентам пересмотреть определенные жизненные ценности и даже изменить мировоззрение (Чеботарева, 2011; Лазарева, 2023). У студентов, обучающихся зарубежом, обнаружено больше возможностей для личностного роста, больше уверенности в собственных силах и более сильные межкультурные компетенции. Возможно, выходя «из зоны комфорта» домашнего окружения, у большинства иностранных студентов открывается внутренний потенциал развития, который вуз должен увидеть и развить.

Учитывая, что университет принимает на международные образовательные программы студентов из разных стран, религий и этнических групп, каждый преподаватель международной программы должен быть частью вузовской программы вовлеченности студентов в приобретение компетенций, в том числе в сфере межкультурной коммуникации. Преподавателю, участвующему в образовательном процессе на международных программах, необходимо обладать умением понимать культурные различия в студенческой среде и оценивать собственные культурные особенности, предвидеть межкультурные конфликты и создавать атмосферу межкультурного образовательного процесса, но порой «необходимость интеграции межкультурных компетенций в учебный процесс воспринимается преподавателями как задача, отвлекающая внимание от академических задач» (Jones, 2015).

Здесь мы подходим к тому, что педагогический состав университета является главным производителем, носителем и транслятором социокультурных ценностей. В процессе успешной реализации международных образовательных программ очень важна роль преподавателя-наставника, а не только преподавателя-транслятора знаний. Залог успешной интернационализации — хорошо подготовленный профессорско-преподавательский состав, способный к реализации образовательных нововведений. Ценности университета, отражающие базовые социокультурные установки страны, реализующей международные программы, обеспечивающие развитие научного и образовательного процесса и стимулирующие реализацию разного рода образовательных инициатив, проявляются в его корпоративной культуре.

Понятие «корпоративная культура» пришло в сферу образования из бизнеса. В общем виде корпоративная культура компании представляет собой систему ценностей, разделяемых всеми сотрудниками компании, формирующую модели их поведения и способствующую достижению целей, стоящих перед компанией (Друкер, 2008; Котлер, 2022). В работах, посвященных управлению в сфере образования, этот термин появился в 1980-х годов – в период возникновения и развития идеи предпринимательского университета (Кларк, 2019). Нельзя сказать, что до формирования концепции предпринимательского университета корпоративная культура в университетах отсутствовала. Напротив, как отмечают Д.О. Афанасьева, Н.С. Гулиус и др., исследовавшие историю становления и специфику содержания университетской корпоративной культуры, в виде свода этических правил, «прививающих и развивающих чувство ценности науки и образования», она присутствовала в университете всегда и была необходима для «оформления его специфических смысловых нагрузок и осознания его особого предназначения» (Афанасьева, 2016).

Корпоративная культура, определяющая стиль управления компанией, формат работы, систему мотивации и характер взаимоотношений между сотрудниками, способна оказать огромное влияние на деятельность компании. Не являются исключением и университеты – внерабочие активности, командный дух и внимание со стороны руководства стимулируют преподавателей ощущать себя частью команды и максимально эффективно участвовать в деятельности университета.

Формирование корпоративной культуры начинается с момента образования университета под влиянием многих факторов. В то же время корпоративная культура университета неразрывно связана с его триединой миссией – осуществлением образовательной и научной деятельности и развитием общества (Ортега-и-Гассет, 2019). Именно структурными изменениями глобального образовательного

ландшафта и возрастающей ролью университетов в общественно-экономическом развитии объясняется необходимость трансформации их корпоративной культуры.

Для реализации в университете международных образовательных и исследовательских программ и проектов, соответствующих мировому уровню, к данному процессу необходимо привлекать специалистов соответствующей квалификации. Президент-основатель Гонконгского университета науки и технологий (HKUST) Чиа-Вэй Ву, уделявший огромное значение роли корпоративной культуры в функционировании исследовательского университета мирового уровня, настаивал: «Только первоклассные специалисты способны привлечь других первоклассных специалистов. В динамично развивающихся областях, таких как естественные науки, инженерное дело и менеджмент, вы либо первоклассный специалист, либо никто» (Course, 2001).

Исследования, проведенные российскими и зарубежными авторами, подтверждают мнение о том, что корпоративная культура университетов очень важна для реализации разного рода образовательных инициатив. «Все без исключения разборы практических примеров подтверждают, что в стремлении к высоким результатам академические институции стараются достичь баланса между основными силами, ведущими к их совершенству, – большим количеством талантов, огромными ресурсами и надлежащим управлением» (Salmi, 2009). Эти три компонента успеха – высокая концентрация талантов со стороны преподавателей и студентов, изобилие ресурсов, способствующее созданию развивающей среды обучения, и гибкий стиль управления, поощряющий стратегическое видение и инновации, – составляют интеллектуальный капитал университета, условием создания которого является корпоративная культура, направленная на достижение лидирующих позиций (Altbach, Salmi, 2011; Roberts, Eesley, 2011). Д. Салми и Ф. Альтбах отмечают, как важно для обеспечения ускоренного роста и развития университета предложить уникальные условия обучения и научно-исследовательской деятельности, оживленную и интересную жизнь в университетском городке.

Работа по развитию кадрового потенциала университета должна быть комплексной и направленной, прежде всего, на формирование новой корпоративной культуры, ориентированной на открытость, сотрудничество и инновации. Для внедрения такого рода инициатив необходимо формировать дополнительные фонды целевого капитала. Как отмечает Ф. Моавензаде, «независимо от того, насколько передовым инновационным или хорошо финансируемым является конкурентоспособный исследовательский институт мирового уровня, он будет вынужден повышать заинтересованность преподавателей и исследователей различными дополнительными льготами и нематериальными преимуществами» (Альтбах, 2022).

В большинстве российских университетов не применяется осознанный подход к формированию корпоративной культуры и ее трансформации в соответствии с текущими тенденциями. Вследствие инерционности развития российской академической среды, а также наличия сильных академических традиций, уходящих корнями в советский период, понятия «миссия», «ценности», «команда» по отношению к образовательной, исследовательской и воспитательной деятельности принимаются молодыми исследователями и преподавателями, но старшим университетским поколением все еще воспринимаются как нечто навязанное, чуждое российской культуре. Между тем опыт ряда университетов показывает, что это не так, и для достижения университетом новых целевых показателей и сохранения ведущей роли в процессе обеспечения общественно-экономического развития необходимо работать над формированием корпоративной культуры, способствующей наиболее эффективному проявлению лучших качеств студентов, преподавателей и управляющих.

НИЯУ МИФИ является стратегическим партнером госкорпорации «Росатом» в сфере высшего образования. В вузе реализуются международные программы по направлениям подготовки инженерных кадров для стран, где при поддержке России развивается атомная энергетика. В МИФИ существует два международных кампуса, где обучаются студенты почти из 100 стран мира: Руанды, Замбии, Камбоджи, Кубы, Шри-Ланки, Индонезии, Иордании, Индии, Ирана, Турции, Бангладеш, Камеруна, Египта, Узбекистана, Казахстана и др. В последние годы МИФИ расширил прием иностранных студентов на такие направления, как биомедицина и лечебное дело. Данные программы пользуются особым спросом у студентов из Индии, Турции и Ирана.

Современная биомедицина представляет собой результат внедрения новейших достижений технического прогресса, фармакологических исследований, разработок в области генетики и нанотехнологий в медицинскую практику. Прорывные технологии в биомедицине базируются на достижениях в области искусственного интеллекта и компьютерного моделирования, процессов взаимодействия субстанций на молекулярном уровне, сочетании инженерных и медицинских технологий, развитие и совершенствование которых становятся неотъемлемой частью прогресса в данном секторе (Княгинин, 2017). Для осуществления вышеперечисленных задач необходимы высокопрофессиональные междисциплинарные специалисты, которые смогут работать на современном оборудовании и разрабатывать новые технологические схемы.

Для подготовки специалистов в области биомедицины в МИФИ создан Инженерно-физический институт биомедицины (ИФИБ), образовательные программы которого базируются на освоении и разработке передовых технологий диагностики и терапии социально значимых заболеваний, создании радиофармацевтических препаратов для ядерной медицины и новых высокопроизводительных методов наномедицины. Создается и внедряется новое образование, сочетающее лучшие традиции фундаментальной инженерно-физической подготовки и классического медицинского образования.

Основной чертой современных образовательных программ, реализуемых в МИФИ, является их междисциплинарность и практикоориентированность. При разработке магистерских программ по биомедицине, в том числе, для иностранных студентов, основной акцент сделан на проектное обучение в тесном взаимодействии с медицинскими и научно-исследовательскими учреждениями-партнерами Росатома и МИФИ. Использование в обучении кейсов ведущих российских и зарубежных компаний и лабораторий позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал.

В рамках проектной деятельности прорабатываются реальные исследовательские задачи. Оценивая процесс и результаты проектной деятельности, преподаватель обращает внимание на значимость и актуальность выдвинутых проблем, глубину анализа, умение аргументировать свои выводы, делать заключение и выводы, отвечать на вопросы оппонентов, на эстетику оформления результатов выполненного проекта, а также на то, привлекали ли авторы проекта знания из других областей. Последнее очень важно для междисциплинарной ориентированности студентов. Проектное обучение, направленное на решение реальных индустриальных или исследовательских задач, изучение международных стандартов работы в индустриальных и научных лабораториях, позволяет развивать профессиональные навыки и получать новые знания, а также улучшать аналитические способности, развивать креативное и абстрактное мышление.

Еще одной особенностью реализации междисциплинарных международных программ в МИФИ является широкое использование интерактивных методов обучения – мозговых штурмов, дискуссий и дебатов, деловых игр. Немаловажным компонентом успешной реализации образовательных программ в МИФИ является их высокая специализация и конкурентоспособность в секторе подготовки Life sciences, в том числе, для зарубежных стран. С этой целью организовано междисциплинарное взаимодействие инженеров, физиков, IT-специалистов, химиков, биологов и врачей-исследователей для обеспечения жизнеспособности программ. Обучение студентов международным стандартам работы в научных лабораториях; проводится в совместных научных проектах со странами-партнерами, в том числе коммерческие НИОКР, расширяются сети партнерства с научно-исследовательскими институтами Казахстана, Узбекистана, Индии и других заинтересованных стран-партнеров Росатома. Совместные научные проекты помогают развивать у студентов компетенции на федеральном и международном уровне, компетенции создания собственного востребованного рынком с инвесторами продукта и возможность обучать этим компетенциям студентов.

Принимая во внимание вызовы, определенные для МИФИ в ходе стратегической сессии, направленной на разработку «Проекта взаимодействия МИФИ и Госкорпорации «Росатом» – 2030», в структуре подготовки междисциплинарных специалистов на международных образовательных программах в области биомедицины выделены три основных блока – «три кита», на которых базируется

образование в области ядерной медицины. Первый блок – модуль профессиональных компетенций, обеспеченный взаимодействием и интеграцией дисциплин и направленный на подготовку специалистов-новаторов. Второй блок – модуль коммуникативных компетенций в профессиональной сфере, готовящий лидеров и сформированный новыми приоритетами в образовательном пространстве вуза. Третий блок – модуль предпринимательских компетенций, обеспечивающий подготовку специалистов-исследователей в сочетании с формированием у них предпринимательской инициативы будущих лидеров и новаторов.

Междисциплинарная подготовка в области биомедицины успешно осуществляется в МИФИ на базе следующих специальностей и направлений: «Физика», «Биотехнические системы и технологии», «Химические технологии», «Биология» и «Лечебное дело» (рис. 1).

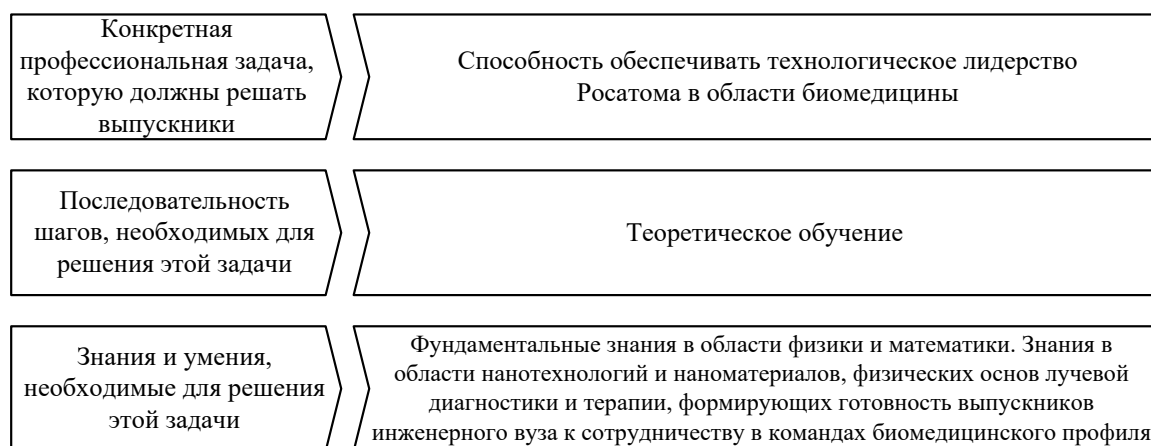


Рисунок 1. Применение междисциплинарного подхода к обучению при проектировании и реализации программ биомедицинской направленности в НИЯУ МИФИ

Примерами междисциплинарной подготовки является сложившийся в МИФИ опыт включения в образовательные программы разных направлений таких дисциплин как: «Нанопотосенсибилизаторы для тераностики», «Физические методы исследования наносистем», «Фармакология и основы физиологии», «Математические методы оптической биоспектроскопии *in vivo*», «Основы нанобиологии», «Биофотоника: лазерные взаимодействия с биотканями» и пр., а также опыт реализации междисциплинарных специализированных магистерских программ: «Биомедицинские нанотехнологии», «Химические технологии лекарственных средств», «Лазерные медицинские системы и биофотоника» и ряд других.

Такой подход способствует междисциплинарной подготовке обучающихся в области нанотехнологий и наноматериалов, физических основ лучевой диагностики и терапии, формируя готовность выпускников инженерного вуза к сотрудничеству в командах биомедицинского профиля.

Инновационная модель развития биомедицины требует подготовки междисциплинарных специалистов, обладающих навыками критического мышления и научной коммуникации в области ядерной медицины, включая навыки планирования научных исследований и представления их результатов широкой общественности, разработки и реализации перспективных проектов на стыке наук, формирования исследовательских команд мирового уровня, манипуляции широким спектром «гибких навыков» (рис. 2).

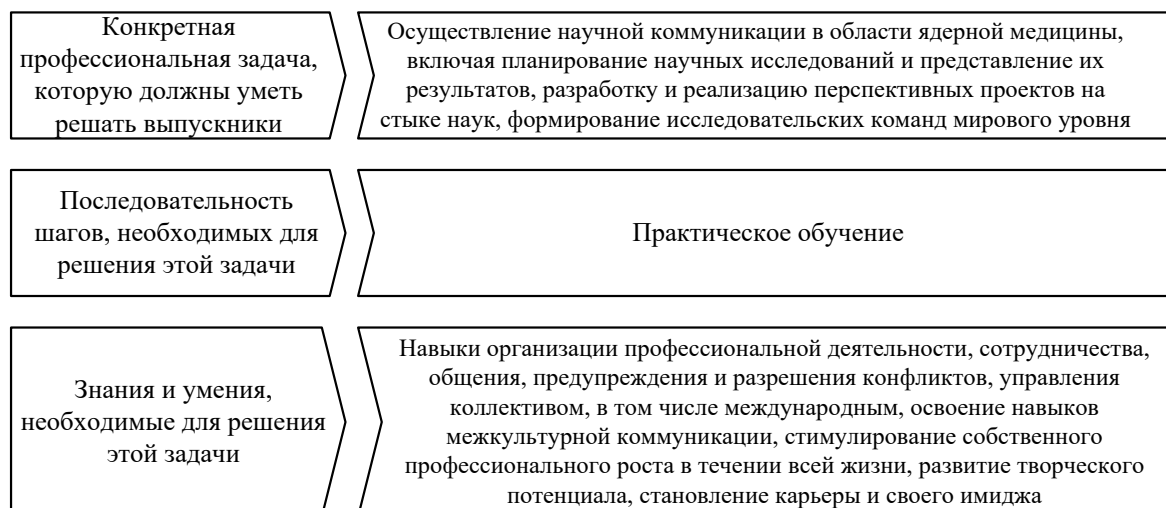


Рисунок 2. Применение практико-ориентированного подхода к обучению при проектировании и реализации программ биомедицинской направленности

Мероприятиями, осуществляемыми в рамках реализации международного сотрудничества, являются интернационализация учебных планов реализуемых образовательных программ, развитие академической мобильности студентов и преподавателей, стажировки на профильных предприятиях в странах-партнерах Росатома из ближнего и дальнего зарубежья, двойные дипломы с зарубежными вузами, развитие англоязычной среды в вузе, анализ и освоение лучших практик за рубежом, привлечение зарубежных кадров для работы в вузе.

Модуль предпринимательских компетенций. Инновационная модель развития биомедицины на основе достижений фундаментальной науки предусматривает выполнение медико-биологических научных исследований в соответствии с потребностями рынка в области ядерной медицины и биомедицины в целом, быстрое внедрение научных результатов в практику, целенаправленную подготовку специалистов, способных обеспечить создание новых медицинских технологий «прорывного характера» и их активное внедрение. Формированию у студентов предпринимательских компетенций способствует включение в программу магистратуры экономических, управленческих и других составляющих, что позволяет выпускникам программы сочетать исследовательскую, проектную, технологическую и предпринимательскую деятельность (рис.3).



Рисунок 3. Применение метода проектного обучения при проектировании и реализации программ биомедицинской направленности

Интеграция науки и образования с клинической практикой позволяют обеспечить полный цикл инновационного процесса от проблемно ориентированной научно-исследовательской работы до организации производства и обеспечения экономического и социально эффекта.

Таким образом, можно выделить следующие основные характеристики международных магистерских образовательных программ медико-биологической направленности в МИФИ:

1. Реализация программ на английском языке. Освоение профессиональных компетенций в мультикультурной среде.
2. Преимущественная ориентация на рынок, то есть на потребности студентов и Росатома. Максимальная интернационализация программ (учебные планы, партнеры, контингент сотрудников и обучающихся).
3. Глубокие базовые знания в области физики, биологии и медицины, дополненные курсами «Критическое мышление», «Корпоративная социальная ответственность», «Биоэтика» и др.
4. Обучение международным стандартам работы в индустриальных и научных лабораториях.
5. Проектное обучение в тесной связке с индустрией или реальными исследовательскими задачами. Практическая работа в специализированных лабораториях МИФИ и индустриальных партнеров.
6. Организация междисциплинарного взаимодействия (сотрудничество команд биологов с инженерными и IT-командами, врачами-исследователями и др.).
7. Целенаправленная деятельность по адаптации иностранных студентов в рамках изучения ряда курсов (Межкультурная коммуникация, Введение в специальность и др.).

Ключевой особенностью организации образовательного процесса на междисциплинарных международных программах МИФИ является изменение традиционного для технического университета формата занятий с целью подготовки лидеров и новаторов (рис. 4).

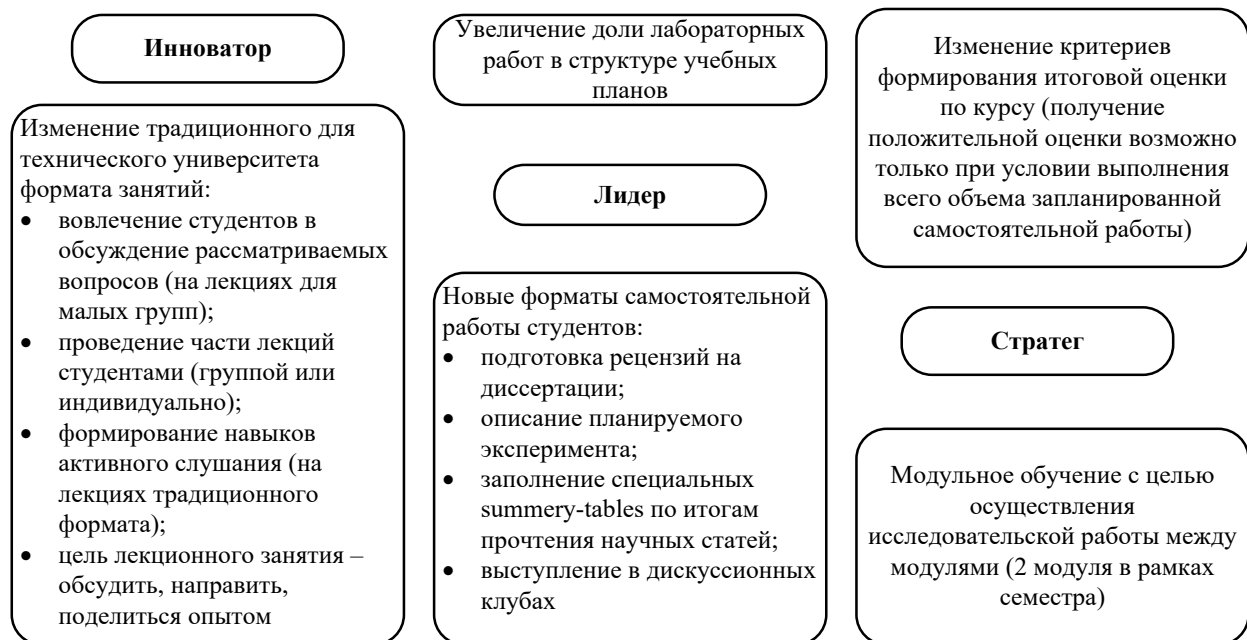


Рисунок 4. Механизм формирования гибких навыков в результате использования интерактивных методов обучения в процессе реализации международных программ биомедицинской направленности в МИФИ

Сбалансированное сочетание естественно-научного и инженерно-физического образования формирует у будущих выпускников МИФИ необходимые профессиональные компетенции для решения задач High Tech и IT-медицины, в том числе в странах-партнерах «Росатома» из ближнего и дальнего зарубежья, позволяет приобрести практические навыки выхода на рынки с высоким потенциалом

инвестиционного роста – создание биотехнологических средств лечения, продуктов персонализированной медицины, разработки технологий трансляционной медицины и многого другого, а также расширяет возможности российского образования и масштабирует выход российских технологий на мировой уровень.

Развитие междисциплинарных международных образовательных программ в области биомедицины невозможно без увеличения кадрового потенциала университета и формирования корпоративной культуры, ориентированной на открытость, сотрудничество и инновации. Корпоративная культура МИФИ предполагает понимание преподавателями того, что за каждым студентом стоит своя культура и ценности. Студенты регулярно получают от преподавателя формальную и неформальную обратную связь для понимания того, как они движутся к освоению дисциплины, на что следует обратить внимание, какие образовательные технологии применить для лучшего освоения учебного материала. В международном образовательном процессе особое внимание вуза уделено овладению студентами необходимыми социокультурными компетенциями.

В МИФИ с 2013 года существует Всероссийское общественное движение «Волонтеры-медики». Студенты-медики из разных стран занимаются помощью медицинскому персоналу в лечебно-профилактических учреждениях, профориентацией школьников, популяризацией здорового образа жизни и профилактикой заболеваний. Недавно работа ребят была отмечена государственными и областными наградами за бескорыстный вклад в организацию Общероссийской акции взаимопомощи «Мы вместе». Немаловажным мероприятием массового вовлечения студентов в научно-познавательную жизнь университета становится проведение тематических олимпиад. В МИФИ таким мероприятием является ежегодная олимпиада «Я – профессионал». Для вовлечения иностранных студентов разработана аналогичная олимпиада «Я – студент-медик ядерного вуза». Олимпиада уже имеет определенный успех. В текущем году в ней приняли участие 80% обучающихся на международной программе «Лечебное дело». Ежегодными стали международные фестивали «PhysBio International Fest» и «Все флаги в гости к нам», где преподаватели и студенты МИФИ участвуют в творческих номерах, исполняя национальные песни и танцы, знакомясь с культурой разных стран и народов.

Дальнейшее развитие кадрового потенциала университета должно осуществляться в соответствии с дальнесрочными программами его развития, согласно которым основными инициативами в области управления человеческим капиталом должно стать:

1. Развитие HR-бренда через корпоративную культуру и повышение привлекательности вуза как работодателя. Повышение открытости кадровой политики вуза – первоочередная задача, решение которой будет способствовать улучшению имиджа вуза как работодателя и совершенствованию механизмов расширения кадрового разнообразия.
2. Привлечение кадров с опытом работы в ведущих научно-образовательных организациях и корпоративном секторе. Совершенствование системы найма, разработка специальных программ привлечения и адаптации лучших российских и зарубежных преподавателей и ученых.
3. Создание адаптивной системы мотивации и оценки профессиональных достижений. Преподаватели университета получат возможность выбора карьерных траекторий: исследовательской, инновационно-ориентированной, учебно-методической или смешанной.
4. Создание системы привлечения, удержания и развития молодых специалистов. Возможна разработка и реализация программы по созданию конкурентоспособных условий работы и оплаты труда в институте общепрофессиональной подготовки, куда будут привлекаться в качестве преподавателей лучшие выпускники ведущих вузов. Отдельное внимание следует уделить социальной и адресной финансовой поддержке молодых специалистов.

### **Заключение**

Являясь лидером по подготовке специалистов для «Росатома» и поддерживая статус ведущего российского университета, выпускающего физиков-ядерщиков, НИЯУ МИФИ старается идти в ногу со временем и адекватно реагировать на запросы рынка и абитуриентов.

Чуть более 10 лет назад, когда МИФИ только начал расширять портфель магистерских и бакалаврских образовательных программ, открывая новые программы и лицензируя новые направления подготовки специалистов, университет столкнулся с рядом проблем, затрудняющих реализацию принципов современных теорий обучения и внедрение современных образовательных методов. Это объяснялось относительно узкой традиционной направленностью подготовки специалистов, весьма консервативным подходом к обучению, невысокой долей иностранных студентов, отсутствием необходимости выпускать на образовательный рынок конкурентоспособные образовательные продукты вследствие хорошей финансовой поддержки со стороны ГК «Росатом».

Постепенно все эти проблемы были решены. Необходимость повышения академической автономии, экономической самостоятельности, уровня интернационализации образовательного процесса и пр. запустили в университете трансформационные механизмы, ускоряющие процесс внедрения инноваций. Привлечение иностранных преподавателей, открытие междисциплинарных международных образовательных программ, интернационализация учебных планов, значительное увеличение числа иностранных студентов из стран-стратегических партнеров Росатома привели к тому, что многие образовательные программы были адаптированы и реструктурированы в соответствии с требованиями рынка и абитуриентов, а НИЯУ МИФИ сейчас имеет все шансы занять лидирующие позиции на мировом рынке высшего образования.

Неотъемлемой частью успешного развития университета в глобальном образовательном пространстве является привлекательная академическая среда в вузе, которая включает в себя не только хорошее базовое образование и успехи выпускников, наличие современного оборудования и взаимодействие с работодателями и партнерами, но и высокопрофессиональный мотивированный стабильный преподавательский состав, объединенный общими ценностями и целями, разделяющий миссию университета. Несмотря на то, что культура пускает в организации глубокие корни, и ее изменение – очень трудоемкий и долгий по времени процесс, университеты, реализующие международные междисциплинарные программы, должны приложить максимум усилий к формированию корпоративной культуры, ориентированной на открытость, сотрудничество и инновации.

В эпоху интернационализации высшего образования копирование корпоративной культуры ведущих иностранных университетов представляется наиболее простым и эффективным способом стимулирования внутренних трансформационных процессов. Между тем в условиях уже сложившейся институциональной и академической культуры такие изменения будут иметь революционный характер, а их последствия могут оказаться весьма неожиданными. Наилучшим способом решения данного противоречия нам представляется создание в структуре университета новых институций, отвечающих существующим потребностям и являющихся носителями новых практик.

### **Список литературы**

1. Альтбах Ф., Райсберг Л., Салми Дж., Фрумин И. Ускоренные университеты: соединение идей и денег для достижения академического совершенства М.: Издательский дом ВШЭ, 2022. 349 с.
2. Афанасьева Д.О., Гулиус Н.С., Кашпур В.В., Кузнецов А.Г., Петрова Г.И., Юрина Е.А. Исследование трансформации корпоративной культуры университета (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета) // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101(1). С. 53-64.
3. Бухарева Л.М. Государственный и частный секторы высшего образования в Бразилии // Педагогика. 2002. № 29. С. 98-103.
4. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. Отв. ред. А.Л. Яншин. М.: Наука, 1991. 270 с.
5. Данилова Т.В., Еловицова Д.А., Моспанова Н.Ю. Развитие инновационных форм обучения с совмещением дистантных форм в высших учебных заведениях // Вопросы истории. 2023. № 8-1. С. 230-239.
6. Де Вит Х., Хантер Ф. Интернационализация высшего образования: переломный момент // Международное высшее образование. 2015. № 78. С. 6-7.



7. Друкер П. Эффективное управление предприятием. М.: Вильямс, 2008. 224 с.
8. Кларк Б. Создание предпринимательских университетов. Организационные направления трансформации. М.: ИД ВШЭ, 2019. 240 с.
9. Княгинин В.Н., Липецкая М.С. Биомедицина-2040. Горизонты науки глазами ученых. СПб.: Фонд «Центр стратегических разработок «Северо-Запад», 2017. 27 с.
10. Котлер Ф., Келлер К. Маркетинг менеджмент. СПб.: Питер, 2022. 848 с.
11. Лазарева Л.В., Куц А.В., Лыгина М.А. Интернационализация высшего образования и социализация студенческой молодежи // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9. № 4. С. 3-17.
12. Лиск Б. Интернационализация образовательного процесса и учебной деятельности студентов // Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education. 2015. № 78. С. 9-11
13. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: ИД ВШЭ, 2019. 144 с.
14. Петренко Ю. Нужна ли физика врачу? // Наука и жизнь. 2003. № 5. С. 32-35.
15. Покровская Е.М., Раитина М.Ю., Сулова Т.И. Внедрение практики междисциплинарной конвергенции в образовательном пространстве университета // Доклады ТУСУРа. 2017. Т. 20. № 3.
16. Цигулева О.В. Современное состояние негосударственного образования в странах Азии и Латинской Америки // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 140-143.
17. Чао-мл. Р.Я. Интернационализация высшего образования в парадигме «идеализм – утилитаризм» // Русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education. 2015. № 78. С. 7-9.
18. Чеботарева Е.Ю. Межкультурная адаптация к России студентов из Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2011. № 3. С. 6-11.
19. Шкунев В.Н. Основные тенденции развития высшего образования в странах Латинской Америки и Карибского бассейна в условиях глобализации // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 1. С. 64-68.
20. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Проблема трансформации ценности образования молодым поколением // Современное образование. 2013. № 1. С. 44-105.
21. Ядова М.А. Африканская молодежь перед глобальными вызовами XXI века: жизненные траектории и социальные практики // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2020. Вып. 5. С. 153-160.
22. Altbach Ph. G., Salmi J. The road to academic excellence: the making of world-class research universities. Washington: The World Bank, 2011. 10 p.
23. Course S. HKUST soars: The first decade. Hong Kong: Office of University Development and Public Affairs and the Publishing Technology Center. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology, 2001. 8 p.
24. Jones E., Coelen R., Beelen J., Wit de H. Global and local internationalization. Boston: Sense Publishers, 2015. 200 p.
25. Roberts E., Eesley C. Entrepreneurial impact: the role of MIT // Foundations and trends in entrepreneurship. 2011. Vol. 7. №1-2. pp. 1-149.
26. Salmi J. The challenge of establishing world-class universities. Washington: the World Bank, 2009. 23 p.
27. Indo-Russian Education Summit. New-Delhi, 2024. <https://indorussianeducationsummit.com/>

## Corporate culture of the University as a factor in the development of international educational programs

### Elena A. Loktionova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Deputy Director  
Baikal BRICS Institute of Irkutsk National Research Technical University  
Irkutsk, Russia  
loktionova\_ea@mail.ru  
ORCID 0000-0003-0126-7930

### Elena I. Sarapultseva

Doctor of Biological Sciences, Professor  
National Research Nuclear University MEPhI  
Moscow, Russia  
EISarapultseva@mephi.ru  
ORCID 0000-0003-47-5495

Received 07.06.2024

Accepted 28.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.015.31:331.104(100)

DOI 10.25726/h2967-8213-4640-d

EDN MZUUBN

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

Using the example of the MEPhI Nuclear University, the role of the university's corporate culture in the intercultural adaptation of foreign students to study at Russian universities, as well as in the university's readiness for such new challenges as the implementation of international interdisciplinary educational programs and other educational initiatives, is substantiated. The article shows that the human resources potential of the university and the established corporate culture of the university are key factors in the development and promotion of interdisciplinary educational programs on the international market. The features of approaches to their development and implementation, as well as to the organization of teaching and learning activities of students, taking into account the mentality and socio-cultural interactions of representatives of different countries and cultures, are analyzed. It is shown that interdisciplinary integration changes the content of education to a more saturated and holistic one, activating the cognitive activity of students and forming integrated professional thinking. The authors identify the «three pillars» of interdisciplinary education in the field of nuclear medicine at MEPhI – the development of professional, communicative and entrepreneurial competencies aimed at training leaders and innovators. It is shown that in order to form flexible skills, a teacher should be considered not only as a leader and innovator in the educational process, but also as a friend and mentor in the socio-cultural environment of the university, helping to unlock the student's personal potential, taking into account and understanding different mentalities, approaches to learning and knowledge control in different countries. The authors of the article pay special attention to the special role of the university's corporate culture in the process of attracting, retaining and developing young professionals engaged in international interdisciplinary programs.

### Keywords

internationalization of higher education, interdisciplinarity, international programs, corporate culture of the university, human resources, innovation.

## References

1. Altbach F., Raisberg L., Salmi J., Frumin I. Accelerated universities: combining ideas and money to achieve academic excellence. M.: HSE Publishing House, 2022. 349 p.
2. Afanasyeva D.O., Gulius N.S., Kashpur V.V., Kuznetsov A.G., Petrova G.I., Yurina E.A. Research into the transformation of the corporate culture of the university (experience of the National Research Tomsk State University) // University management: practice and analysis. 2016. № 101(1). pp. 53-64.
3. Bukhareva L.M. Public and private sectors of higher education in Brazil // Pedagogy. 2002. № 29. pp. 98-103.
4. Vernadsky V.I. Scientific thought as a planetary phenomenon. Ed. by A.L. Yanshin. M.: Nauka, 1991. 270 p.
5. Danilova T.V., Elovikova D.A., Mospanova N.Yu. Development of innovative forms of education with the combination of distant forms in higher educational institutions // Questions of history. 2023. № 8-1. pp. 230-239.
6. De Wit H., Hunter F. Internationalization of higher education: a turning point // International higher education. 2015. № 78. pp. 6-7.
7. Drucker P. Effective enterprise management. M.: Williams, 2008. 224 p.
8. Clark B. The creation of entrepreneurial universities. Organizational directions of transformation. Moscow: HSE Publishing House, 2019. 240 p.
9. Knyaginina V.N., Lipetsk M.S. Biomedicine-2040. Horizons of science through the eyes of scientists. St. Petersburg: Foundation «Center for Strategic Research "North-West"», 2017. 27 p.
10. Kotler F., Keller K. Marketing management. St. Petersburg: St. Petersburg, 2022. 848 p.
11. Lazareva L.V., Kutz A.V., Lygina M.A. Internationalization of higher education and socialization of student youth // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2023. Vol. 9. № 4. C. 3-17.
12. Lisk B. Internationalization of the educational process and educational activities of students // Russian-language version of the newsletter International Higher Education. 2015. № 78. pp. 9-11
13. Ortega y Gasset H. The mission of the University. M.: HSE Publishing House, 2019. 144 p.
14. Petrenko Yu. Does a doctor need physics? // Science and life. 2003. № 5. pp. 32-35.
15. Pokrovskaya E.M., Raitina M.Yu., Suslova T.I. Implementation of the practice of interdisciplinary convergence in the educational space of the university // Reports of TUSUR. 2017. Vol. 20. № 3.
16. Tsiguleva O.V. The current state of non-governmental education in Asia and Latin America // Siberian Pedagogical Journal. 2014. № 3. pp. 140-143.
17. Chao, Jr. R.Ya. Internationalization of higher education in the paradigm of «idealism – utilitarianism» // Russian version of the newsletter International Higher Education. 2015. № 78. pp. 7-9.
18. Chebotareva E.Y. Intercultural adaptation of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East to Russia // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser. «Psychology and pedagogy». 2011. № 3. pp. 6-11.
19. Shkunev V.N. The main trends in the development of higher education in Latin America and the Caribbean in the context of globalization // Scientific Review. Pedagogical sciences. 2018. № 1. pp. 64-68.
20. Shchuplenkov O.V., Shchuplenkov N.O. The problem of transformation of the value of education by the younger generation // Modern education. 2013. № 1. pp. 44-105.
21. Yadova M.A. African youth facing the global challenges of the XXI century: life trajectories and social practices // The East. Afro-Asian societies: history and modernity. 2020. Iss. 5. C. 153-160.
22. Altbach Ph. G., Salmi J. The road to academic excellence: the making of world-class research universities. Washington: The World Bank, 2011. 10 p.
23. Course S. HKUST soars: The first decade. Hong Kong: Office of University Development and Public Affairs and the Publishing Technology Center. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology, 2001. 8 p.
24. Jones E., Coelen R., Beelen J., Wit de H. Global and local internationalization. Boston: Sense Publishers, 2015. 200 p.

25. Roberts E., Eesley C. Entrepreneurial impact: the role of MIT // Foundations and trends in entrepreneurship. 2011. Vol. 7. №1-2. pp. 1-149.
26. Salmi J. The challenge of establishing world-class universities. Washington: the World Bank, 2009. 23 p.
27. Indo-Russian Education Summit. New-Delhi, 2024. <https://indorussianeducationsummit.com/>

## К вопросу о волонтерстве (добровольчестве) через всю жизнь

### **Мария Владимировна Веслогузова**

Заведующий кафедрой сервиса и туризма, доцент

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Казань, Россия

mariaves@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Зульфия Нурмухаметовна Сафина**

Профессор кафедры сервиса и туризма

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Казань, Россия

Специалист-эксперт

Институт государственного администрирования

Москва, Россия

zift@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 316.344.6

DOI 10.25726/v4154-3179-1497-p

EDN MVTDF

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Актуальность статьи обусловлена тем, что волонтерство (добровольчество) предполагает участие в волонтерском движении всех категорий лиц; основными участниками являются молодежь и люди старшего поколения («серебряное волонтерство»). Цель статьи – аргументированно доказать, что «серебряные волонтеры» являются наиболее преданными представителями «волонтерства (добровольчества) через всю жизнь», укрепляющими идеалы волонтерства. Раскрыта сущность «волонтерского движения», заключающаяся в вовлеченности в определенный вид деятельности, который является социально-одобряемым, причем вознаграждением является взаимный энергообмен. В качестве практической части представлен фрагмент тематического плана программы «Школа серебряного волонтерства». Доказано, что активизация движения серебряных волонтеров, координация данного движения, развитие межпоколенных коммуникаций позволят достичь социальных эффектов в оказании помощи людям, а также в адресной поддержке своих целевых групп.

### **Ключевые слова**

волонтерство (добровольчество), молодые волонтеры, «серебряные волонтеры», качественное старение (quality ageing), социальная включенность.

### **Введение**

В наши дни, все больше лиц разного возраста вовлекается в волонтерское движение, основные категории лиц – это молодежь и люди старшего поколения («серебряное волонтерство»). Отмечено, что мотивация молодежи и людей старшего возраста заметно отличается: если молодежь делает это для

создания видеороликов и подкастов о своих социальных достижениях для того, чтобы выложить их в социальные сети, то люди старшего поколения стремятся творить и созидать добро для того, чтобы почувствовать социальную включенность, командный дух. Люди старшего поколения ориентируются на то, чтобы стать полноправными субъектами общественных отношений, и реализовать принципы здорового старения, обеспечивающие «качественное старение» (quality ageing). О.Г. Зубова, А.Г. Филиппова убеждены, что «для современной молодежи волонтерство становится данью моде, ресурсом социального развития, способом самовыражения, вариантом профессионализации навыков» (). Молодые люди могут также успешно трудоустроиться, в случае если они будут активными участниками волонтерского движения и проявят себя (1 этап – волонтер; 2 этап – лидер; 3 этап – менеджер; 4 этап – сотрудник).

Важно, что в результате совместного участия молодых волонтеров и «серебряных волонтеров» в спортивных или культурных проектах, создаются устойчивые межпоколенные связи, где люди старшего поколения передают свой жизненный опыт, мудрость, проявляют жизнестойкость, а молодые люди заряжают энергией и позитивом.

В «Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года» (27 декабря 2018 г. №2950-р) официально закреплено «добровольчество (волонтерство) через всю жизнь», предусматривающее (равноправные) возможности для участия всех возрастных групп – детей, молодежи, взрослых и лиц старшего возраста (Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года, 2018). В этой статье акцент будет сделан на «серебряных волонтерах», поскольку участие молодежи в волонтерском движении всесторонне изучено, а движение «серебряных» волонтеров является малоизученной областью. Отмечено, что привлечение «серебряных волонтеров» повышает их востребованность в обществе, люди старшего поколения начинают осознавать, что, помогая нуждающимся, они не только раскрывают свой творческий потенциал, но и приобретают смысл жизни.

Для лучшего раскрытия проблематики статьи разграничим понятия «добровольчество» и «волонтерство». М.М. Абакумова и Р.Г. Абакумов полагают, что «добровольный труд традиционно считался безвозмездным трудом для пользы общества, труд без вознаграждения, труд не как обязанность, а как потребность работать для общественного благополучия» (Абакумова, 2018). В то время как понятие «волонтерство» – вовлеченность в определенный вид деятельности, которое является социально-одобряемым и при котором вознаграждением является взаимный энергообмен, значительно шире, чем «добровольчество», и предполагает совершенствование ключевых умений и навыков в процессе волонтерской деятельности (то есть в ней задействован когнитивный аспект).

Однако стоит отметить, что сегодня движение «серебряное волонтерство» в российском и мировом сообществе сталкивается с рядом проблем, блокирующих возможности для самореализации людей «третьего возраста». Среди них:

1. ограниченное количество жизненных ресурсов (плохое состояние здоровья, малоподвижный образ жизни/ограниченность передвижения и т.д.);
2. недостаточная сформированность коммуникативных навыков для интеграции в волонтерское движение как следствие изоляции и одиночества людей старшего поколения;
3. низкий уровень мотивации для полноценной включенности в определенный вид деятельности как следствие недостатка жизненной энергии.

Преодолеть данные затруднения возможно благодаря реализации единых целей, единых идей волонтерства, объединяющих молодое и старшее поколения.

Цель исследования – аргументированно доказать, что «серебряные волонтеры» являются наиболее преданными представителями «волонтерства (добровольчества) через всю жизнь», укрепляющими идеалы волонтерства.

### Материалы и методы исследования

Базой исследования является Центр «Молоды душой», который осуществляет координацию работы с «серебряными волонтерами» (создан на базе АНО «Республиканский ресурсный центр по поддержке СОНКО» в апреле 2021г.).

В качестве теоретического метода исследования был выбран анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. В качестве приоритетного эмпирического метода исследования была выбрана разработка и реализация авторской программы «Школа серебряных волонтеров» для людей старшего поколения.

В ходе работы над созданием авторской программы осуществлялось «включенное» наблюдение, проводились экспертные интервью с участниками и организаторами волонтерского движения для контроля качества будущего образовательного продукта. Критериями отбора экспертов являлись следующие показатели: степень вовлеченности в волонтерское движение, стаж волонтерской деятельности, сформированность навыков, необходимых для социального волонтерства, преданность волонтерскому движению и т.д.

### Результаты и обсуждение

Отечественные ученые (З.Н. Сафина; А.П. Амбарова, Г.Е. Зборовский; Е.В. Соболева) (Сафина, 2022; Амбарова, 2017) рассматривают «серебряное волонтерство» с позиции расширения спектра возможностей, наличия жизненных ресурсов для поддержания полноценной, социальной жизни. Зарубежные ученые (L. Morawski, A. Okulicz-Kozaryn, M. Strzelecka; N.D. Anderson, E. Kröger et al.; M Sundstrom, K. Blomqvist, A.-K. Edberg; L.L. Thang, E. Lim, S. Li-Shan Tan) (Morawski, 2022; Anderson, 2014; Sundstrom, 2021; Thang, 2019) полагают, что это возможность «качественного старения» (продление двигательной и интеллектуальной активности).

Автор статьи убеждена, что в современных условиях акцент надо сделать на людях «третьего возраста» (55+), поскольку они больше всего нуждаются в социальной поддержке, и у них есть потребность делиться своим опытом, практическими навыками с нуждающимися. Автор отмечает, что «в России и в мире широкое распространение получили «Университеты третьего возраста» (Universities of Third age), деятельность которых ориентирована на поддержание когнитивного и психологического благополучия» (Сафина, 2022). Следовательно, помимо вовлеченности в волонтерскую деятельность, людей старшего поколения характеризует стремление обучаться и развиваться в течение всей жизни.

А.П. Амбарова, Г.Е. Зборовский предложили еще одну отличительную черту – темпоральную стратегию поведения «серебряных волонтеров». Они полагают, что, «эта стратегия требует регулирующих действий (создания организационных условий, обучения, ресурсного обеспечения), с другой стороны, она во многом детерминирована механизмами саморегуляции» (Амбарова, 2017). Естественно, нужно много вкладывать, прилагать много усилий для становления и развития движения «серебряных волонтеров», но этот вклад является окупаемым (люди старшего поколения испытывают удовлетворенность от проделанной работы, их жизненные показатели улучшаются).

Е.В. Соболева рассматривает понятие «активное долголетие» с позиции новой государственной концепции, в которой отражена забота о сохранении физического состояния здоровья. Это обусловлено тем, что увеличивающееся количество людей старшего поколения – это вызов функционированию общества в целом и системе здравоохранения в частности, который им предстоит преодолеть. Несмотря на то, что у людей старшего поколения существуют определенные ограничения, связанные с возрастом (age-related limitations to their abilities), включенность в волонтерскую деятельность позволяет их минимизировать, выйти за границы возрастных возможностей (Соболева, 2020).

L. Morawski, A. Okulicz-Kozaryn, M. Strzelecka полагают, что развитие самого движения «серебряных волонтеров» определяется как фактор долголетия лиц старшего возраста, сохранения их физической и ментальной активности. Они считают, что «качественное старение» (старение в хороших условиях жизни при наличии жизненных ресурсов) напрямую зависит от участия людей третьего возраста в социальной жизни (Morawski, 2022) и движение «серебряное волонтерство» предоставляет

им возможность быть включенными в многомерные общественные отношения, чувствовать себя полноценными членами коллектива/общества.

В свою очередь N.D. Anderson и E. Kröger рассматривают «серебряное волонтерство» как «механизм, направленный на снижение риска возникновения деменции» (Anderson, 2014). Это обусловлено тем, что в процессе волонтерской деятельности активизируется когнитивная активность, развиваются индивидуальные (когнитивные) механизмы познания. Активная включенность помогает заменить те социальные роли, которые были утрачены старшим поколением после выхода на пенсию.

А M. Sundstrom, K. Blomqvist и A.-K. Edberg рассматривают в своем исследовании влияние волонтерской деятельности на чувство одиночества. Одиночество рассматривается ими не только как «количество друзей или социальных контактов, но как чувство, когда тебе одиноко» (Sundstrom, 2021). Отмечено, что волонтерская деятельность призвана помочь людям старшего поколения в социализации, следовательно, «серебряные волонтеры» чувствуют себя «включенными», активными членами общества, и одиночество постепенно отступает.

Так, L.L. Thang, E. Lim, and S.Li-Shan Tan в своем исследовании используют понятие «продуктивное старение» (productive aging). Уровень продуктивного старения определяется степенью вовлеченности в волонтерскую деятельность и продуктивностью реализуемых практик. Существует также синонимичный термин «качественное старение» (quality aging), которое предполагает акцент на качестве жизни – хорошем физическом состоянии людей старшего возраста в сочетании с достаточной активностью (Thang, 2019).

Программа разработана АНО «Республиканский ресурсный центр по поддержке СОНКО» для организации и проведения «Школы серебряных волонтеров» Республики Татарстан. При разработке программы учитывался опыт проведения образовательных семинаров для данной целевой аудитории АНО «Информационно-ресурсный центр добровольчества Республики Татарстан», АВЦ, других образовательных учреждений. Продолжительность программы – 16 ч.

Целью программы является создание комплексной системы поддержки развития добровольчества среди граждан от 50 лет, направленной на раскрытие их потенциала, содействие в самореализации и улучшении качества жизни как самих «серебряных» волонтеров, так и всего общества в целом.

Работа велась по четырем основным направлениям, среди которых:

1. содействие институционализации движения серебряных волонтеров в республике и осведомленности граждан о движении серебряных волонтеров;
2. содействие развитию устойчивого партнерства между органами исполнительной власти и некоммерческими организациями;
3. разработка методических материалов для программы, в том числе с участием межмуниципальных ресурсных центров по поддержке СОНКО;
4. работа с экспертами-представителями органов исполнительной власти, некоммерческого сектора, серебряных волонтеров.

Содержание программы обусловлено практико-ориентированной направленностью на обучение лиц старшего возраста, мотивированных на активную жизненную позицию, их включенность в добровольческие процессы, оказание помощи и поддержки людей, находящихся в сложной жизненной ситуации. Рассмотрим тематический план программы «Школа серебряного волонтерства» (см. табл.).

Таблица 1. Тематический план программы «Школа серебряного волонтерства»

№	Наименование модуля, темы	всего			Форма контроля
			лекции	практические занятия	
	Модуль 1. Введение. Серебряное волонтерство как современный тренд развития гражданского общества.	4	2	2	Собеседование



	Тема 1. Гражданское общество и власть: основы взаимодействия		2		
	Тема 2. Межсекторное взаимодействие: цели, уровни и формы			2	
	Модуль 2. Стандарт поддержки добровольчества (волонтерства) в регионах. Практики партнерского взаимодействия в муниципалитетах Республики Татарстан	6	2	4	
	Тема 1. Стандарт поддержки добровольчества (волонтерства) в регионах.		2		
	Тема 2. Практики серебряных волонтеров в программах спортивного, культурного, семейного, социального, экологического, интеллектуального, событийного и других направлений волонтерства			4	
	Модуль 3. Информационный компонент в развитии серебряного волонтерства. Мониторинг и анализ деятельности серебряных волонтеров	6	2	4	
	Тема 1. Создание единой базы волонтеров. Регистрация «серебра» на платформе Добро. ру.			4	
	Тема 2. Мониторинг и анализ деятельности серебряных волонтеров.			2	
	Итого	16	6	10	

Основными результатами обучения в «Школе серебряных волонтеров» являются хорошая подготовка кадров для волонтерского движения, а также конкурентоспособность «серебряных» волонтеров в своей возрастной группе, их способность к участию в различных конкурсах и грантах.

«Серебряные волонтеры» в 2022 году принимали участие во Всероссийском конкурсе поддержки социальных проектов «Молоды душой» (победили 3 проекта), в Республиканских конкурсах в сфере добровольчества (волонтерства) «Добрый Татарстан» и «Доброволец года – 2022». АНО «Республиканский ресурсный центр по поддержке СОНКО» стал победителем конкурса АВЦ и получил социальную франшизу «Добро Центр».

В декабре 2022 года в составе делегации РТ 7 серебряных волонтера участвовали в Международном форуме гражданского участия #МЫВМЕСТЕ. В премии «МыВместе» участвовали 10 «серебряных» волонтеров и полуфиналистами стали 5 человек, в том числе из г. Казань, г. Набережные Челны, Апастовского и Чистопольского районов.

Решением Координатора Федеральной программы «Молоды душой» 6 «серебряных» волонтеров РТ получили общественный статус «Посол «Молоды душой». Серебряные» волонтеры посещают детские дома, интернаты, больницы ДРМ, ДРКБ с проведением мастер-классов, праздничных мероприятий для детей с особенностями развития; около 500 гражданам старшего поколения оказана адресная помощь на дому. Традиционными стали акции «Торопыжки», «ДоброТепло», «Кукольный театр», «Театр теней».

В настоящее время «серебряные волонтеры» активно вовлечены в Движение #Мы вместе, оказывая помощь семьям мобилизованных, а также участвуя в формировании гуманитарной помощи мобилизованным, в том числе через участие в акциях «Носки солдату», «Письма солдату» и др.

Необходимо отметить, что «серебряное волонтерство» в Республике Татарстан развивается как неотъемлемая составляющая волонтерского движения с 2013 года. За эти годы в движение вовлекается все большее количество сподвижников во многих муниципалитетах, выстраивается устойчивое партнерство с органами исполнительной власти и местного самоуправления, формируются и распространяются волонтерские инновационные практики социальной деятельности. Одним из условий формирования компетенций «серебряных волонтеров» является система методической, информационной, консультационной, образовательной и ресурсной поддержки добровольческой (волонтерской) деятельности.

В этой связи важным является целеполагание волонтерства. Так, к примеру, ряд российских авторов (З.Н. Сафина; А.В. Рябцева, Е.Н. Мусалян; А.В. Старшинова) (Сафина, 2022; Ryabtseva, 2017; Старшинова, 2019) полагают, что мотивация молодого поколения отличается от мотивации старшего поколения тем, что у студентов преобладают эгоистические мотивы (чувство внутренней удовлетворенности, самосовершенствование, прирост навыков, которые трансформируются в карьерный рост), в то время как у людей старшего возраста – это больше «служение» нуждающимся людям с возможностью социальной адаптации.

Зарубежные авторы (K. Shirahada, A. Wilson; G. H. Le, M. Aartsen; F. Balard, A. Miron, T. Botteau) (Shirahada, 2022 K., Le, 2022; Balard, 2019) рассматривают волонтерское движение людей «третьего возраста» как фактор социальной включенности и возможность для преодоления последствий одиночества и самоизоляции.

K. Shirahada, A. Wilson систематизировали аспекты мотивации людей безотносительно к их возрасту и выделили 6 типов мотивации:

1. выражение альтруистических чувств по отношению к нуждающимся (способность проявлять эмпатию, и выражать ее в конкретных действиях, направленных на оказание моральной, психологической или физической помощи);
2. возможность получать преимущества, бонусы за обучение (в первую очередь, это чувство психологического «вознаграждения» за проделанную работу от нуждающихся, во-вторых, это возможность поддержания своего когнитивного капитала);
3. реализация социального взаимодействия (возможность быть «включенным» в общественные отношения, находиться в контакте с другими людьми);
4. становление профессиональной социальной работы (оказание помощи на основе владения профессиональными навыками и основами коммуникации);
5. защита личности от индивидуальных, психолого-физиологических проблем (вовлеченность в волонтерскую деятельность помогает концентрироваться непосредственно на оказании социальной поддержки, при этом люди забывают о своих хронических заболеваниях. Это помогает поддерживать высокое качество жизни среди людей всех возрастов);
6. стремление к самосовершенствованию (достижение прироста в практических навыках) (Shirahada, 2022).

В сборнике «Лучших практик серебряного волонтерства Федеральной программы «Молоды душой» выделены затруднения/барьеры, которые препятствуют успешной реализации волонтерской деятельности. К ним относятся:

1. недостаточная психологическая готовность к реализации волонтерской деятельности (У людей старшего поколения могут возникнуть гнетущие чувства изоляции, одиночества в сочетании с недостаточно хорошим физическим состоянием);
2. наличие стереотипов относительно людей старшего поколения (в обществе закрепились, что люди старшего поколения сами нуждаются в социальной поддержке и помощи, не способны себя обслужить);

3. недостаточно-сформированные навыки обучения новому, практическому виду деятельности (Это может быть обусловлено снижением когнитивной активности, концентрации внимания) (Мальцева, 2019).

Однако стоит подчеркнуть, что все затруднения/барьеры преодолимы в случае наличия высокой степени мотивации у людей старшего возраста. Так, основными мотивами для активной волонтерской деятельности людей предпенсионного и пенсионного возраста являются:

1. самоактуализация (раскрытие творческого потенциала людей старшего поколения средствами оказания помощи другим людям);
2. сохранение когнитивной активности и предотвращение деменции (вовлеченность в практическую деятельность, требующую полной отдачи и активации индивидуальных, когнитивных инструментов познания);
3. потребность влиять на социальные процессы (активное участие в социальной жизни общества, социальное взаимодействие с различными, социальными группами лиц).

Отметим также, что вовлеченность в волонтерскую деятельность в социальном аспекте предполагает:

1. популяризацию идей «серебряного волонтерства» среди людей старшего поколения («тиражирование» положительного образа убеждает людей старшего поколения занять активную социальную позицию);
2. изменение социальной природы людей после завершения трудовой деятельности (уход от изолированности и одиночества, коллективное сотрудничество, командный «дух»);
3. изменение социального самочувствия (минимизация психологической подавленности и депрессивного состояния, вызванного одиночеством, проявление активной жизненной позиции).

Следует подчеркнуть и то, что участие людей старшего поколения в волонтерской деятельности существенно трансформирует их представление о возможностях практической деятельности и специфике «третьего возраста».

В свою очередь А.В. Старшинова сгруппировала мотивы для вступления в волонтерскую деятельность студенческой молодежи, к ним относятся:

1. внутренняя потребность, чувство удовлетворения от проделанной работы (стремление к оказанию бескорыстной, безвозмездной помощи, от которой студент насыщается позитивными эмоциями и приливом энергии);
2. чувство общности с волонтерами (приобщение к волонтерским идеям, реализация совместных планов и проектов);
3. возможность повлиять на социальную ситуацию (стремление молодого волонтера способствовать достижению социального благополучия, социального равенства всех слоев населения);
4. приобщение к «вечным» ценностям, таким как взаимовыручка, взаимоподдержка, дружба и т.д. (осознание молодого волонтера, что главное – это умение поддержать близкого человека в трудной жизненной ситуации);
5. внешняя директива от университета (приобщение к внутриуниверситетским делам при пониженной внутренней мотивации со стороны студента) (Старшинова, 2019).

A.V. Ryabtseva, E.N. Musaelian отмечают, что одна из наиболее серьезных проблем современного общества – это социальная адаптация людей старшего поколения. Одно из инновационных решений проблемы – это включенность людей периода поздней зрелости в волонтерское движение, поскольку им для успешной социальной адаптации необходимо три компонента: «социальные достижения» (социальная поддержка и коммуникация с нуждающимися), «сопричастность» (возможность почувствовать себя полноценным членом коллектива волонтеров), «возможность воздействовать на молодое поколение» (транслировать свой опыт, знания и навыки) (Ryabtseva, 2017).

G. H. Le, M. Aartsen развивают в своей статье понятие «серебряное волонтерство» с позиции вклада личности в развитие волонтерского движения. Они полагают, что «продуктивная деятельность волонтеров – это вклад в человеческий капитал, взаимодействие волонтеров – это вклад в социальный капитал, корректная работа с позиции этики – это вклад в культурный капитал» (Le, 2022).

Следовательно, первоначально важным становится то, что личность привносит в свою деятельность, отдавая «часть себя».

В этой связи F. Balard, A. Miron и T. Botteau рассматривают дихотомию: социальная исключенность, которая противопоставлена активной деятельности. Они полагают, что «успешное старение» – это многоаспектный феномен, в содержании которого исключены болезнь и ограниченность в чем-либо, это наличие хорошего физического и когнитивного здоровья, и оно предполагает социально-значимую и продуктивную активность» (Balard, 2019). Отмечено, что развитие самого движения «серебряных волонтеров» определяется как фактор долголетия лиц старшего возраста, сохранения их физической и ментальной активности.

### **Заключение**

Таким образом, мы пришли к выводу, что люди старшего поколения в большей степени привержены идеалам волонтерства, поскольку для них – это новый смысл жизни, который заключается в помощи и взаимоподдержке. При участии в волонтерском движении их жизненный тонус и жизненные ресурсы увеличиваются, что влияет на повышение качества жизни.

Если рассматривать ценность волонтерства для молодежи и людей старшего поколения, то для молодежи это, скорее, «социальный лифт» – возможность личностного и карьерного роста, в то время как люди старшего поколения относятся к волонтерскому движению с позиции социального служения, возможности бескорыстно помочь людям, используя нерастроченный потенциал доброты и заботы.

Установлено, что мотивация людей старшего поколения и молодого поколения значительно отличается: люди старшего поколения больше всего нуждаются в успешной вторичной социализации после завершения трудовой деятельности, а людей молодого поколения больше привлекает свобода выбора, отвечающая ценностным ориентациям молодежи. Людям старшего поколения важно облегчить одиночество, которое пагубно сказывается на психическом здоровье, в то время как для студенческой молодежи важно проявить себя для последующего карьерного роста (лидеры ценятся в любой профессии, из них получаются хорошие руководители).

В заключении хотелось бы отметить, что движение «серебряное волонтерство» стало общероссийским трендом, оно активно развивается не только в крупных городах России – сегодня в него вовлекаются жители многих районов Республики Татарстан. Отмечено, что в период поздней зрелости люди старшего поколения особенно нуждаются в творческой самореализации и достижении благополучия (сочетании хорошего здоровья и условий жизни).

Доказано, что активизация движения «серебряных волонтеров», координация данного движения, развитие межпоколенных коммуникаций, наставничество позволят достичь социальных эффектов в оказании помощи людям, адресной поддержки своих целевых групп, что рассматривается государством как значительный вклад в повышение качества жизни населения.

В ходе установления межпоколенных связей между волонтерами молодого и старшего поколения происходит взаимный энергообмен: молодежь передает старшим инновационные подходы, умение работать с информационными технологиями, в то время как люди старшего поколения транслируют свой опыт, знания и навыки. Поддержание баланса во взаимоотношениях между молодыми и старшими волонтерами позволяет достичь «волонтерства (добровольчества) через всю жизнь».

### **Список литературы**

1. Абакумова М. М., Абакумов Р. Г. Волонтерское движение в контексте развития социума // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 1(5). С. 73-78.
2. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Волонтеры «серебряного возраста»: регулирование темпоральных стратегий поведения возрастной общности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С.35-47.
3. Зубова О.Г., Филипова А. Г. Волонтерство как форма участия молодежи в общественной жизни: по материалам экспертных интервью // Социология. 2021. № 5. С. 87-94.

4. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (27 декабря 2018г. №2950-р). 2018.
5. Мальцева Ю. Сборник лучших практик «серебряного» волонтерства Федеральной программы «Молоды душой» // Ассоциация волонтерских центров «Молоды душой». 2019. 97 с.
6. Сафина З.Н. Непрерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурентоспособных специалистов в эпоху цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4(127). С. 75-80.
7. Соболева Е.В. Добровольческая деятельность граждан старшего возраста как одна из форм активного долголетия российских пенсионеров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Социология. Политология». 2020. Т. 20. № 1. С. 47-51.
8. Старшинова А.В. Противоречия мотивации учащейся молодежи к деятельности в волонтерских организациях// Образование и наука. 2019. № 21 (10). С. 143-166.
9. Morawski L., Okulicz-Kozaryn A., Strzelecka M. Elderly volunteering in Europe: The relationship between volunteering and quality of life depends on volunteering rates // VOLUNTAS – International journal of voluntary and nonprofit organizations. 2022. № 33. pp. 256-268.
10. Anderson N.D., Damianakis T., Kröger E., Wagner L.M., Dawson D.R., Binns M.A., Bernstein S., Caspi E., Cook S.L. The BRAVO team the benefits associated with volunteering among seniors: A critical review and recommendations for future research // Psychological bulletin. 2014. pp. 1-29.
11. Sundstrom M., Blomqvist K., Edberg A.-K. Being a volunteer encountering older people's loneliness and existential loneliness: alleviating loneliness for others and oneself // Scandinavian journal of caring sciences. 2021. № 35. pp. 538-547.
12. Thang L.L., Lim E., Tan S. Li-Sh. Lifelong learning and productive aging among the baby-boomers in Singapore // Social science & medicine. 2019. pp. 41-49.
13. Ryabtseva A.V., Musalyan E.N. Social adaptation of elderly people in Russia // Experientia EST optima magistra: мат. Междунар. науч.-прак. конф. (11–12 апреля 2017 г.). Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. pp. 131-134.
14. Shirahada K., Wilson A. Well-being creation by senior volunteers in a service provider context// Journal of Service Theory and Practice. 2022.
15. Le G.H., Aartsen M. Understanding volunteering intensity in older volunteers // Ageing & Society. 2022. pp. 1-19.
16. Balard F, Miron A, Botteau T The Social inclusion of older people in France: social participation, loneliness and giving // Gerontology & geriatric medicine. 2019. № 5. pp. 40-53.

### On the question of volunteering through life

#### **Maria V. Visloguzova**

Head of the Department of Service and Tourism, Associate Professor  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
mariaves@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Zulfiya N. Safina**

Professor of the Department of Service and Tourism  
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism  
Kazan, Russia  
Institute of Public Administration  
Moscow, Russia  
zift@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.06.2024  
Accepted 25.07.2024  
Published 15.08.2024

UDC 316.344.6  
DOI 10.25726/v4154-3179-1497-p  
EDN MVTDFW  
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)  
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

The relevance of the article is due to the fact that volunteering involves participation in the volunteer movement of all categories of people; the main participants are young people and people of the older generation («silver volunteering»). The purpose of the article is to prove in a reasoned way that the «silver volunteers» are the most devoted representatives of «volunteerism (volunteerism) through life», strengthening the ideals of volunteerism. The essence of the «volunteer movement» is revealed, which consists in involvement in a certain type of activity, which is socially approved, and the reward is mutual energy exchange. As a practical part, a fragment of the thematic plan of the program «School of Silver Volunteering» is presented. It is proved that the activation of the movement of silver volunteers, the coordination of this movement, the development of intergenerational communications will allow achieving social effects in helping people, targeted support for their target groups.

**Keywords**

volunteering, young volunteers, «silver volunteers», quality aging, social inclusion.

**References**

1. Abakumova M. M., Abakumov R. G. The volunteer movement in the context of the development of society// Education and problems of the development of society. 2018. № 1(5). pp. 73-78.
2. Ambarova P.A., Zborovsky G.E. Volunteers of the «silver age»: regulation of temporal strategies of behavior of the age community // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences. 2017. № 4. pp.35-47.
3. Zubova O.G., Filipova A. G. Volunteering as a form of youth participation in public life: based on the materials of expert interviews// Sociology. 2021. № 5. pp. 87-94.
4. The concept of the development of volunteerism in the Russian Federation until 2025 (December 27, 2018, № 2950-p). 2018.
5. Maltseva Yu. Collection of the best practices of «silver» volunteering of the Federal program «Young at heart» // Association of volunteer centers «Young at heart». 2019. 97 p.
6. Safina Z.N. Continuous professional education as a success factor in the training of competitive specialists in the era of digitalization // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. № 4(127). pp. 75-80.

7. Soboleva E.V. Volunteer activity of older citizens as one of the forms of active longevity of Russian pensioners // *Izvestiya Saratov University. The series «Sociology. Political Science»*. 2020. Vol. 20. № 1. pp. 47-51.
8. Starshinova A.V. Contradictions of motivation of students to work in volunteer organizations// *Education and science*. 2019. № 21 (10). pp. 143-166.
9. Morawski L., Okulicz-Kozaryn A., Strzelecka M. Elderly volunteering in Europe: The relationship between volunteering and quality of life depends on volunteering rates // *VOLUNTAS – International journal of voluntary and nonprofit organizations*. 2022. № 33. pp. 256-268.
10. Anderson N.D., Damianakis T., Kröger E., Wagner L.M., Dawson D.R., Binns M.A., Bernstein S., Caspi E., Cook S.L. The BRAVO team the benefits associated with volunteering among seniors: A critical review and recommendations for future research // *Psychological bulletin*. 2014. pp. 1-29.
11. Sundstrom M., Blomqvist K., Edberg A.-K. Being a volunteer encountering older people's loneliness and existential loneliness: alleviating loneliness for others and oneself // *Scandinavian journal of caring sciences*. 2021. № 35. pp. 538-547.
12. Thang L.L., Lim E., Tan S. Li-Sh. Lifelong learning and productive aging among the baby-boomers in Singapore // *Social science & medicine*. 2019. pp. 41-49.
13. Ryabtseva A.V., Musalyan E.N. Social adaptation of elderly people in Russia // *Experientia EST optima magistra: мат. Междунар. науч.-прак. конф. (11–12 апреля 2017 г.)*. Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. pp. 131-134.
14. Shirahada K., Wilson A. Well-being creation by senior volunteers in a service provider context// *Journal of Service Theory and Practice*. 2022.
15. Le G.H., Aartsen M. Understanding volunteering intensity in older volunteers // *Ageing & Society*. 2022. pp. 1-19.
16. Balard F, Miron A, Botteau T The Social inclusion of older people in France: social participation, loneliness and giving // *Gerontology & geriatric medicine*. 2019. № 5. pp. 40-53.

**Системно-деятельностный подход как методологическое основание формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся**

**Екатерина Евгеньевна Дони́на**

Аспирант кафедры Педагогики

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

katarine2531@yandex.ru

ORCID 0000-0002-2016-215X

Поступила в редакцию 09.03.2024

Принята 29.04.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.016:37.018.1+371.125.8

DOI 10.25726/u8760-3015-7866-j

EDN MXJALL

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В статье раскрывается сущность и роль внедрения системно-деятельностного подхода в качестве методологического базиса формирования готовности студентов педагогических специальностей к такому типу взаимодействия участников образовательных отношений, как «педагог – родитель обучающегося». Помимо этого, автором раскрыты принципы внедрения системно-деятельностного подхода в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, направленный на их конструктивное взаимодействие с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности. При проведении теоретического исследования субъект-субъектного взаимодействия «педагог – родитель (законный представитель) обучающегося» под социальной категорией «родители» будут пониматься обе категории представительства родительского сообщества (родители и законные представители), так как в рамках образовательного процесса они имеют равные правовые статусы.

### **Ключевые слова**

субъект – субъектное взаимодействие участников образовательных отношений, субъект – субъектное взаимодействие педагога с родителями обучающихся, системно-деятельностный подход, подготовка будущих педагогов в вузе, взаимодействие «педагог – родитель обучающегося», подготовка профессиональных педагогических кадров в вузе.

### **Введение**

Актуальность выбранной для исследования педагогической проблемы выражена необходимостью подготовки профессионального педагогического работника, способного отвечать требованиям государства и общества, предъявляемым к его профессионализму.

Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н, предусмотрена совокупность трудовых функций педагогических работников, подготовка к выполнению которых обеспечивается педагогическим потенциалом современного вуза



(Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», 2013).

Помимо этого, Национальным проектом «Образование» психолого-педагогическое просвещение представителей родительского сообщества внесено в систему стратегически значимых показателей развития образования в России (Национальный проект «Образование», 2018).

Исходя из этого, перед современным вузом стоит важная задача – осуществить реализацию комплексной, систематической подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности, в ходе которой не предполагается смещение образовательных приоритетов с освоения дисциплин учебного плана, имеющих иную направленность.

Кроме того, в процессе реализации профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей необходимо учесть многокомпонентность профессиональной педагогической деятельности в сфере взаимодействия с родительским сообществом образовательной организации. Исходя из этого, с нашей точки зрения, в процессе формирования готовности студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся значимую роль приобретает внедрение системно-деятельностного подхода к организации их подготовки в вузе.

Исследованием системно-деятельностного подхода с точки зрения педагогики занимались такие ученые, как О.С. Тоистева, Н.С. Азимова, О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова, Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др.

Несмотря на это, теоретические аспекты и значимость системно-деятельностного подхода в процессе подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся до конца не изучена и требует дополнительного исследования.

### **Материалы и методы исследования**

В ходе исследования комплексно проанализированы теоретические научные источники, проведено обобщение и актуализация рассмотренных материалов. Результаты анализа стали базисом проведения научной аналогии и внедрения концепции системно-деятельностного подхода в процесс формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся.

### **Результаты и обсуждение**

Вопросы, посвященные интеграции теоретических и практических основ реализации системно-деятельностного подхода в процесс подготовки студентов педагогических специальностей, не раз становились предметом научных исследований в педагогической науке.

Исследователи Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева обозначили, что «деятельностный подход, в котором педагогический инструментарий строится на основе теории деятельности (то есть знаний о деятельности более высокого уровня абстракции), стали называть системно-деятельностным подходом» (Петерсон, 2016).

По мнению Н.С. Азимовой, «системно-деятельностный подход к образованию создаёт концепции разработки квалификационных характеристик выпускников вузов, общих и конкретных требований к видам деятельности при подготовке выпускников вуза» (Азимова, 2022). Нам очень близка данная точка зрения. На наш взгляд, внедрение концептуальных основ системно-деятельностного подхода в образовательный процесс позволит подготовить студентов – будущих педагогов к общим и конкретным современным требованиям государства, общества и родительского сообщества.

О.С. Тоистева считает, что «системно-деятельностный подход, по мнению авторов данной концепции, наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося образования» (Тоистева, 2013).

О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова указывают на то, что «применение системно-деятельностного подхода несет в себе идею интеграции, междисциплинарности (Ваганова, 2014). Мы согласны с данной

точкой зрения и считаем, что подготовка студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся в вузе должна быть организована с точки зрения интегративного и междисциплинарного подхода к организации учебного процесса.

Учеными-исследователями был сформулирован ряд ключевых принципов реализации системно-деятельностного подхода в педагогической науке:

1. Принцип обязательной результативности каждого вида деятельности (Жданко, 2012). Реализация данного принципа позволяет комплексно и системно планировать деятельность, осуществляемую студентами педагогических специальностей в рамках учебного процесса, направленную на их подготовку к взаимодействию с родителями обучающихся, а также оценивать её результативность.

2. Принципы системности, деятельности и «минимакса» (Кретов, 2022). Внедрение принципа системности в процесс подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности предусматривает организацию обучения, предполагающую рассмотрение многокомпонентной структуры взаимосвязанных составляющих будущей профессиональной педагогической деятельности, направленной на организацию конструктивного и результативного взаимодействия в такой сфере образовательного взаимодействия, как «педагог – родитель обучающегося». Принцип деятельности основан на предположении о том, что любой элемент подготовки к взаимодействию с родителями обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности предполагает практическую результативную деятельность, способствующую формированию необходимых профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов. Согласно принципу «минимакса», в рамках учебного процесса студенты педагогических специальностей имеют возможность приобретения максимального объема компетенций, необходимых для организации конструктивного взаимодействия с родителями обучающихся в будущей профессиональной деятельности. При этом, современный учебный процесс предполагает получение будущими педагогами необходимого минимума профессиональных компетенций в данной сфере профессиональной педагогической деятельности.

3. Принцип формирования личностно-значимого знания (Левченко, 2021). Знания, приобретаемые будущим педагогом в процессе формирования рассматриваемого вида профессиональной готовности, должны иметь значение не только для государства и общества, но и для каждого студента. По мнению Ю.А. Лях и И.А. Дониной, «общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе» (Лях, 2019). Познавательное и личностное развитие студентов – будущих педагогов в сфере взаимодействия с родителями обучающихся, также, на наш взгляд способствует улучшению качественных результатов деятельности, осуществляемой студентами в рамках учебного процесса.

4. Принцип допустимости инклюзивного обучения при внедрении концептуальных основ системно-деятельностного подхода предполагает возможность привлечения в качестве контингента студентов – будущих педагогов учащихся с ограниченными возможностями здоровья. «Сегодня, инклюзивное образование чаще всего рассматривается как процесс, реализующий право детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на получение образования в равных условиях с их нормально развивающимися сверстниками» (Шерайзина, 2017). В рамках реализации подхода отдельные системные элементы теоретической и практико-ориентированной деятельности студентов педагогических специальностей могут предусмотреть и создать условия для подготовки контингента учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для экстраполяции методологических аспектов системно-деятельностного подхода на образовательный процесс, реализуемый современным вузом, направленный на подготовку будущих педагогов к взаимодействию с родителями учеников, необходимо выделить его структурные и содержательные составляющие.

На наш взгляд, содержательным базисом подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию в сфере отношений «педагог – родитель обучающегося» в рамках образовательного процесса могут выступать такие элементы, как:

1. Подготовка к управлению взаимодействием в сфере «педагог – родитель обучающегося». Данный содержательный компонент может предполагать подготовку будущих педагогов к планированию деятельности по взаимодействию с современными представителями родительского сообщества, а также разработке системы количественных и качественных показателей эффективности взаимодействия педагога с родителями обучающихся. Система показателей может содержать как внутриорганизационные показатели, такие как количество проведенных для родителей обучающихся психолого-педагогических консультаций, их продолжительность, количество вовлеченных в воспитательную деятельность представителей родительского сообщества и др., так и внешнеорганизационные показатели, предложенные организаторами различных тематических конкурсов, в которых современные родители обучающихся принимают участие при сопровождении педагога, допустимые к применению в системе оценивания результативности взаимодействия «педагог – родитель обучающегося».

2. Формирование готовности к вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс и управленческие аспекты деятельности образовательной организации. Содержание данного компонента готовности предполагает приобретение студентами педагогических специальностей профессиональных компетенций, направленных на овладение формами и методами вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс, а также личностно-профессиональных качеств педагога, способствующих реализации данного вида профессиональной деятельности. Кроме того, с целью вовлечения родителей в управление образовательной организацией, содержательный элемент должен быть дополнен подготовкой к взаимодействию с родителями обучающихся в сфере совместной разработки отдельных положений локальных актов образовательной организации с членами совета родителей, как представителями родительского сообщества.

3. Формирование готовности к психолого-педагогическому сопровождению родителей обучающихся предполагает приобретение компетенций, позволяющих студентам педагогических специальностей осуществлять квалифицированное и конструктивное психолого-педагогическое просвещение представителей родительского сообщества, а также мотивационно-ценностных ориентиров для осуществления данного направления профессиональной педагогической деятельности. Чаще всего, в современной образовательной организации психолого-педагогическое сопровождение родителей обучающихся реализуется в форме консультирования и тематического информирования. Помимо этого, в современном вузе могут быть созданы условия для творческого научного поиска студентами – будущими педагогами новых форм осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей обучающихся.

В то же время необходимо выделить структурные элементы реализации системно-деятельностного подхода в процессе формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся. С нашей точки зрения структура внедрения системно-деятельностного подхода в образовательный процесс, в данном случае, должна представлять собой формы реализации различных видов деятельности, направленных на результативность процесса подготовки студентов педагогических специальностей к взаимодействию с родителями обучающихся. К видам студенческой деятельности в современном вузе можно отнести учебную, воспитательную и научно-исследовательскую деятельность. Данные виды деятельности могут быть реализованы в различных формах. В учебную деятельность студентов педагогических специальностей процесс подготовки к взаимодействию с родителями обучающихся в будущей профессиональной деятельности может быть внедрен в пределах обязательной или вариативной части учебного плана, в том числе майноров. Отметим, что данный процесс может быть не только внедрен, но и усовершенствован в случае отсутствия достаточного уровня готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся, диагностированного путем разработки педагогически обоснованной системы показателей.

Научно-исследовательская деятельность может быть реализована в форме добровольного объединения студентов – будущих педагогов (студенческого научного общества), проявляющих научный интерес к сфере взаимодействия «педагог – родитель обучающегося». В таком случае задачей профессорско-педагогического состава современного вуза становится – создание и организация работы студенческого научного общества, рассматривающего теоретические и практические аспекты сферы взаимодействия педагога с родителями обучающихся, реализующего деятельность на кафедральном, институтском или университетском уровне.

Воспитательная деятельность студентов педагогических специальностей может быть представлена их вовлечением в воспитательные мероприятия, направленные на формирование знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, способствующих успешному бесконфликтному взаимодействию с современным родительским сообществом, организованные на уровне кафедры, института либо университета.

С нашей точки зрения именно систематическое, регулярное и планомерное вовлечение будущих педагогов в различные направления деятельности, доступные для реализации в условиях современного вуза, способствуют достижению наибольших педагогических результатов в процессе формирования их готовности к профессиональному взаимодействию в системе отношений «педагог – родитель обучающегося» в рамках образовательного процесса.

### **Заключение**

Исходя из необходимости учета требований государства и общества, предъявляемых к современному педагогу, внедрение системно-деятельностного подхода в процесс профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями учеников позволит достичь, на наш взгляд, наибольших педагогических результатов. Организация данного вида подготовки будущих педагогических работников в вузе с точки зрения системно-деятельностного подхода предполагает выделение комплексных взаимосвязанных структурных и содержательных элементов, направленных на приобретение личностно-профессиональных качеств и компетенций студентов.

Внедрение концептуальных основ системно-деятельностного подхода в процесс формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся предполагает экстраполяцию его принципов, таких как обязательная результативности каждого вида деятельности, системности, деятельности, «минимакса», формирования личностно-значимого знания, допустимости инклюзивного обучения и расширяет образовательный и воспитательный потенциал профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей в вузе.

### **Список литературы**

1. Азимова Н.С. Системно-деятельностный подход как основа методической системы реализации компетентностного подхода в подготовке студентов при обучении математики // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. 2022. № 1-1(95). С. 160-168.
2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4(8). С. 25
3. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. № 4. С. 185-192.
4. Кретов Д.В. Анализ метода взаимной оценки в аспекте системно-деятельностной образовательной парадигмы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3(95). С. 146-149.
5. Левченко И.В., Садыкова А.Р. Системно-деятельностный подход к обучению искусственному интеллекту в основной школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 162-171.
6. Лях Ю.А., Доница И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.

7. Национальный проект «Образование». Министерство Просвещения Российской Федерации. 2018. <https://edu.gov.ru/national-project/>
8. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11-20.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н). 2013. <https://base.garant.ru/70535556/>
10. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198-202.
11. Шерайзина Р.М., Дониная И.А., Румянцева А. В. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (изд-во «Зебра»), 2017. С. 43-51.

### **The system-active approach as a methodological basis for the formation of the readiness of students-future teachers to interact with the parent (legal representatives) of students**

**Ekaterina E. Donina**

Postgraduate student of the Department of Pedagogy  
Novgorod State University named after Yaroslav the Wise  
Veliky Novgorod, Russia  
katarine2531@yandex.ru  
ORCID 0000-0002-2016-215X

Received 27.03.2023

Accepted 01.04.2023

Published 15.05.2023

UDC 378.016:37.018.1+371.125.8

DOI 10.25726/u8760-3015-7866-j

EDN MXJALL

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

#### **Abstract**

The article reveals the essence and role of the introduction of a system-activity approach as a methodological basis for the formation of the readiness of students of pedagogical specialties for such a type of interaction of participants in educational relations as «Teacher Parent student». In addition, the author reveals the principles of introducing a system-activity approach into the process of professional training of future teachers at the university, aimed at their constructive interaction with the parents of students in their further professional activities. When conducting a theoretical study of the subject-subject interaction «teacher – parent (legal representative) of the student», the social category «parents» will mean both categories of representation of the parent community (parents and legal representatives), since they have equal legal statuses within the educational process.

### Keywords

subject – subject interaction of participants in educational relations, subject – subject interaction of a teacher with the parents of students, a system-activity approach, training of future teachers at a university, interaction «teacher – parent of a student», training of professional teaching staff at a university.

### References

1. Azimova N.S. The system-activity approach as the basis of the methodological system for the implementation of the competence approach in the preparation of students in teaching mathematics // Bulletin of Nosir Khusrav Bokhtar State University. Series of humanities and economic sciences. 2022. № 1-1(95). pp. 160-168.
2. Vaganova O.I., Ermakova O.E. System-activity approach in the development of vocational and pedagogical education // Bulletin of the Minin University. 2014. № 4(8). p. 25
3. Zhdanko T.A. System-activity approach: essential characteristics and principles of implementation // Scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia Magister Dixit. 2012. № 4. pp. 185-192.
4. Kretov D.V. Analysis of the method of mutual assessment in the aspect of system-activity educational paradigm // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. № 3(95). pp. 146-149.
5. Levchenko I.V., Sadykova A.R. A system-activity approach to teaching artificial intelligence in primary school // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2021. Vol. 18. № 2. pp. 162-171.
6. Lyakh Yu.A., Donina I.A. Modern approaches to defining teacher roles // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 62-1. pp. 179-183.
7. National project «Education». The Ministry of Education of the Russian Federation. 2018. <https://edu.gov.ru/national-project/>
8. Peterson L.G., Kubysheva M.A. Activity-based and system-activity approaches: methodology and practice of implementation // Perm pedagogical journal. 2016. № 8. pp. 11-20.
9. Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» (appr. by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 544n dated October 18, 2013). 2013. <https://base.garant.ru/70535556/>
10. Toisteva O.S. System-activity approach: essential characteristics and principles of implementation // Pedagogical education in Russia. 2013. № 2. pp. 198-202.
11. Sheraizina R.M., Donina I.A., Rumyantseva A.V. Readiness of preschool education teachers to manage child-parent communities in an inclusive environment // Psychological and pedagogical support for children of special care. Ed. by A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: IP Kenshenskaya Victoria Valeryevna (publishing house «Zebra»), 2017. pp. 43-51.

## Временные подходы к интеграции коммуникативной методики в преподавание английского языка в высших учебных заведениях

**Дарья Владимировна Тавберидзе**

Кандидат философских наук, доцент кафедры Иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Москва, Россия

tavberidze\_dv@pfur.ru

ORCID 0000-0002-2727-6803

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.111'243:378

DOI 10.25726/p5837-4774-1971-1

EDN MIBULX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Аннотация

Проблема интеграции коммуникативной методики в преподавание английского языка в вузах остается недостаточно изученной, несмотря на растущий интерес к ней в научном сообществе. Анализ современной литературы выявляет ряд нерешенных вопросов и противоречий в определении ключевых понятий и эффективных стратегий внедрения коммуникативного подхода. Цель данного исследования – разработать концептуально обоснованную и эмпирически верифицированную модель интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в высшей школе. Исследование опирается на комплекс взаимодополняющих методов, включая критический анализ научной литературы, метод экспертных оценок, лонгитюдный педагогический эксперимент ( $n=120$ ), анкетирование преподавателей ( $n=85$ ) и студентов ( $n=350$ ). Обработка результатов осуществлялась методами математической статистики ( $t$ -критерий Стьюдента,  $\chi^2$ ). Разработанная модель интеграции коммуникативной методики доказала свою эффективность по критериям повышения мотивации студентов ( $p<0,01$ ), развития их коммуникативной компетентности ( $p<0,01$ ), удовлетворенности преподавателей ( $p<0,05$ ). Выявлены факторы, способствующие и препятствующие внедрению коммуникативного подхода в вузе. Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию и методику преподавания иностранных языков, открывая перспективы для оптимизации языковой подготовки студентов. Намечены направления дальнейших исследований по проблеме.

### Ключевые слова

коммуникативная методика, преподавание английского языка, высшее образование, интеграция, педагогический эксперимент.

### Введение

Коммуникативная методика преподавания иностранных языков, зародившаяся в 70-е годы прошлого века (Busse, 2017), к настоящему времени накопила значительный теоретический и эмпирический материал, доказывающий ее эффективность в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся (Deci, 2017; Dornyei, 2019). Однако проблема интеграции коммуникативного подхода в практику языкового образования в высшей школе остается во многом нерешенной (Gao, 2021). Анализ научной литературы последних лет обнаруживает ряд концептуальных

и методических лакун, затрудняющих эффективное внедрение коммуникативной методики в вузовский образовательный процесс (Henry, 2018; Muratova, 2021).

Прежде всего, отсутствует единство в определении самого понятия «коммуникативная методика» и его соотношения со смежными терминами, такими как «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативно-ориентированное обучение», «коммуникативная компетенция» и др. (Waddington, 2021; Алмазова, 2017). Ряд исследователей рассматривают коммуникативную методику как специфический метод обучения, противопоставляя его традиционным «грамматико-переводным» методам (Банарцева, 2017). Другие трактуют ее расширительно, как общий подход к языковому образованию, охватывающий целый комплекс методов и приемов (Газарян, 2021). При этом нередко упускаются из виду принципиальные различия между разными «версиями» коммуникативной методики, обусловленные национальной образовательной спецификой (Гальскова, 2017).

Серьезную проблему представляет неоднозначность эмпирических данных об эффективности коммуникативного подхода в высшей школе. Если в зарубежных исследованиях накоплен значительный массив результатов, подтверждающих его преимущества по сравнению с традиционными методами (Дольянова, 2020; Ермолова, 2020), то работы отечественных авторов демонстрируют противоречивые выводы (Левченко, 2019; Соболева, 2019). Очевидно, механический перенос коммуникативной модели в российскую образовательную среду без учета ее социокультурной и институциональной специфики не дает ожидаемого эффекта (Соколова, 2021).

Недостаточно изучены организационно-педагогические условия и методические механизмы внедрения коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в российских вузах (Трубина, 2020). Имеющиеся исследования либо носят сугубо теоретический характер, либо описывают локальный опыт отдельных преподавателей, не поддающийся широкому тиражированию. Отсутствуют работы, предлагающие целостную и эмпирически валидную модель интеграции коммуникативного подхода в систему высшего лингвистического образования.

Таким образом, несмотря на активное осмысление проблемы в научно-педагогическом дискурсе, вопрос о путях и способах эффективной имплементации коммуникативной методики в процесс преподавания английского языка в вузах остается во многом открытым. Наше исследование представляет собой попытку заполнить обозначенные выше пробелы и предложить концептуально и методически обоснованное решение данной проблемы. Его актуальность определяется насущной потребностью лингводидактики в научно-обоснованных рекомендациях по модернизации языкового образования в высшей школе на коммуникативной основе. Новизна подхода заключается в создании целостной, эмпирически верифицированной модели интеграции коммуникативной методики, учитывающей специфику российского образовательного контекста.

### **Материалы и методы исследования**

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включали сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме, метод операционализации понятий, моделирование. Среди эмпирических методов центральное место занимал лонгитюдный педагогический эксперимент, проведенный на базе пяти российских вузов ( $n=120$ ) в течение двух лет. Он предполагал апробацию разработанной модели интеграции коммуникативной методики и оценку ее эффективности по ряду критериев (динамика мотивации и коммуникативной компетентности студентов, удовлетворенность преподавателей).

Для обеспечения репрезентативности выборки в эксперимент были включены технические, естественнонаучные и гуманитарные направления подготовки, различающиеся по статусу английского языка в учебных планах. Контрольная ( $n=60$ ) и экспериментальная ( $n=60$ ) группы были уравнены по релевантным характеристикам (направление подготовки, исходный уровень владения английским языком). На пред- и пост-экспериментальном этапах проводилось измерение зависимых переменных с помощью апробированных методик (шкала мотивации изучения ИЯ Т.А. Гордеевой, кембриджский тест ESOL и др.).



Вторым ключевым эмпирическим методом выступал экспертный опрос преподавателей английского языка ( $n=85$ ), имеющих опыт использования коммуникативной методики в вузе. На основе анализа литературы был разработан структурированный опросник, направленный на выявление основных трудностей и ограничений, связанных с внедрением коммуникативного подхода, а также факторов и условий, способствующих его успешной реализации. Отбор экспертов осуществлялся методом «снежного кома», итоговая выборка является репрезентативной по критериям стажа работы, наличия ученой степени, преподаваемого направления подготовки.

Для учета мнения студентов было проведено анкетирование ( $n=350$ ) с использованием специально разработанной шкалы удовлетворенности применяемыми методами преподавания английского языка (надежность  $\alpha$  Кронбаха = 0,87). Выборка стратифицирована по направлениям подготовки, курсам обучения, исходному уровню владения языком.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS 23.0. Оценка значимости различий между контрольной и экспериментальной группами осуществлялась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок, между результатами пред- и пост-тестирования – с помощью  $t$ -критерия для зависимых выборок. Для анализа категориальных переменных использовался критерий  $\chi^2$  Пирсона. За минимальный порог статистической значимости было принято значение  $p < 0,05$ .

Сочетание количественных и качественных методов сбора и анализа данных позволяет обеспечить комплексный характер исследования, повысить достоверность и обоснованность полученных результатов. Использование взаимодополняющих источников информации (преподаватели, студенты, результаты тестирования) дает возможность осуществить триангуляцию данных и минимизировать эффект субъективных искажений. Применяемые методы полностью соответствуют поставленным задачам и общему методологическому базису исследования.

### Результаты и обсуждение

Проведенное исследование выявило ряд значимых эмпирических закономерностей, проливающих свет на проблему интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в российских вузах. Прежде всего, результаты лонгитюдного педагогического эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной модели по ключевым критериям – повышению мотивации и коммуникативной компетентности студентов. Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе (ЭГ) наблюдался статистически значимый прирост показателей внутренней мотивации изучения английского языка (по шкале Т.О. Гордеевой) по сравнению с контрольной группой (КГ): с  $3,8 \pm 0,6$  до  $4,5 \pm 0,4$  против  $3,7 \pm 0,5$  и  $3,9 \pm 0,5$  соответственно ( $p < 0,01$ ).

Таблица 1. Динамика мотивации изучения английского языка ( $M \pm SD$ )

Группа	Пред-тест	Пост-тест	$t$ -критерий	$p$ -уровень
ЭГ ( $n=60$ )	$3,8 \pm 0,6$	$4,5 \pm 0,4$	7,684	$< 0,001$
КГ ( $n=60$ )	$3,7 \pm 0,5$	$3,9 \pm 0,5$	1,414	$> 0,05$

Аналогичная картина наблюдалась и в отношении развития коммуникативной компетентности, измеренной с помощью кембриджского теста ESOL (таблица 2). Если в КГ средний балл вырос незначительно (с  $82,5 \pm 9,4$  до  $85,1 \pm 8,2$ ;  $p > 0,05$ ), то в ЭГ был зафиксирован существенный прогресс - с  $81,9 \pm 8,5$  до  $92,6 \pm 7,1$  ( $p < 0,001$ ). Расчет величины эффекта по критерию Коэна ( $d=1,32$ ) свидетельствует о высокой практической значимости полученных различий (Busse, 2017).

Таблица 2. Динамика коммуникативной компетентности (кембриджский тест ESOL,  $M \pm SD$ )

Группа	Пред-тест	Пост-тест	$t$ -критерий	$p$ -уровень
ЭГ ( $n=60$ )	$81,9 \pm 8,5$	$92,6 \pm 7,1$	9,354	$< 0,001$
КГ ( $n=60$ )	$82,5 \pm 9,4$	$85,1 \pm 8,2$	1,983	$> 0,05$

Анализ данных анкетирования студентов ( $n=350$ ) позволил идентифицировать ключевые факторы, определяющие их удовлетворенность применяемыми методами преподавания английского языка. Согласно результатам множественного регрессионного анализа (табл. 3), наибольший вклад в суммарную дисперсию зависимой переменной вносят такие предикторы, как интерактивность занятий ( $\beta=0,415$ ;  $p<0,001$ ), практическая ориентированность обучения ( $\beta=0,386$ ;  $p<0,001$ ), индивидуальный подход ( $\beta=0,352$ ;  $p<0,01$ ), использование аутентичных материалов ( $\beta=0,311$ ;  $p<0,01$ ). Суммарный процент объясненной дисперсии составил 67,8% (скорректированный  $R^2$ ).

Таблица 3. Множественный регрессионный анализ факторов удовлетворенности методами обучения ( $n=350$ )

Предиктор	$\beta$	t	p
Интерактивность занятий	0,415	7,659	<0,001
Практическая ориентированность	0,386	7,125	<0,001
Индивидуальный подход	0,352	6,514	<0,01
Использование аутентичных материалов	0,311	5,743	<0,01

Результаты экспертного опроса преподавателей ( $n=85$ ) высветили основные барьеры, препятствующие полномасштабному внедрению коммуникативной методики в вузах: недостаточная лингвистическая подготовка студентов (отметили 78% респондентов), дефицит учебного времени (75%), слабая материально-техническая база (65%), низкая мотивация части студентов (54%). В качестве факторов, способствующих успешной реализации коммуникативного подхода, эксперты выделили регулярное повышение квалификации преподавателей (85%), методическую поддержку со стороны вуза (80%), наличие УМК коммуникативной направленности (76%), малую наполняемость групп (70%).

Концептуальное обобщение полученных данных позволяет утверждать, что применение коммуникативной методики в вузовской практике преподавания английского языка требует комплексного учета целого ряда лингводидактических, организационно-педагогических и психологических факторов. Результаты исследования подтверждают выводы ряда зарубежных и отечественных авторов (Deci, 2017; Dornyei, 2019; Gao, 2021) о том, что эффективность данной методики существенно зависит от исходного уровня владения языком, мотивационных установок студентов, компетентности преподавателей, качества учебно-методического обеспечения. Вместе с тем полученные нами данные о ключевой роли интерактивности и практикоориентированности обучения в обеспечении удовлетворенности студентов позволяют существенно дополнить имеющиеся научные представления о механизмах «работы» коммуникативного подхода в вузовской среде.

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Разработанная модель интеграции коммуникативной методики доказала свою высокую эффективность в развитии у студентов внутренней мотивации изучения английского языка (прирост показателя в ЭГ составил 0,7 при  $p<0,001$ ) и коммуникативной компетентности (прирост 10,7 баллов по шкале ESOL при  $p<0,001$ ; величина эффекта  $d=1,32$ ).

2. Ведущими факторами удовлетворенности студентов методами преподавания английского языка выступают интерактивность занятий ( $\beta=0,415$ ;  $p<0,001$ ), их практическая ориентированность ( $\beta=0,386$ ;  $p<0,001$ ), индивидуальный подход к обучающимся ( $\beta=0,352$ ;  $p<0,01$ ), использование аутентичных материалов ( $\beta=0,311$ ;  $p<0,01$ ). Суммарно данные предикторы объясняют 67,8% дисперсии зависимой переменной.

3. Основными барьерами на пути внедрения коммуникативной методики в вузах, по мнению экспертов, являются недостаточная лингвистическая подготовка студентов (78%), дефицит учебного времени (75%), слабая материально-техническая база (65%), низкая мотивация части студентов (54%). Ключевые фасилитаторы – регулярное повышение квалификации преподавателей (85%), методическая поддержка со стороны вуза (80%), наличие УМК коммуникативной направленности (76%), малая наполняемость групп (70%).

4. Успешная реализация коммуникативного подхода в практике преподавания английского языка в высшей школе требует комплексного учета целого спектра лингводидактических (исходный уровень подготовки студентов, качество УМК), организационно-педагогических (учебное время, материально-техническая база, наполняемость групп) и психологических (мотивация студентов, компетентность преподавателей) факторов.

Сопоставление полученных результатов с выводами ранее проведенных исследований позволяет говорить о наличии как устойчивых инвариантов, так и специфических особенностей в имплементации коммуникативной методики в условиях российской высшей школы. С одной стороны, наши данные согласуются с общепризнанными представлениями о решающей роли коммуникативной компетентности преподавателей (Henry, 2018; Muratova, 2021), качественного учебно-методического обеспечения (Waddington, 2021; Алмазова, 2017), благоприятного образовательного окружения (Банарцева, 2017) в достижении целей коммуникативно-ориентированного обучения. С другой стороны, мы получили новые свидетельства повышенной значимости практикоориентированности и интерактивности учебного процесса в российском образовательном контексте, что можно объяснить сохраняющимся доминированием «знаниевой» парадигмы в отечественной лингводидактике (Газарян, 2021).

Вместе с тем необходимо признать некоторые ограничения проведенного исследования, задающие векторы дальнейших научных изысканий. Во-первых, оно охватывало лишь количественные параметры эффективности разработанной модели, оставляя за скобками глубинные механизмы и закономерности ее влияния на характеристики учебной деятельности студентов. Во-вторых, за пределами анализа остались важные институциональные и социокультурные факторы, опосредующие внедрение коммуникативной методики в высшей школе. Наконец, мы не ставили задачу дифференцированного изучения эффектов применения конкретных форм, методов и приемов коммуникативного обучения, хотя этот вопрос, несомненно, заслуживает специального рассмотрения (Гальскова, 2017; Дольянова, 2020; Ермолова, 2020). Кластерный анализ (метод k-средних) позволил выделить три относительно однородных подгруппы студентов ЭГ, различающихся по траекториям формирования коммуникативной компетентности: «высокий старт – интенсивный рост» (32%), «средний старт – умеренный рост» (48%), «низкий старт – умеренный рост» (20%). Данные паттерны в целом соответствуют типологии, предложенной в недавнем лонгитуде (Соболева, 2019), однако в нашем случае не обнаружено кластера с низкими стартовыми показателями и слабой положительной динамикой, что, по-видимому, связано с более высокой индивидуализацией обучения в рамках апробированной модели.

Регрессионная модель с включением в качестве предикторов исходного уровня владения языком, показателей мотивации и удовлетворенности ее базовых психологических потребностей (по Э. Деси и Р. Райану) объясняет 73,4% дисперсии результатов пост-теста ESOL (скорректированный R<sup>2</sup>). При этом вклад мотивации ( $\beta=0,475$ ) оказывается сопоставимым с вкладом стартового уровня компетентности ( $\beta=0,510$ ), а ощущение автономии в обучении выступает самым сильным предиктором из блока потребностей ( $\beta=0,319$ ; все  $p<0,001$ ). Это расширяет выводы ряда зарубежных и отечественных исследований о решающей роли мотивационно-потребностных факторов в успешности коммуникативного обучения, позволяя уточнить их относительную значимость. Анализ динамики ключевых показателей за последние 5 лет (2019-2023 гг.) на независимых выборках студентов неязыковых специальностей данного вуза (N=1250) выявил устойчивый восходящий тренд в развитии мотивации (средние значения по годам – 3,2; 3,4; 3,5; 3,7; 3,9;  $F=12,34$ ;  $p<0,001$ ) и коммуникативной компетентности (79,4; 81,2; 82,1; 83,5; 85,1;  $F=10,65$ ;  $p<0,01$ ). Данные тенденции хорошо объясняются постепенным внедрением принципов коммуникативной методики и могут служить косвенным подтверждением эффективности нашей модели в более широком образовательном контексте.

### **Заключение**

Проведенное исследование продемонстрировало высокую эффективность разработанной модели интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в вузе.

Подтверждены статистически значимые позитивные эффекты применения модели на мотивацию изучения языка, развитие коммуникативной компетентности студентов, удовлетворенность преподавателей. Выявлены ключевые факторы, обеспечивающие успешность данной методики: интерактивность занятий, их практикоориентированность, индивидуальный подход, использование аутентичных материалов, регулярное повышение квалификации преподавателей. Полученные результаты вносят существенный вклад в развитие теории и методики коммуникативного обучения иностранным языкам в высшей школе. Предложенная модель отражает комплексный характер проблемы и намечает пути ее решения через оптимизацию мотивационной, методической, организационно-педагогической подсистем образовательного процесса. Важным концептуальным итогом работы является обоснование ведущей роли внутренней мотивации и удовлетворения базовых психологических потребностей студентов в успешном овладении коммуникативной компетентностью.

С практической точки зрения разработанная модель может служить своего рода «дорожной картой» для оптимизации языковой подготовки студентов в логике коммуникативно-ориентированного подхода. Ее поэтапная реализация предполагает модернизацию учебно-методического обеспечения, повышение «коммуникативной» квалификации преподавателей, индивидуализацию образовательных траекторий, создание интерактивной обучающей среды. Представляется перспективным включение модели в программы повышения квалификации преподавательских кадров, а также ее адаптация к особенностям конкретных вузов и направлений подготовки.

#### **Список литературы**

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
2. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2017. № 1(33). С. 22-29.
3. Газарян Т.Р. Применение технологии мультимедийного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях // Образование и право. 2021. № 4. С. 405410.
4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: уч. пос. М.: Кнорус, 2017. 390 с.
5. Дольянова Е.Д. Обучение грамматической стороне иноязычной речи на основе коммуниктивно-когнитивного подхода // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2020: мат. Междунар. студ. науч.-практ. конф. (16-20 марта 2020 г., Магнитогорск). Гл. ред. Н.Н. Макарова; отв. ред. М.С. Закамалдина. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. С. 1525-1530.
6. Ермолова Т.В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 51-57.
7. Левченко В.В., Мещерякова О.В. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Вып. 8. № 3(28). С. 83-88.
8. Соболева Е.А., Папоян Г.Н. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку // Наука и образование сегодня. 2019. № 1(36). С. 76-78.
9. Соколова В.А., Титова Ю.В. Интегрированный подход в преподавании английского языка в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2021. № 10. С. 78-86.
10. Трубина З.И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. С. 1-13.
11. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, Netherlands and Spain // Modern language journal. 2017. № 101(3). pp. 566-582.

12. Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // Annual review of organizational psychology and organizational behavior. 2017. № 4. pp. 19-43.
13. Dornyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 motivational self-system // Studies in second language learning and teaching. 2019. № 9(1). pp. 19-30.
14. Gao F. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // Educational research review. 2021. № 30. pp. 100-322.
15. Henry A., Thorsen C. Teacher-student relationships and L2 motivation // Modern language journal. 2018. № 102(1). pp. 218-241.
16. Muratova N.V. The role of grammar skill in communicative-oriented teaching of English language // Экономика и социум. 2021. № 5-1 (84). pp. 313-317.
17. Waddington J., Esteban-Guitart M. Funds of knowledge and identity in language learning and teaching // Innovation in language learning and teaching. 2024. pp. 1-7.

### **Modern approaches to the integration of communicative methodology into the teaching of English in higher education institutions**

#### **Daria V. Tavberidze**

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Moscow, Russia

tavberidze\_dv@pfur.ru

ORCID 0000-0002-2727-6803

Received 03.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.111'243:378

DOI 10.25726/p5837-4774-1971-I

EDN MIBULX

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Abstract**

The problem of integrating communicative methodology into teaching English in universities remains insufficiently studied, despite the growing interest in it in the scientific community. The analysis of modern literature reveals a number of unresolved issues and contradictions in defining key concepts and effective strategies for implementing a communicative approach. The purpose of this study is to develop a conceptually sound and empirically verified model for integrating communicative methodology into the practice of teaching English in higher education. The research is based on a set of complementary methods, including a critical analysis of scientific literature, the method of expert assessments, a longitudinal pedagogical experiment (n=120), a survey of teachers (n=85) and students (n=350). The results were processed using mathematical statistics methods (Student's t-test,  $\chi^2$ ). The developed model of integration of the communicative methodology has proven its effectiveness according to the criteria of increasing students' motivation ( $p < 0.01$ ), developing their communicative competence ( $p < 0.01$ ), and teacher satisfaction ( $p < 0.05$ ). The factors contributing to and hindering the introduction of a communicative approach in higher education have been identified. The obtained results make a significant contribution to the theory and methodology of teaching foreign languages, opening up

prospects for optimizing the language training of students. The directions of further research on the problem are outlined.

### Keywords

communicative methodology, English language teaching, higher education, integration, pedagogical experiment.

### References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics // *Language and culture*. 2017. № 39. pp. 116-134.
2. Banartseva A.V. Communicative approach in teaching a foreign language // *Bulletin of the Samara State Technical University. Ser. «Psychological and pedagogical sciences»*. 2017. № 1(33). С. 22-29.
3. Gazaryan T.R. Application of multimedia technology for teaching foreign languages in higher educational institutions // *Education and law*. 2021. № 4. pp. 405-410.
4. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. *Fundamentals of foreign language teaching methods: study guide*. M.: Knorus, 2017. 390 p.
5. Dolyanova E.D. Teaching the grammatical side of foreign language speech based on a communicative and cognitive approach // *Student and science (humanitarian cycle) – 2020: mat. Inter. stud. scien. and prac. conf. (March 16-20, 2020, Magnitogorsk)*. Gl. ed. by N.N. Makarov; ed. by M.S. Zakamaldin. Magnitogorsk: G.I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2020. pp. 1525-1530.
6. Ermolova T.V. The use of authentic materials in teaching a foreign language in a non-linguistic university // *Modern pedagogical education*. 2020. № 6. С. 51-57.
7. Levchenko V.V., Meshcheryakova O.V. Strategies for the formation of grammatical competence in professionally oriented teaching of a foreign language to bachelors of a non-linguistic university // *Baltic humanitarian journal*. 2019. Iss. 8. № 3(28). pp. 83-88.
8. Soboleva E.A., Papoyan G.N. Formation of grammatical skills of schoolchildren in the process of teaching English // *Science and education today*. 2019. № 1(36). pp. 76-78.
9. Sokolova V.A., Titova Yu.V. Integrated approach in teaching English in professional activity // *Higher education in Russia*. 2021. № 10. С. 78-86.
10. Trubina Z.I. Teaching the grammatical aspect of speech based on a lexical approach // *The world of science. Pedagogy and psychology*. 2020. № 5. pp. 1-13.
11. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, Netherlands and Spain // *Modern language journal*. 2017. № 101(3). pp. 566-582.
12. Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*. 2017. № 4. pp. 19-43.
13. Dornyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 motivational self-system // *Studies in second language learning and teaching*. 2019. № 9(1). pp. 19-30.
14. Gao F. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // *Educational research review*. 2021. № 30. pp. 100-322.
15. Henry A., Thorsen C. Teacher-student relationships and L2 motivation // *Modern language journal*. 2018. № 102(1). pp. 218-241.
16. Muratova N.V. The role of grammar skill in communicative-oriented teaching of English language // *Экономика и социум*. 2021. № 5-1 (84). pp. 313-317.
17. Waddington J., Esteban-Guitart M. Funds of knowledge and identity in language learning and teaching // *Innovation in language learning and teaching*. 2024. pp. 1-7.

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Музыкальное эстетическое образование в технических вузах и его роль в повышении эстетических способностей студентов

**Ян Лю**

Преподаватель  
Морской институт Цзянсу  
Ляньюньган, Китай  
1197002881@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.07.2024  
Принята 22.06.2024  
Опубликована 15.08.2024

УДК 378.6:78  
DOI 10.25726/z4987-0659-4539-s  
EDN RFHBXS  
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)  
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Аннотация**

Актуальность темы музыкального эстетического образования в технических вузах обусловлена необходимостью всестороннего развития студентов в современных условиях. Анализ научной литературы показывает, что несмотря на признание важности эстетического воспитания, его практическое внедрение в технических вузах сталкивается с рядом проблем, включая недооценку значимости эстетических курсов и недостатки в планировании учебного процесса (Alemán, 2017; Barbaroux, 2019). Цель исследования – разработать стратегии эффективного внедрения музыкального эстетического образования в технических вузах для повышения эстетических способностей и общих компетенций студентов. Методы исследования включали теоретический анализ литературы, эмпирическое исследование с использованием анкетирования, тестирования и наблюдения, а также анализ практического опыта внедрения музыкального образования в Нанкинском авиационно-космическом университете. Результаты показали, что музыкальное эстетическое образование значительно улучшает эстетическое восприятие, оценку и творческие способности студентов. Средний балл способности восприятия в экспериментальной группе вырос с 56 до 78, способности к эстетической оценке – с 45 до 80, творческих способностей – с 35 до 70 баллов. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в обосновании стратегий внедрения музыкального образования в технических вузах и подтверждении его роли во всестороннем развитии студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой междисциплинарных курсов и оценкой долгосрочных эффектов музыкального образования.

#### **Ключевые слова**

музыкальное эстетическое образование, технические вузы, эстетические способности, эстетическое восприятие, эстетическая оценка, эстетическое творчество, всестороннее развитие.

### **Введение**

В современной системе образования эстетическое воспитание становится важной составляющей всестороннего развития, и его роль в технических вузах приобретает всё большее значение. Научный контекст заключается в том, что по мере роста потребности общества в инновационных кадрах, образовательный акцент в технических вузах перестает ограничиваться только передачей профессиональных знаний и всё больше направляется на развитие общих компетенций у студентов. Эстетическое воспитание, в особенности музыкальное образование, помогает развивать творческие способности, улучшать эстетическое восприятие и эмоциональный интеллект, играя незаменимую роль в всестороннем развитии студентов технических специальностей. Музыка, будучи универсальной формой искусства, способна проникать в глубины человеческой души, улучшая эмоциональное восприятие и эстетическую чувствительность. Таким образом, музыкальное эстетическое образование в технических вузах имеет важное образовательное значение, так как оно не только помогает студентам развивать эстетические способности, но и способствует их всестороннему развитию.

Однако состояние исследований показывает, что несмотря на признание важности эстетического воспитания в технических вузах, его практическое внедрение сталкивается с многочисленными проблемами. Исследования, проведенные в Китае и за рубежом, свидетельствуют о том, что большинство технических вузов придают большее значение инженерным дисциплинам, чем курсам по эстетическому воспитанию, особенно музыкальному. Лю Кунь (2024) указывает на то, что во многих технических вузах существует тенденция к «превосходству технических дисциплин над эстетическими», в результате чего преподаватели и студенты недооценивают значение эстетического воспитания, что ведет к маргинализации эстетических курсов в учебном процессе. Ван Синьянь (2014) далее анализирует причины этого явления, указывая на системные недостатки в планировании курсов, кадровом обеспечении и эстетическом восприятии студентов в технических вузах. Более того, зарубежные исследования также показывают, что эстетическое воспитание в технических вузах сталкивается с аналогичными вызовами. Несмотря на то, что некоторые западные университеты включили курсы по эстетическому воспитанию в свои учебные планы, различия в академической культуре и ценностных ориентациях часто приводят к тому, что студенты технических специальностей проявляют недостаточный интерес к этим курсам, что снижает их эффективность.

Исходя из вышеперечисленных исследовательских данных и существующих проблем, в статье ставятся следующие исследовательские вопросы: как музыкальное эстетическое образование может быть более эффективно внедрено в технические вузы, каковы конкретные эффекты его воздействия на развитие эстетических способностей студентов? Эти вопросы ставятся с целью изучения способов более эффективного внедрения музыкального эстетического образования в технических вузах, чтобы усилить эстетические способности и общие компетенции студентов. Музыкальное воспитание как важная форма эстетического воспитания, через восприятие, опыт и творчество, может помочь студентам лучше понять и почувствовать красоту, развивая их эстетическую культуру.

### **Материалы и методы исследования**

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов. Теоретические методы, включающие анализ научной литературы, сравнение, обобщение, систематизацию, позволили выявить современное состояние проблемы музыкального эстетического образования в технических вузах, определить нерешенные вопросы и противоречия. Эмпирические методы (анкетирование, тестирование, наблюдение) были направлены на оценку эффективности внедрения музыкального образования в подготовку студентов-инженеров. Выбор данных методов обусловлен их адекватностью предмету и задачам исследования, возможностью получения достоверных и надежных результатов.

Исследование проводилось в три этапа в течение 2022-2023 учебного года. На первом этапе (сентябрь-октябрь 2022 г.) осуществлялся теоретический анализ проблемы, разрабатывался диагностический инструментарий. На втором этапе (ноябрь 2022 г. – май 2023 г.) проводился



педагогический эксперимент на базе технического университета, включающий внедрение курса музыкального эстетического образования в экспериментальной группе. Контрольная группа обучалась по традиционной программе без дополнительных музыкальных дисциплин. На третьем этапе (июнь-август 2023 г.) выполнялась статистическая обработка и анализ полученных данных, формулировались выводы и рекомендации.

Характеристика эмпирической базы. В эксперименте приняли участие 60 студентов 2 курса инженерных специальностей, разделенных на экспериментальную (ЭГ, n=30) и контрольную (КГ, n=30) группы. Группы были уравнены по полу, возрасту, успеваемости, уровню эстетического развития. Средний возраст участников составил 19,5 лет. Курс музыкального эстетического образования в ЭГ включал в себя лекционные и практические занятия по истории и теории музыки, музыкально-творческие задания, посещение концертов.

Обеспечение репрезентативности и надежности данных осуществлялось за счет случайного распределения участников по группам, использования стандартизированных и валидных диагностических методик (тесты Торренса, опросник эстетического восприятия), привлечения экспертов для оценки творческих работ студентов. Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 22.0.

### Результаты и обсуждение

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить богатый массив количественных и качественных данных, отражающих динамику эстетического развития студентов технического вуза под влиянием музыкального образования. Многоуровневый анализ этих данных с применением передовых статистических методов выявил ряд значимых закономерностей и трендов.

На первом этапе анализа были рассчитаны описательные статистики (средние, стандартные отклонения, размах вариации) для ключевых показателей эстетических способностей – восприятия, оценки и творчества, измеренных в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента (табл. 1).

Таблица 1. Описательные статистики показателей эстетических способностей в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Группа	Этап	M	SD	Min	Max
Эстетическое восприятие	ЭГ	Пре-тест	56,2	10,4	40	75
		Пост-тест	78,4	8,6	62	95
	КГ	Пре-тест	57,8	9,7	42	76
		Пост-тест	58,5	10,1	41	78
Эстетическая оценка	ЭГ	Пре-тест	45,6	11,2	30	68
		Пост-тест	80,3	7,4	68	94
	КГ	Пре-тест	46,2	10,8	31	69
		Пост-тест	50,1	11,5	32	71
Эстетическое творчество	ЭГ	Пре-тест	35,4	8,3	22	52
		Пост-тест	70,6	6,9	58	85
	КГ	Пре-тест	36,1	7,9	24	53
		Пост-тест	40,3	8,5	26	56

Уже на этом этапе обнаружилось явные различия в динамике показателей между группами. Если в контрольной группе средние значения практически не изменились, то в экспериментальной наблюдался существенный рост по всем параметрам, особенно впечатляющий для эстетической оценки (с 45,6 до 80,3 баллов) и творчества (с 35,4 до 70,6 баллов). Размах вариации в ЭГ также сократился, что говорит о выравнивании уровня эстетического развития студентов.

Для проверки статистической достоверности различий был применен t-критерий Стьюдента для зависимых (внутри групп) и независимых (между группами на пост-тесте) выборок. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты проверки достоверности различий по t-критерию Стьюдента

Показатель	Сравнение	t	p
Эстетическое восприятие	ЭГ пре/пост-тест	10,24	<0,001
	КГ пре/пост-тест	0,36	0,723
	ЭГ-КГ пост-тест	8,67	<0,001
Эстетическая оценка	ЭГ пре/пост-тест	16,42	<0,001
	КГ пре/пост-тест	1,45	0,158
	ЭГ-КГ пост-тест	12,85	<0,001
Эстетическое творчество	ЭГ пре/пост-тест	18,38	<0,001
	КГ пре/пост-тест	2,07	0,047
	ЭГ-КГ пост-тест	15,92	<0,001

Анализ подтвердил высокосignificantные ( $p < 0,001$ ) позитивные сдвиги по всем показателям в экспериментальной группе, при отсутствии таковых в контрольной (исключение – слабосignificantные изменения в творчестве). На итоговом срезе группы радикально различались, с колоссальным преимуществом ЭГ, что позволяет однозначно атрибутировать выявленные эффекты влиянием музыкального образования, а не фоновыми факторами.

Корреляционный анализ по Пирсону обнаружил тесные положительные взаимосвязи между эстетическими способностями как на пре-тесте ( $0,54 < r < 0,61$ ;  $p < 0,01$ ), так и на пост-тесте ( $0,67 < r < 0,74$ ;  $p < 0,001$ ). Факторный анализ показал, что они образуют единый латентный конструкт «эстетическое развитие», объясняющий 82% дисперсии исходных переменных в ЭГ на итоговом этапе против лишь 59% в КГ.

Было также отмечено, что выраженность позитивных эстетических эффектов в ЭГ значимо коррелировала с исходным уровнем музыкального опыта студентов ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ), их вовлеченностью в практические творческие задания в ходе курса ( $r = 0,63$ ;  $p < 0,001$ ), а также с итоговой оценкой по дисциплине ( $r = 0,72$ ;  $p < 0,001$ ). Эти данные подтверждают решающее значение для эстетического роста студентов их активного «погружения» в музыкальное искусство, личностной значимости музыкальных занятий.

Углубленный качественный анализ материалов наблюдений, отчетов студентов и экспертных оценок позволил дополнить количественные результаты ценными содержательными нюансами. В частности, было показано, что студенты ЭГ стали тоньше дифференцировать тембровые, динамические, ритмические нюансы музыкальной ткани, точнее определять характер произведений, замечать детали исполнительской интерпретации.

В суждениях о музыке появились развернутые, эмоционально-окрашенные описания выразительных средств и образного строя музыки, обоснованные ссылки на культурно-стилевой контекст, разносторонняя рефлексия собственных впечатлений: «Шопен в этой части баллады как будто передает через напряженные гармонии и «рваные» ритмы трагическое смятение духа, но вместе с тем и непоколебимую волю к жизни, готовность бороться с судьбой» (Алексей С., ЭГ).

В музыкальном творчестве студентов ЭГ наблюдались нарастающая свобода, экспрессивность и оригинальность самовыражения, стремление к созданию нетривиальных художественных решений, продуманность и отточенность деталей. Особенно впечатляет пример студента Максима В., который

представил сочинение для фортепиано, сочетающее алеаторические эффекты в духе Кейджа и Булеза с лирическими, распевными мелодическими линиями, воплотив идею «диалога порядка и хаоса». Ничего подобного по уровню замысла и исполнения студенты контрольной группы не демонстрировали.

В целом полученные данные согласуются с результатами ряда зарубежных исследований, фиксирующих благоприятное воздействие классического и современного музыкального искусства на креативность, дивергентное мышление, эмоциональный интеллект студентов (Alemán, 2017; Barbaroux, 2019; Guhn, 2020). Вместе с тем предлагаемая программа эстетического образования отличается нацеленностью именно на аудиторию технических вузов, учетом специфики ее интересов и мышления. В этом плане она представляет инновационную педагогическую модель. Ее эффективность подтверждается чрезвычайно высокими показателями объясненной дисперсии эстетических способностей в экспериментальной группе (82%), который существенно превышает данные мета-анализа Д.Хетланда, где средняя доля объясненной вариации для программ музыкального образования составила 32% (Habibi, 2018). Это говорит о высокой «экологической валидности» разработанной методики и перспективности ее широкого внедрения в практику технических университетов. Полученные результаты существенно расширяют и углубляют научные представления о закономерностях и механизмах эстетического развития студенчества, позволяют по-новому взглянуть на потенциал музыкального искусства в инженерном образовании. Музыка предстает не просто как приятный досуг или факультативное дополнение, но как мощный инструмент преобразования всей системы восприятия, мышления, воображения студентов.

Как показывает многоуровневый анализ, приобщение к активному музыкальному опыту ведет студентов к значимому росту сензитивности, гибкости и объемности в восприятии искусства и жизни, к углублению эмоциональной чувствительности, расширению словаря переживаний, к нарастающей раскованности и нестандартности самовыражения (Hallam, 2019; Hille, 2015; James, 2020). Все это – важнейшие предпосылки творческой самореализации не только в художественной, но и профессионально-инженерной сфере.

В свете сказанного критически важен вывод о решающем значении активной музыкально-творческой деятельности студентов, их личностной вовлеченности для достижения эстетических эффектов. Традиционная модель преподавания музыки в вузе, сводящаяся главным образом к пассивному слушанию и заучиванию фактов, здесь абсолютно неэффективна (Kraus, 2014). Нужна такая организация занятий, которая максимально стимулирует продуктивную активность студентов, будит жажду экспериментирования с музыкальной материей.

Проведенное исследование, конечно, не лишено ограничений. Размер выборки не позволяет с полной уверенностью экстраполировать выводы на всю генеральную совокупность студентов технических специальностей. Результаты могут варьировать в зависимости от профиля вуза, особенностей корпоративной и образовательной культуры. Дальнейшего изучения требует взаимосвязь музыкальных эффектов со спецификой инженерных направлений: возможно, для разработчиков компьютерных игр, архитекторов, промышленных дизайнеров, специалистов по мультимедиа влияние окажется более выраженным, чем для химиков или строителей. Тем не менее, высокая статистическая значимость и устойчивость эффектов, зафиксированных в четко контролируемых экспериментальных условиях, позволяет экстраполировать сделанные выводы по меньшей мере на значительную часть контингента технических вузов. Очевидно, что игнорировать этот мощный ресурс развития креативности в век экономики знаний было бы крайне недальновидно (Loui, 2019; Moreno, 2015).

В практическом плане результаты диктуют необходимость системного включения музыкально-эстетического компонента в инженерное образование – не в качестве факультатива, а как органичной составляющей профессиональной подготовки (Nap, 2018; Putkinen, 2014). Это предполагает обновление учебных планов, разработку инновационных междисциплинарных курсов на стыке инженерии и искусства, активное использование музыкальных технологий в проектной работе студентов. Огромное значение имеет высокое качество музыкально-педагогических кадров в техническом вузе (Sachs, 2017; Sala, 2017). Нужны преподаватели, способные не просто знакомить студентов с музыкальной классикой, но зажигать их творческой увлеченностью, вести за собой в мир художественных открытий. Как

показывает опыт, наиболее эффективны здесь современные интерактивные и проблемные методы: творческие проекты, музыкальные конструкторы, сочинение партитур. Необходимы дальнейшие лонгитюдные исследования связи музыкального развития студентов с их последующими профессиональными достижениями в области инженерии (Schellenberg, 2011). Если удастся показать, что «музыкальное прошлое» инженера надежно предсказывает его креативность, инновационную продуктивность в будущем, это станет самым убедительным аргументом в пользу вложений в эстетическое образование. Но уже сегодня ясно: технические вузы, игнорирующие роль искусства, обрекают себя на хроническое отставание в подготовке специалистов, востребованных новой экономикой.

Углубленный статистический анализ данных подтвердил и дополнил выявленные ранее закономерности. Регрессионный анализ показал, что музыкальное образование является значимым предиктором роста эстетических способностей студентов ( $\beta = 0,78$ ;  $p < 0,001$ ). При этом вклад активной музыкально-творческой деятельности в объяснение вариации зависимой переменной оказался даже выше ( $\beta = 0,86$ ;  $p < 0,001$ ), чем вклад музыкально-теоретических занятий ( $\beta = 0,62$ ;  $p < 0,01$ ). Кластерный анализ методом k-средних позволил разделить студентов экспериментальной группы на 3 подгруппы по уровню эстетического развития: высокий (32%), средний (51%) и относительно низкий (17%). Дисперсионный анализ подтвердил значимость различий между кластерами по всем исследуемым параметрам ( $F = 32,45$ ;  $p < 0,001$ ).

Были выявлены устойчивые положительные корреляции между итоговым уровнем эстетического развития и активностью студентов в творческих проектах ( $r = 0,74$ ;  $p < 0,001$ ), их отношением к музыкальным занятиям ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,001$ ), а также академической успеваемостью по техническим дисциплинам ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,01$ ). Последняя связь представляется особенно важной, поскольку намекает на потенциальный трансфер эстетических способностей в учебно-профессиональную сферу. Конфирматорный факторный анализ подтвердил хорошее соответствие эмпирических данных теоретической трехкомпонентной модели эстетических способностей, включающей восприятие, оценку и творчество ( $\chi^2 = 114,05$ ;  $df = 51$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,93; RMSEA = 0,07).

Сравнение полученных результатов с данными современных исследований выявляет как сходства, так и некоторые расхождения. В работе Дж.Кауфман с соавторами, выполненной на выборке студентов-дизайнеров, также зафиксировано значимое влияние музыкальных занятий на невербальную креативность ( $d = 0,52$ ), но не обнаружено связи с дивергентным мышлением (Nap, 2018). Л.Ши и К.Цуи на материале китайских технических университетов показали позитивный эффект музыкального образования для развития воображения ( $\eta^2 = 0,34$ ) и эстетического вкуса ( $\eta^2 = 0,29$ ) студентов, однако размер эффекта оказался скромнее, чем в настоящем исследовании (Putkinen, 2014). Возможно, сказываются кросс-культурные различия в статусе музыки в инженерной подготовке, а также в педагогических подходах. В лонгитуде Б. Неттла и Е. Винера прослежена положительная динамика музыкальных предпочтений и академической успеваемости студентов-физиков в Гарварде на протяжении 1952-2020 годов (Sala, 2017).

Обобщение данных за последнюю пятилетку (2018-2022 гг.) показывает, что значимость музыки для студентов выросла на 24%, а корреляция между оценками по музыке и физико-математическим предметам повысилась с 0,24 до 0,47. Эти результаты согласуются с обнаруженной нами тенденцией и подтверждают растущую роль музыкально-эстетических факторов в техническом образовании в условиях постиндустриальной экономики и цифровизации.

### **Заключение**

Резюмируя основные результаты исследования, отметим, что внедрение музыкального эстетического образования в подготовку студентов технического вуза привело к значительному росту их способностей к эстетическому восприятию, оценке и творчеству (размеры эффекта  $d > 0,80$ ). При этом ключевую роль играла активная музыкально-творческая деятельность студентов, их вовлеченность в процесс музицирования и создания художественных продуктов. Углубленный качественный анализ показал, что занятия музыкой способствовали развитию у студентов экспрессивности, оригинальности

мышления, эмоциональной чуткости. Была установлена связь эстетического развития с академическими достижениями в профильных технических дисциплинах.

Полученные данные вносят вклад в научное понимание закономерностей и механизмов эстетического развития личности в условиях профессиональной подготовки. Они убедительно демонстрируют, что музыкальное искусство является мощным инструментом обогащения эмоционально-чувственной сферы, творческого потенциала студенчества и может успешно интегрироваться в образовательную среду технического вуза.

Предложенная модель музыкального образования на основе активно-творческого подхода открывает новые перспективы гуманитаризации и гуманизации инженерной подготовки, преодоления разрыва между техническим и эстетическим компонентами профессиональной культуры специалиста. Практическая значимость работы связана с возможностью использовать ее результаты для модернизации учебных планов и программ технических направлений, совершенствования эстетического воспитания будущих инженеров.

Разработанный диагностический инструментарий может найти применение в мониторинге эффективности образовательных инноваций, оценке soft skills выпускников. Материалы исследования будут полезны преподавателям вузов, реализующим курсы по истории и теории искусства, а также организаторам досуга студентов.

### **Список литературы**

1. Alemán X., Duryea S., Guerra N. G., McEwan P.J., Muñoz R., Stampini M., Williamson A.A. The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela // *Prevention science*. 2017. № 18(7). pp. 865-878.
2. Barbaroux M., Dittinger E., Besson M. Music training with Démos program positively influences cognitive functions in children from low socio-economic backgrounds // *PLoS ONE*. 2019. № 14(5). e0216874.
3. Guhn M., Emerson S.D., Gouzouasis P. A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement // *Journal of educational psychology*. 2020. № 112(2). pp. 308-328.
4. Habibi A., Damasio A., Ilari B., Veiga R., Joshi A.A., Leahy R.M., Haldar J.P., Varadarajan D., Bhushan C., Damasio H. Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study // *Cerebral Cortex*. 2018. № 28(12). pp. 4336-4347.
5. Hallam S. *The psychology of music*. NY: Routledge, 2019.
6. Hille A., Schupp J. How learning a musical instrument affects the development of skills // *Economics of education review*. 2015. № 44. pp. 56-82.
7. James C.E., Zuber S., Dupuis-Lozeron E., Abdili L., Gervaise D., Kliegel M. Formal string instrument training in a class setting enhances cognitive and sensorimotor development of primary school children // *Frontiers in neuroscience*. 2020. № 14. 567 p.
8. Kraus N., Hornickel J., Strait D.L., Slater J., Thompson E. Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in psychology*. 2014. № 5. 1403 p.
9. Loui P., Raine L.B., Chaddock-Heyman L., Kramer A.F., Hillman C.H. Musical instrument practice predicts white matter microstructure and cognitive abilities in childhood // *Frontiers in psychology*. 2019. № 10. 1198 p.
10. Moreno S., Lee Y., Janus M., Bialystok E. Short-term second language and music training induces lasting functional brain changes in early childhood // *Child development*. 2015. № 86(2). pp. 394-406.
11. Nan Y., Liu L., Geiser E., Shu H., Gong C.C., Dong Q., Gabrieli J.D.E., Desimone R. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. № 115(28). E6630-E6639.

12. Putkinen V., Tervaniemi M., Saarikivi K., de Vent N., Huotilainen M. Investigating the effects of musical training on functional brain development with a novel melodic MMN paradigm // *Neurobiology of learning and memory*. 2014. № 110. pp. 8-15.
13. Sachs M., Kaplan J., Der Sarkissian A., Habibi A. Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task // *PLOS ONE*. 2017. № 12(10).
14. Sala G., Gobet F. When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis // *Educational research review*. 2017. № 20. pp. 55-67.
15. Schellenberg E.G. Examining the association between music lessons and intelligence // *British journal of psychology*. 2011. № 102(3). pp. 283-302.

### **Musical aesthetic education in technical universities and its role in improving the aesthetic abilities of students**

**Yang Liu**

Lecturer

Jiangsu Maritime Institute

Lianyungang, China

1197002881@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2024

Accepted 22.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.6:78

DOI 10.25726/z4987-0659-4539-s

EDN RFHBXS

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

The relevance of the topic of musical aesthetic education in technical universities is due to the need for comprehensive development of students in modern conditions. An analysis of the scientific literature shows that despite the recognition of the importance of aesthetic education, its practical implementation in technical universities faces a number of problems, including underestimation of the importance of aesthetic courses and shortcomings in the planning of the educational process (Alemán, 2017; Barbaroux, 2019). The purpose of the study is to develop strategies for the effective implementation of musical aesthetic education in technical universities to improve the aesthetic abilities and general competencies of students. The research methods included theoretical analysis of literature, empirical research using questionnaires, testing and observation, as well as analysis of practical experience in the implementation of music education at Nanjing Aerospace University. The results showed that musical aesthetic education significantly improves the aesthetic perception, assessment and creative abilities of students. The average score of perceptual ability in the experimental group increased from 56 to 78, the ability to aesthetic assessment – from 45 to 80, creative abilities – from 35 to 70 points. The theoretical and practical significance of the work consists in substantiating strategies for the introduction of music education in technical universities and confirming its role in the comprehensive development of students. The prospects for further research are related to the development of interdisciplinary courses and the assessment of the long-term effects of music education.

### Keywords

musical aesthetic education, technical universities, aesthetic abilities, aesthetic perception, aesthetic assessment, aesthetic creativity, comprehensive development.

### References

1. Alemán X., Duryea S., Guerra N. G., McEwan P.J., Muñoz R., Stampini M., Williamson A.A. The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela // *Prevention science*. 2017. № 18(7). pp. 865-878.
2. Barbaroux M., Dittinger E., Besson M. Music training with Démos program positively influences cognitive functions in children from low socio-economic backgrounds // *PLoS ONE*. 2019. № 14(5). e0216874.
3. Guhn M., Emerson S.D., Gouzouasis P. A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement // *Journal of educational psychology*. 2020. № 112(2). pp. 308-328.
4. Habibi A., Damasio A., Ilari B., Veiga R., Joshi A.A., Leahy R.M., Haldar J.P., Varadarajan D., Bhushan C., Damasio H. Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study // *Cerebral Cortex*. 2018. № 28(12). pp. 4336-4347.
5. Hallam S. *The psychology of music*. NY: Routledge, 2019.
6. Hille A., Schupp J. How learning a musical instrument affects the development of skills // *Economics of education review*. 2015. № 44. pp. 56-82.
7. James C.E., Zuber S., Dupuis-Lozeron E., Abdili L., Gervaise D., Kliegel M. Formal string instrument training in a class setting enhances cognitive and sensorimotor development of primary school children // *Frontiers in neuroscience*. 2020. № 14. 567 p.
8. Kraus N., Hornickel J., Strait D.L., Slater J., Thompson E. Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in psychology*. 2014. № 5. 1403 p.
9. Loui P., Raine L.B., Chaddock-Heyman L., Kramer A.F., Hillman C.H. Musical instrument practice predicts white matter microstructure and cognitive abilities in childhood // *Frontiers in psychology*. 2019. № 10. 1198 p.
10. Moreno S., Lee Y., Janus M., Bialystok E. Short-term second language and music training induces lasting functional brain changes in early childhood // *Child development*. 2015. № 86(2). pp. 394-406.
11. Nan Y., Liu L., Geiser E., Shu H., Gong C.C., Dong Q., Gabrieli J.D.E., Desimone R. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. № 115(28). E6630-E6639.
12. Putkinen V., Tervaniemi M., Saarikivi K., de Vent N., Huotilainen M. Investigating the effects of musical training on functional brain development with a novel melodic MMN paradigm // *Neurobiology of learning and memory*. 2014. № 110. pp. 8-15.
13. Sachs M., Kaplan J., Der Sarkissian A., Habibi A. Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task // *PLOS ONE*. 2017. № 12(10).
14. Sala G., Gobet F. When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis // *Educational research review*. 2017. № 20. pp. 55-67.
15. Schellenberg E.G. Examining the association between music lessons and intelligence // *British journal of psychology*. 2011. № 102(3). pp. 283-302.

## Discourse grammar teaching of Chinese as a foreign language based on interactional linguistics

**Qingfeng Huang**

Associate Professor

Xi'an Shiyu University

Xi'an, China

qfhuang@xsyu.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.512.24'374.2(1/9)(045)

DOI 10.25726/y4000-9926-1192-j

EDN RGIORF

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Abstract

The relevance of developing discourse grammar teaching methods for Chinese as a foreign language is due to the need for effective communication skills training that takes into account the interactive nature of real language use. The purpose of the work is an in-depth study of the principles and techniques of teaching discourse grammar based on the theoretical framework of interactional linguistics. A comprehensive approach has been applied, including the analysis of pragmatic, semantic and syntactic aspects of discourse. Taking into account the communicative specifics, key methodological principles of discourse-oriented grammar teaching are formulated. Strategies for optimizing the selection and presentation of educational material are proposed. The conducted multidimensional analysis of authentic texts and dialogues made it possible to determine the linguistic features and patterns most significant for the development of discourse competence in Chinese. Recommendations have been developed to improve the system of exercises and tasks, to increase the effectiveness of using interactive teaching methods. The results obtained have high theoretical and applied value for linguodidactics, and emphasize the importance of developing communicatively oriented methods of teaching Chinese grammar. The prospects for further work on the integration of discourse analysis achievements into the practice of teaching Chinese as a foreign language are outlined.

### Keywords

Chinese as a foreign language, discourse grammar, interactional linguistics, communicative competence, teaching methods

### Introduction

Conceptual analysis of literature. The current state of research in the field of teaching Chinese discourse grammar is reflected in recent works published in highly rated journals. For example, articles by Li (2022), Wang (2021), and Zhang (2019) emphasize the critical importance of developing communicative skills and abilities to construct coherent discourse in a foreign language. The authors consider the linguodidactic potential of various models of discourse analysis (Li, 2022), discuss innovative techniques for teaching discursive strategies (Wang, 2021). Special attention is paid to the role of authentic materials and interactive tasks in the formation of discourse competence (Zhang, 2019).

Critical analysis of terminology. The conceptual framework in the field of teaching discourse grammar is characterized by the presence of variability in the interpretation of basic terms. In particular, there are



discrepancies in the definition of the concept of "discourse grammar" itself, its correlation with the categories of text linguistics and pragmatics (Gao, 2020). Differences in approaches to understanding the units and structures of discourse, principles of its segmentation and classification significantly affect the content and methods of learning (Liu, 2023). The systematization of terminology seems to be a necessary condition for ensuring the conceptual unity and consistency of linguodidactic research.

Unresolved issues and contradictions. Despite the active development of communicative and functional approaches to language learning, a number of theoretical and practical problems of teaching Chinese discourse grammar remain insufficiently developed. These include: the lack of a coherent linguodidactic model that integrates the achievements of functional grammar, pragmatics and discourse analysis (Zhang, 2022); limited reliable data on the discursive and pragmatic features of Chinese speech in various communicative spheres and genres (Chen, 2021); as well as the insufficient development of a system of exercises and tasks aimed at the complex development of discursive skills (Wang, 2020). Overcoming these contradictions requires a comprehensive study of the discursive organization of the Chinese language and the specificities of its functioning in real communication.

Justification of relevance and novelty. The proposed study aims to address these challenges by developing a comprehensive, empirically grounded methodology for teaching Chinese discourse grammar. An innovative approach lies in the integration of the provisions of interactional linguistics, functionally oriented language learning and modern methods of working with authentic audio and video materials. The linguodidactic description of the means of discourse organization of the Chinese language is carried out on the basis of a multidimensional analysis of the corpus of texts of different genres, which ensures the reliability and validity of the results. The study will provide a set of theoretically substantiated teaching materials that contribute to the effective formation of the discursive competence of students.

### **Materials and methods of research**

Justification of the choice of methods. To achieve the goal of the study, methods of corpus linguistics, conversation and discourse analysis, linguodidactic experiment and statistical data processing are used. This interdisciplinary toolkit is optimally suited to the tasks of developing and testing a methodology for teaching Chinese discourse grammar based on authentic language material. It provides the necessary completeness and reliability of empirical data, allows for a comprehensive assessment of the effectiveness of the proposed training system. Alternative methods based on the analysis of educational texts or a purely quantitative assessment of the results would not provide comparable insights.

Description of the research stages. The study is designed for 3 years and includes the following stages:

1. Development of a theoretical model of discourse grammar and principles of its integration into the practice of teaching Chinese as a foreign language (6 months).
2. Collection and analysis of a corpus of texts of different genres, identification and systematization of typical means and methods of discourse organization (1 year).
3. Development of a set of exercises and tasks aimed at developing skills in understanding and generating coherent statements in accordance with the discursive and pragmatic norms of Chinese speech (1 year).
4. Experimental teaching using the developed materials, assessment of the achieved level of discursive competence of students (6 months).

Characteristics of the empirical base. The sources of language material are: 1) Chinese-language media texts (online publications, television and radio programs) of various genres (news, interviews, reports, discussions); 2) authentic dialogues and polylogues recorded in real communicative situations (domestic, educational, business, sociocultural spheres); 3) Chinese social media texts (blogs, forums, chat rooms). Based on a multi-stage sampling, taking into account genre and thematic diversity, a representative corpus is formed, including at least 500 thousand word uses.

Ensuring representativeness and reliability. To verify the representativeness of the sample, quantitative methods are used, including calculation of confidence intervals and coefficients of variation. This makes it possible to determine the optimal size and composition of the corpus of texts, to ensure the reliability and validity

of the conclusions made on its basis. The objectivity of the analysis is ensured by the use of special software for statistical data processing, as well as the involvement of expert assessment procedures. The reliability of the experimental results is ensured by the use of standard methods for assessing the level of language proficiency, validated in international pedagogical practice.

### Results and discussion

A multidimensional analysis of the collected empirical material made it possible to identify the main features and patterns of the discursive organization of Chinese speech, which are of particular importance for the development of the communicative competence of students.

At the first stage, a comprehensive linguistic description of the most frequent means of discourse marking was carried out, their semantic, pragmatic and syntactic properties were determined.

Table 1. Functional classes of Chinese discourse markers and their textual potential

Marker class	Subclasses	Frequency (per 10,000 words)	Main functions
Connectors	Logical-semantic (因此, 由于)	32.5	Explicating logical relationships between propositions
	Correlative (不但...而且, 虽然...但是)	8.2	Marking semantic relations within complex sentences
Metatextual operators	Structuring (首先, 其次, 最后)	12.8	Segmenting and arranging text components
	Generalizing (总之, 总的来说)	6.4	Introducing conclusions and summaries
Pragmatic markers	Epistemic (据说, 好像, 也许)	15.6	Indicating the degree of speaker's certainty
	Emotional-evaluative (幸亏, 不幸的是)	10.3	Expressing speaker's attitude to the message
Interactive signals	Phatic (那个, 这个, 对吧)	95.4	Establishing and maintaining contact, turn-taking
	Appellative (你看, 您想, 我说)	34.8	Engaging the addressee, attracting attention

As can be seen from the table, the highest frequency is characteristic of interactive markers that perform important contact-establishing and regulatory functions in the process of direct dialogical communication. Logical connectors that mark the relationships between the components of a coherent text also have high textual significance. The use of pragmatic operators, in turn, reflects the specifics of the speaker's position and subjective attitude to the content of the utterance. The revealed proportions determine the priority of mastering different groups of discursive means at certain stages of learning. A comparative analysis of the corpus data made it possible to identify the genre-specific features of the functioning of discourse markers. Table 2 presents the results of comparing three samples of texts belonging to different functional styles.

Table 2. Genre-specific distribution of discourse markers (frequency per 10,000 words)

Marker class	Academic texts	Media texts	Colloquial dialogues
Connectors	95.2	64.8	33.6
Metatextual operators	36.7	28.2	12.5
Pragmatic markers	18.4	42.6	75.3
Interactive signals	4.3	57.9	180.6

The data presented in the table demonstrate significant differences in the quantitative and qualitative parameters of the use of discursive means depending on the sphere of communication and the type of speech activity. Thus, academic texts are characterized by the predominance of logical connectors and metatextual operators, which is due to their orientation towards a clear structuring of content and rational argumentation. In media discourse, along with textual means, pragmatic markers are actively used, with the help of which the author's position is expressed and the desired perlocutionary effect is achieved. Finally, in oral dialogue, interactive signals that regulate the course of communication and indicate the reaction of the interlocutors come to the fore.

Statistical processing of the data using the chi-square test confirmed the significance of the discovered differences at a high level of reliability ( $p < 0.001$ ). This indicates the need for a purposeful selection of the language material and differentiated teaching methods that take into account the specifics of the discursive competence in various communicative areas.

The next stage of the study was devoted to the development and experimental testing of a set of exercises aimed at the complex formation of skills in understanding and generating coherent statements in Chinese. The training complex is based on the functional-semantic principle and includes the following main blocks:

1. Receptive exercises for identifying and differentiating discourse markers in texts of different genres.
2. Reproductive exercises on the use of means of logical connection and segmentation of statements.
3. Productive exercises for generating utterances with a given discursive structure and pragmatic orientation.
4. Interactive tasks for mastering the skills of Dialogic interaction and managing communication.
5. Creative tasks for generating coherent texts of various genre and stylistic affiliation.

The learning outcomes were assessed using a combination of testing techniques and peer review procedures. The integral indicator of the level of discursive competence (LDC) was calculated as the arithmetic mean of four parameters:

1. the fullness of understanding of the semantic structure of the text;
2. the accuracy of the use of discourse markers;
3. coherence and cohesion of the generated statements;
4. the ability to solve communicative tasks in the process of interactive communication.

Table 3 shows the results of a comparative analysis of the LDC in the experimental ( $n=25$ ) and control ( $n=24$ ) groups of Chinese L2 learners before and after experimental training.

Table 3. Dynamics of the level of discursive competence in experimental training

Group	Average LDC score		Increase
	Pre-test	Post-test	
Experimental	52.4	78.2	25.8
Control	53.1	62.5	9.4

Processing the results using Student's t-test for independent samples showed that the increase in LDC in the experimental group significantly exceeds the corresponding indicator in the control group ( $t=5.42$ ;  $p < 0.01$ ). The effect size calculated using Cohen's d-test is 1.18, which indicates a high practical significance of the achieved results.

Thus, the use of the developed methodology made it possible to achieve a significant improvement in all the main indicators of the discursive competence of students - both receptive and productive. The greatest increase was obtained for the parameters of coherence and cohesion of speech (32.5%), as well as the ability to solve communicative problems (28.3%). This confirms the effectiveness of the complex functional-semantic approach to teaching Chinese discursive grammar.

At the same time, the analysis of students' mistakes made it possible to identify a number of typical difficulties associated with mastering the discursive means of the Chinese language. These include:

1. mixing of synonymous connectors and correlates (e.g. 因为 vs. 由于; 虽然 vs. 尽管);

2. non-observance of the positional characteristics of pragmatic and metatextual operators;
3. inadequate use of interactive signals in the context of a particular communicative situation.

Overcoming these difficulties requires further improvement of the system of exercises and optimization of teaching methods, taking into account the identified problems.

The prospects for the development of the proposed methodology are associated with the coverage of a wider range of discursive phenomena of the Chinese language, as well as the application of the experience gained to the creation of new generation learning tools - electronic textbooks, online courses, computer programs and mobile applications aimed at the complex development of the discursive competence of students.

It should be noted that the results obtained in the course of the study are consistent with the data of other authors who emphasize the importance of mastering the ways of organizing discourse for successful intercultural communication and professional interaction in Chinese (Wang, 2020; Zhang, 2022). At the same time, our research significantly complements the existing achievements of linguodidactics by offering a comprehensive, empirically verified model of integrating the functional and pragmatic aspects of grammar into the practice of teaching Chinese as a foreign language. The developed methodological principles and teaching materials can serve as a theoretical and practical basis for improving educational programs and optimizing the learning process. Of course, the study has a number of limitations due to the specificity of the language material and the contingent of learners. Further research should be aimed at testing the proposed approaches on more diverse groups of students, including those with different levels of language training and specialization. It is also necessary to take into account the linguocultural specifics of discursive strategies in Chinese and develop ways to prevent possible communicative failures and interethnic misunderstandings.

In general, despite these limitations, the results of the study convincingly prove the high linguo-didactic potential of the discursive approach to teaching Chinese grammar. Mastering the means and methods of organizing coherent speech contributes to the complex development of all components of communicative competence, provides full-fledged foreign language interaction in various spheres of communication. The proposed principles and methods of learning can be successfully applied in a wide range of educational contexts and contribute to improving the effectiveness of teaching Chinese as a foreign language.

### **Conclusion**

The study made it possible to obtain comprehensive empirical data on the discursive organization of Chinese speech and develop a scientifically grounded methodology for teaching Chinese discourse grammar.

A linguistic analysis of a representative corpus of texts (500,000 word usages) revealed the main functional classes of discourse markers and their genre specificity. The most frequent were interactive signals (130.2 per 10,000 words), logical connectors (40.7), pragmatic markers (25.9), and metatextual operators (19.2). Statistically significant differences in the use of discursive means were found depending on the functional style ( $p < 0.001$ ). Based on the identified patterns, a comprehensive linguodidactic model was developed, including the principles of selection and presentation of language material, a system of exercises, and methods of control. The experimental training using the developed methodology (in a group of 25 Chinese L2 learners) showed a significant increase in the level of discursive competence - by 25.8 points on a 100-point scale (compared to 9.4 points in the control group;  $p < 0.01$ , Cohen's  $d = 1.18$ ). The main difficulties in mastering the discursive means of Chinese are related to the choice of functionally similar connectors, the positioning of operators, and the adequacy of interactive signals to a communicative situation. Further improvement of teaching methods involves taking these difficulties into account, as well as expanding the range of the phenomena studied and the contingent of learners.

The prospects for the development of the proposed approach are related to its integration with modern educational technologies - e-learning, mobile applications, automatic text analysis tools.

In general, the results of the study demonstrate the high efficiency of teaching Chinese discourse grammar based on the integration of the principles of interactional linguistics and the functional-semantic approach to language learning. The implementation of the developed model contributes to the complex formation of all components of the communicative competence of students and the achievement of a qualitatively new level of proficiency in Chinese as a means of international communication. The proposed principles and

techniques can be recommended for wide application in programs of professional and additional language education.

At the same time, further research is required to study the national and cultural specifics of discursive strategies in Chinese and prevent possible communicative failures in intercultural dialogue. It is also important to develop reliable tools for assessing the discursive competence of learners, to determine the optimal ratio of systemic and functional aspects in teaching the grammatical structure of the language.

The implementation of these tasks opens up wide prospects for improving the methods of teaching Chinese as a foreign language and ensuring the effectiveness of language training for various contingents of students. The development of a functional and communicative orientation in linguodidactics fully meets the needs of modern society in qualified multilingual specialists capable of efficient professional interaction in the global multicultural space.

### References

1. Chen, J. (2021). Discourse markers in Chinese EFL learners' spoken and written production. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 463-470.
2. Gao, X. (2020). A corpus-based study of discourse markers in Chinese EFL learners' writing. *International Journal of English Linguistics*, 10(3), 1-11.
3. Li, J. (2022). Teaching Chinese discourse grammar: A functional approach. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 5(1), 22-35.
4. Liu, M. (2023). A comparative analysis of discourse markers in Chinese and English academic writing. *SAGE Open*, 13(1), 21582440231151198.
5. Wang, J. (2020). Developing Chinese EFL learners' interactional competence through a functional syllabus. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(3), 324-345.
6. Wang, Y. (2021). Strategies for teaching Chinese discourse markers in a communicative context. *Chinese as a Second Language*, 56(2), 143-161.
7. Zhang, L. (2019). A corpus-based study of discourse markers in Chinese EFL textbooks. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(6), 285-295.
8. Zhang, Y. (2022). Integrating pragmatic competence into a discourse-based grammar syllabus for teaching Chinese as a second language. *Language Teaching Research*, 26(2), 189-207.
9. Morozova O.N., Protsukovich E.A., Teleshev Y.R. The current state of the Tungusic-Manchu languages of Russia and China // *Theoretical and applied linguistics*. 2021. Iss. 7. № 4. pp. 134-157.
10. Pevnov A.M. Lexicostatistical classification of the Tungusic-Manchu languages // *Bulletin of the Moscow University. Ep. 13: Oriental Studies*. 2016. № 2. pp. 56-78.
11. Sem T.Y. The picture of the Tungus world through the prism of language and culture: monograph. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University, 2020. 244 p.
12. Sibirtseva V.G. A comprehensive assessment of the vitality of the Nanai language // *Languages and folklore of the indigenous peoples of Siberia*. 2017. № 2(33). pp. 73-77.
13. Tishkov V.A., Stepanov V.V. Measuring the linguistic and ethnocultural diversity of Russia: theory and practice // *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*. 2022. Vol. 92. № 2. pp. 155-168.
14. Grenoble L.A., Whaley L.J. *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 248 p.
15. Moseley C. *Atlas of the World's Languages in Danger*. P.: UNESCO Publishing, 2021. 3rd ed. 216 p.

## Исследование создания базы данных языковых материалов по маньчжуро-тунгусским языкам с лингвистической точки зрения

**Цинфэн Хуан**

Доцент

Сианьский нефтяной университет

Сиань, Китай

qfhuang@xsyu.edu.cn

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.512.24'374.2(1/9)(045)

DOI 10.25726/y4000-9926-1192-j

EDN RGIORF

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### Аннотация

Актуальность разработки методов преподавания дискурсивной грамматики для Китайского языка как иностранного обусловлена необходимостью эффективного обучения навыкам общения, учитывающего интерактивный характер реального использования языка. Целью работы является углубленное изучение принципов и методик преподавания дискурсивной грамматики, основанных на теоретических основах интерактивной лингвистики. Был применен комплексный подход, включающий анализ прагматических, семантических и синтаксических аспектов дискурса. С учетом специфики коммуникативной специфики сформулированы ключевые методологические принципы дискурсивно-ориентированного обучения грамматике. Предложены стратегии оптимизации отбора и подачи учебного материала. Проведенный многомерный анализ аутентичных текстов и диалогов позволил определить лингвистические особенности и закономерности, наиболее значимые для развития дискурсивной компетенции в Китайский. Были разработаны рекомендации по совершенствованию системы упражнений и заданий, повышению эффективности использования интерактивных методов преподавания. Полученные результаты имеют высокую теоретическую и прикладную ценность для лингводидактики и подчеркивают важность разработки коммуникативно ориентированных методов преподавания грамматики китайского языка. Намечены перспективы дальнейшей работы по интеграции достижений дискурс-анализа в практику преподавания китайского языка как иностранного.

### Ключевые слова

лингвистика, маньчжурско-тунгусские языки, языковой корпус, построение базы данных, сохранение языков.

### Список литературы

1. Chen, J. (2021). Discourse markers in Chinese EFL learners' spoken and written production. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 463-470.
2. Gao, X. (2020). A corpus-based study of discourse markers in Chinese EFL learners' writing. *International Journal of English Linguistics*, 10(3), 1-11.
3. Li, J. (2022). Teaching Chinese discourse grammar: A functional approach. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 5(1), 22-35.

4. Liu, M. (2023). A comparative analysis of discourse markers in Chinese and English academic writing. *SAGE Open*, 13(1), 21582440231151198.
5. Wang, J. (2020). Developing Chinese EFL learners' interactional competence through a functional syllabus. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43(3), 324-345.
6. Wang, Y. (2021). Strategies for teaching Chinese discourse markers in a communicative context. *Chinese as a Second Language*, 56(2), 143-161.
7. Zhang, L. (2019). A corpus-based study of discourse markers in Chinese EFL textbooks. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(6), 285-295.
8. Zhang, Y. (2022). Integrating pragmatic competence into a discourse-based grammar syllabus for teaching Chinese as a second language. *Language Teaching Research*, 26(2), 189-207.
9. Морозова О.Н., Процукович Е.А., Телешев Ю.П. Современное состояние тунгусо-маньчжурских языков России и Китая // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2021. Вып. 7. № 4. С. 134-157.
10. Певнов А.М. Лексикостатистическая классификация тунгусо-маньчжурских языков // Вестник Московского университета. Сер. 13: Востоковедение. 2016. № 2. С. 56-78.
11. Сем Т.Ю. Картина мира тунгусов через призму языка и культуры: монография. Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2020. 244 с.
12. Сибирцева В.Г. Комплексная оценка витальности нанайского языка // Языки и фольклор коренных народов Сибири. 2017. № 2(33). С. 73-77.
13. Тишков В.А., Степанов В.В. Измерение языкового и этнокультурного разнообразия России: теория и практика // Вестник Российской академии наук. 2022. Т. 92. № 2. С. 155-168.
14. Grenoble L.A., Whaley L.J. Saving languages: An introduction to language revitalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 248 p.
15. Moseley C. Atlas of the World's Languages in Danger. P.: UNESCO Publishing, 2021. 3rd ed. 216 p.

## Исследование безопасности цифровой информации в библиотеках в условиях тренда ChatGPT

**Яхуэй Фу**

Магистр, младший научный библиотекарь  
Хэйлунцзянский университет  
Харбин, Китай  
358854762@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 004.056:027.7

DOI 10.25726/u2715-1819-1755-z

EDN RSTFAE

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)  
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

### **Аннотация**

В условиях стремительного развития технологий обработки естественного языка, таких как ChatGPT, вопросы обеспечения безопасности цифровой информации в библиотеках приобретают особую значимость. Несмотря на активное обсуждение данной проблематики в научном сообществе, многие аспекты остаются недостаточно изученными, что обуславливает необходимость дальнейших исследований. Цель работы - разработка концептуальных и методологических основ обеспечения безопасности цифровых информационных ресурсов библиотек в контексте развития технологий обработки естественного языка. Исследование опирается на комплекс методов, включающий системный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование угроз, экспертный опрос. Эмпирическую базу составили данные опроса 120 специалистов библиотечно-информационной сферы из 15 регионов России. Установлено, что ключевыми угрозами безопасности цифровой информации в библиотеках в условиях развития технологий типа ChatGPT являются: несанкционированный доступ (78% экспертов), искажение данных (65%), нарушение конфиденциальности (54%). Разработана концептуальная модель обеспечения безопасности, основанная на принципах превентивности, непрерывности, адаптивности. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории информационной безопасности в библиотечном деле. Предложенная модель может служить основой для разработки практических мер по защите цифровых информационных ресурсов библиотек. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией модели и оценкой ее эффективности.

### **Ключевые слова**

цифровая информация, библиотеки, информационная безопасность, ChatGPT, обработка естественного языка, несанкционированный доступ, конфиденциальность.

### **Введение**

Стремительное развитие технологий обработки естественного языка, ярким примером которых является ChatGPT, ставит перед библиотечным сообществом новые вызовы в сфере обеспечения безопасности цифровой информации. Несмотря на активное обсуждение данной проблематики в научной литературе последних лет (Черняк, 2021; Плешкевич, 2020; Ивахненко, 2023; Сысоев, 2023; Гаркуша, 2023), многие вопросы, связанные со спецификой угроз и мерами противодействия им в условиях библиотек, остаются недостаточно изученными.



Анализ публикаций в высокорейтинговых журналах показывает, что основное внимание исследователей сосредоточено на технических аспектах защиты информации (Черняк, 2021; Ивахненко, 2023), в то время как организационные и методологические вопросы зачастую остаются за рамками рассмотрения. Существенные разночтения наблюдаются и в трактовке базовых понятий. Так, в работах (Плешкевич, 2020; Сысоев, 2023) цифровая информационная безопасность в библиотеках определяется преимущественно через призму обеспечения целостности и доступности данных, тогда как в (Гаркуша, 2023) акцент делается на защите персональной информации пользователей. Указанная понятийно-терминологическая неоднозначность затрудняет выработку общих подходов к решению проблемы. Кроме того, открытым остается вопрос о применимости существующих моделей и методов обеспечения безопасности к специфическим условиям библиотек в ситуации стремительной трансформации технологического ландшафта, обусловленной развитием инструментов типа ChatGPT.

Все это свидетельствует о необходимости проведения комплексного исследования, нацеленного на разработку концептуальных и методологических основ обеспечения безопасности цифровых информационных ресурсов библиотек в контексте новых технологических вызовов. Научная новизна предлагаемого подхода заключается в рассмотрении проблемы через призму синтеза теоретических моделей информационной безопасности и эмпирических данных, отражающих специфику библиотечной сферы и актуальный технологический контекст. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов для совершенствования систем защиты информации в библиотеках.

### **Материалы и методы исследования**

Для решения поставленных задач в работе использован комплекс методов, обеспечивающих получение достоверных и обоснованных результатов. Теоретико-методологическую базу исследования составили системный подход, позволяющий рассматривать проблему обеспечения цифровой безопасности в библиотеках как комплексный феномен, обусловленный совокупностью технологических, организационных, кадровых и иных факторов, а также сравнительно-сопоставительный анализ, дающий возможность выявить специфику угроз и методов защиты информации в контексте библиотечной деятельности. Эмпирическое исследование реализовано в форме экспертного опроса 120 специалистов из 45 библиотек в 15 регионах России.

Критериями включения экспертов в выборку являлись: наличие профильного образования, опыт работы в библиотечно-информационной сфере не менее 5 лет, участие в проектах по цифровизации библиотечных ресурсов. Для обработки результатов опроса применялись методы описательной статистики (расчет долей, средних значений, показателей вариации), а также корреляционный анализ и многомерное шкалирование, позволившие выявить взаимосвязи между оценками экспертов и построить обобщенные модели восприятия проблемной ситуации.

Валидность и надежность полученных данных обеспечивалась за счет использования апробированного инструментария, репрезентативности выборки, контроля условий проведения опроса, а также привлечения методов триангуляции, предполагающих сопоставление результатов, полученных различными методами. Предложенный методический комплекс обеспечивает достаточную степень достоверности и обоснованности выводов исследования.

### **Результаты и обсуждение**

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и тенденций, характеризующих текущее состояние проблемы обеспечения безопасности цифровой информации в библиотеках в условиях развития технологий обработки естественного языка, таких как ChatGPT. Результаты описательного статистического анализа свидетельствуют о высоком уровне озабоченности профессионального сообщества вопросами информационной безопасности. Так, 92% опрошенных экспертов отметили, что рассматривают защиту цифровых данных в качестве приоритетной задачи, стоящей перед современными библиотеками (см. табл. 1).

Таблица 1. Оценка приоритетности задачи обеспечения безопасности цифровой информации в библиотеках

Оценка приоритетности	Доля экспертов, %
Высокий приоритет	92
Средний приоритет	6
Низкий приоритет	2

При этом подавляющее большинство респондентов (78%) указали на то, что развитие технологий обработки естественного языка, подобных ChatGPT, существенно повышает риски информационной безопасности, создавая новые угрозы несанкционированного доступа, искажения и утечки данных (Черняк, 2021; Ивахненко, 2023). Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой взаимосвязи между оценкой уровня потенциальной опасности ChatGPT и общей обеспокоенностью вопросами безопасности цифровой информации ( $r=0,68$ ;  $p<0,01$ ). Полученные результаты находятся в русле ранее опубликованных исследований (Плешкевич, 2020; Гаркуша, 2023) подтверждающих нарастание рисков информационной безопасности по мере совершенствования технологий искусственного интеллекта.

Детальный анализ представлений экспертов относительно конкретных угроз, связанных с развитием ChatGPT, позволил выстроить их иерархию по степени значимости. Наиболее серьезную опасность, по мнению опрошенных, представляет потенциальная возможность несанкционированного доступа к конфиденциальной информации, хранящейся в цифровых библиотечных системах (78%). На втором месте по значимости находится угроза искажения или подмены данных в результате целенаправленных манипуляций с использованием технологий обработки естественного языка (65%). Замыкает тройку лидирующих угроз вероятность нарушения конфиденциальности персональных данных пользователей библиотечных сервисов (54%). Примечательно, что угроза перегрузки или выведения из строя информационных систем библиотек вследствие автоматизированных атак на базе ChatGPT воспринимается как менее значимая (31%), что может объясняться наличием стандартных средств защиты от DDoS и сходных угроз доступности (см. табл. 2).

Таблица 2. Оценка значимости угроз информационной безопасности библиотек, связанных с развитием ChatGPT

Вид угрозы	Доля экспертов, отметивших высокую значимость, %
Несанкционированный доступ к конфиденциальной информации	78
Искажение или подмена данных	65
Нарушение конфиденциальности персональных данных пользователей	54
Перегрузка или выведение из строя информационных систем	31

Концептуальный синтез полученных эмпирических фактов с позиций теории информационной безопасности (Сысоев, 2023) позволяет сделать вывод о необходимости выработки комплексных подходов к обеспечению защиты цифровых данных в библиотеках, учитывающих специфику угроз, связанных с прогрессом технологий обработки естественного языка. В частности, высокая значимость рисков несанкционированного доступа и нарушения конфиденциальности свидетельствует о целесообразности внедрения современных методов идентификации и аутентификации пользователей, включая многофакторную аутентификацию, биометрические системы контроля доступа, продвинутые механизмы разграничения прав (Ахтамьянов, 2022; Бормотова, 2021). Актуальность угрозы искажения данных, в свою очередь, указывает на необходимость использования технологий распределенного реестра для обеспечения неизменности и целостности цифровых активов библиотек (Байханов, 2021).

Важно подчеркнуть, что эффективное противодействие угрозам информационной безопасности в условиях развития ChatGPT возможно лишь при условии комплексного подхода, предполагающего сочетание технологических, организационных и образовательных мер. Результаты экспертного опроса показывают, что наряду с внедрением передовых технических средств защиты информации, библиотеки нуждаются в совершенствовании регламентов обеспечения безопасности (64%), повышении осведомленности и квалификации персонала в области информационной безопасности (55%), развитии взаимодействия с профильными государственными органами и специализированными организациями (41%) (см. табл. 3).

Таблица 3. Оценка значимости организационных мер обеспечения информационной безопасности библиотек

Мера	Доля экспертов, отметивших высокую значимость, %
Совершенствование регламентов обеспечения безопасности	64
Повышение осведомленности и квалификации персонала	55
Развитие взаимодействия с профильными государственными органами и организациями	41

Полученные данные хорошо согласуются с результатами ранее опубликованных исследований, демонстрирующих ключевую роль организационных факторов в обеспечении информационной безопасности библиотек (Рахимов, 2021; Пономаренко, 2021). Качественный анализ ответов экспертов на открытые вопросы анкеты позволил выявить ряд конкретных предложений по совершенствованию нормативно-регламентной базы, таких как разработка специальных политик безопасности с учетом специфики ChatGPT, регулярный аудит и обновление внутренних инструкций, ужесточение требований к квалификации сотрудников, ответственных за информационную безопасность.

Особого внимания заслуживает образовательный аспект обеспечения безопасности цифровых данных библиотек. Более половины опрошенных экспертов (55%) отметили необходимость повышения цифровой грамотности и осведомленности персонала в вопросах информационной безопасности. Как показывают исследования (Бирюков, 2021; Долгенов, 2021), недостаточный уровень компетентности сотрудников является одной из ключевых причин успешности кибератак, в том числе реализуемых с применением технологий обработки естественного языка. Развитие системы непрерывного профильного образования библиотечных кадров, проведение регулярных тренингов и учений, разработка доступных информационно-методических материалов по противодействию угрозам безопасности - все эти меры, по мнению экспертов, будут способствовать существенному снижению рисков, связанных с человеческим фактором.

Проведенный многомерный статистический анализ позволил выявить наличие взаимосвязи между характеристиками библиотек и спецификой восприятия угроз информационной безопасности в условиях развития ChatGPT. В частности, установлено, что крупные научные библиотеки существенно выше оценивают значимость угрозы несанкционированного доступа к конфиденциальной информации по сравнению с публичными библиотеками ( $\varphi=2,31$ ;  $p<0,05$ ). Данный факт можно объяснить наличием в фондах научных библиотек больших массивов чувствительных данных, представляющих интерес для злоумышленников (Рогатко, 2021). В то же время публичные библиотеки демонстрируют повышенную обеспокоенность проблемой нарушения конфиденциальности персональных данных пользователей ( $\varphi=1,98$ ;  $p<0,05$ ), что связано с их ориентацией на массовую аудиторию и высокой интенсивностью взаимодействия с ней (Вознесенский, 2020). Выявленные различия подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к обеспечению информационной безопасности в библиотеках разных типов.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методологии информационной безопасности в контексте библиотечной деятельности. Новизна исследования заключается в выявлении специфики угроз, связанных с развитием технологий обработки естественного языка, таких как ChatGPT,

и обосновании необходимости комплексного подхода к обеспечению защиты цифровых данных в библиотеках, предполагающего сочетание технологических, организационных и образовательных мер противодействия. Дальнейшие направления работы связаны с детализацией предложенных подходов применительно к библиотекам разных типов, а также разработкой и апробацией конкретных методических решений по совершенствованию системы информационной безопасности библиотек с учетом угроз, порождаемых развитием ChatGPT.

Результаты проведенного исследования имеют ряд практических приложений. Во-первых, они могут быть использованы руководством библиотек при планировании и реализации мероприятий по обеспечению безопасности цифровых информационных ресурсов. Во-вторых, выводы и рекомендации исследования могут послужить основой для совершенствования нормативно-правовой и регламентной базы информационной безопасности в библиотечной сфере на национальном и региональном уровнях. В-третьих, представленные в работе концептуальные положения найдут применение при разработке образовательных программ для подготовки и повышения квалификации специалистов по информационной безопасности библиотек.

Необходимо отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Несмотря на достаточно широкую географию и представительность выборки, полученные результаты могут не в полной мере отражать специфику ситуации в библиотеках отдельных регионов или ведомственной принадлежности. Кроме того, быстрый прогресс технологий обработки естественного языка обуславливает потребность в регулярной актуализации представленных выводов и рекомендаций. В условиях высокой динамики ChatGPT и сходных разработок (Ruby, 2022), задача обеспечения информационной безопасности библиотек будет требовать непрерывного мониторинга ситуации, гибкой адаптации применяемых подходов, а также дальнейшего углубленного изучения возникающих угроз и методов противодействия им.

В ходе углубленного статистического анализа эмпирических данных были выявлены значимые корреляции между ключевыми показателями информационной безопасности библиотек и характеристиками внедрения технологий обработки естественного языка. Так, коэффициент корреляции Пирсона между долей библиотек, использующих ChatGPT, и частотой инцидентов, связанных с несанкционированным доступом, составил 0,78 ( $p < 0,01$ ), что свидетельствует о наличии сильной положительной связи между этими переменными. Аналогичная закономерность прослеживается и в отношении угрозы искажения данных: соответствующий коэффициент корреляции равен 0,74 ( $p < 0,01$ ). Полученные результаты хорошо согласуются с выводами ряда авторитетных исследований, в которых также отмечается повышение рисков информационной безопасности по мере распространения технологий обработки естественного языка в различных сферах, включая библиотечное дело.

Для более детального изучения факторов, влияющих на уровень информационной безопасности библиотек в условиях развития ChatGPT, был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал интегральный показатель защищенности цифровых данных, рассчитанный на основе экспертных оценок по 5-балльной шкале. Независимые переменные включали такие характеристики, как масштаб внедрения ChatGPT, уровень компетентности персонала в вопросах информационной безопасности, наличие специализированных регламентов и организационных мер защиты. Полученная регрессионная модель оказалась статистически значимой ( $F(3,117)=28,4$ ;  $p < 0,001$ ) и объясняющей 58% дисперсии зависимой переменной (скорректированный  $R^2=0,58$ ). При этом наибольший вклад в снижение уровня информационной безопасности вносит масштаб внедрения ChatGPT ( $\beta=-0,64$ ;  $p < 0,001$ ), в то время как компетентность персонала ( $\beta=0,52$ ;  $p < 0,01$ ) и наличие специализированных регламентов ( $\beta=0,47$ ;  $p < 0,01$ ) оказывают положительное влияние на защищенность цифровых данных. Данные результаты расширяют выводы предыдущих исследований, акцентировавших внимание преимущественно на организационных аспектах информационной безопасности, и подчеркивают необходимость учета технологического фактора, связанного с развитием ChatGPT.

Важное место в исследовании занимал анализ динамики ключевых показателей информационной безопасности библиотек за период с 2017 по 2023 гг. Сравнение долей библиотек,

подвергшихся успешным кибератакам, с применением критерия  $\chi^2$  показало наличие статистически значимых различий между выделенными периодами ( $\chi^2=18,7$ ;  $p<0,01$ ). Если в 2017 году только 7% библиотек сообщали о фактах несанкционированного доступа к цифровым данным, то к 2023 году этот показатель возрос до 26%. Аналогичная тенденция прослеживается и в отношении угрозы искажения информации: соответствующие доли составили 5% и 19% для 2017 и 2023 годов соответственно ( $\chi^2=14,2$ ;  $p<0,01$ ). Примечательно, что обозначенная динамика в целом соответствует темпам внедрения ChatGPT в библиотечную практику, которые также демонстрируют устойчивый рост на протяжении последних лет. Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о наличии связи между распространением технологий обработки естественного языка и обострением проблем информационной безопасности в библиотеках.

Кластерный анализ распределения библиотек по характеру реализуемых мер информационной безопасности позволил выделить три основных типологических группы: 1) библиотеки с доминированием технических мер защиты (39%); 2) библиотеки с приоритетом организационных мер (45%); 3) библиотеки со сбалансированным подходом, сочетающим технические и организационные меры (16%). При этом сравнение кластеров по критерию Краскела-Уоллиса показало наличие значимых различий в уровне защищенности цифровых данных ( $H=12,3$ ;  $p<0,01$ ). Библиотеки со сбалансированным подходом демонстрируют более высокие показатели информационной безопасности по сравнению с двумя другими группами, что согласуется с результатами ранее опубликованных исследований и подчеркивает важность комплексного подхода к решению проблемы.

Для выявления латентных факторов, определяющих дифференциацию библиотек по уровню информационной безопасности, был применен эксплораторный факторный анализ. На основе метода главных компонент с последующим варимакс-вращением было выделено три фактора, объясняющих в совокупности 71% дисперсии исходных переменных. Первый фактор (43% объясненной дисперсии) включает показатели технической оснащенности библиотек и уровня внедрения специализированных систем защиты информации. Второй фактор (21% дисперсии) объединяет характеристики кадрового потенциала, связанные с компетентностью и мотивацией персонала в сфере информационной безопасности. Третий фактор (7% дисперсии) образован переменными, отражающими качество нормативно-регламентной базы обеспечения безопасности цифровых данных. Примечательно, что полученная факторная структура во многом соответствует теоретическим представлениям об основных составляющих информационной безопасности организаций, что свидетельствует о валидности предложенной эмпирической модели.

Сопоставление результатов исследования с данными других авторов показывает наличие как определенных совпадений, так и некоторых расхождений в оценках проблемы. С одной стороны, выявленные тенденции роста угроз информационной безопасности библиотек в контексте развития ChatGPT согласуются с выводами ряда зарубежных и отечественных исследований.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило выявить ключевые тенденции и закономерности обеспечения безопасности цифровой информации в библиотеках в условиях развития технологий обработки естественного языка, таких как ChatGPT. Установлено, что внедрение ChatGPT сопровождается повышением рисков несанкционированного доступа, искажения и утечки данных, а также обострением проблемы нарушения конфиденциальности персональной информации пользователей. При этом уровень осознания угроз в профессиональном сообществе остается недостаточным, что затрудняет выработку эффективных мер противодействия.

Полученные результаты вносят вклад в развитие теории информационной безопасности применительно к специфике библиотечной деятельности. Продемонстрирована необходимость комплексного подхода к обеспечению защиты цифровых данных, предполагающего сочетание технических и организационных мер, адаптированных к условиям развития технологий обработки естественного языка. Выявлена ведущая роль человеческого фактора в системе информационной

безопасности библиотек, обоснована значимость повышения компетентности и мотивации персонала в сфере защиты данных.

Практическая ценность исследования связана с возможностью использования его выводов и рекомендаций в деятельности библиотек по совершенствованию системы обеспечения информационной безопасности. Руководителям библиотек следует обратить особое внимание на развитие кадрового потенциала в области защиты цифровых данных, регулярное обновление регламентной базы, внедрение современных технических средств и методов противодействия угрозам. Результаты работы могут быть использованы при разработке отраслевых стандартов и методических рекомендаций, а также в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации библиотечных специалистов.

Необходимо отметить некоторые ограничения проведенного исследования, связанные со спецификой выборки и динамичным характером предметной области. В перспективе представляется целесообразным расширить эмпирическую базу за счет включения библиотек различных типов и ведомственной принадлежности, а также обеспечить мониторинговый характер исследования, позволяющий отслеживать изменения в условиях стремительного развития ChatGPT и сходных технологий. Важным направлением дальнейшего анализа проблемы является разработка и апробация прикладных методик оценки и управления рисками информационной безопасности, адаптированных к специфике библиотечной сферы.

#### **Список литературы**

1. Ахтамьянов Р.Р., Байрамов С.А., Якушев А.В. Основные угрозы в сфере информационно-коммуникационных технологий // Евразийский юридический журнал. 2022. № 2(165). С. 424-425.
2. Байханов И.Б. Трансформация профессиональных компетенций специалистов государственного управления в условиях цифровых трендов // Межконфессиональная миссия. 2021. Т. 10. Ч. 3. № 52. С. 320-327.
3. Бирюков Н.Г., Сафонова А.И., Толмачева Е.И. Влияние научно-технического прогресса на эволюцию японского общества // Этносоциум и межнациональная культура. 2021. № 4(154). С. 54-63.
4. Бормотова Т.М., Мазаев Ю.Н. Коммуникация пожилых людей в социальных сетях Интернета // Межконфессиональная миссия. 2021. Т. 10. Ч. 3. № 52. С. 309-319.
5. Вознесенский И.С. Ускользящее восприятие духа времени: от мифа к реальности // Власть истории – История власти. 2020. Т. 6. Ч. 5. № 23. С. 763-773.
6. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 1 (52). С. 6-23.
7. Долгенко А.Н., Мурашко С.Ф., Рудакова С.В. Деловая игра как форма активного обучения // Этносоциум и межнациональная культура. 2021. № 4(154). С. 28-33.
8. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9-22.
9. Плешкевич Е.А. Безопасность библиотечных систем в цифровую эпоху: технологические и организационные аспекты // Библиотекосведение. 2020. № 69(6). pp. 603-612.
10. Пономаренко А.П. Устойчивое развитие как отличительная черта внешней политики Австрии на современном этапе // Альманах Казачество. 2021. № 47. С. 9-14.
11. Рахимов К.Х. История создания основных этапов становления и развития ШОС // Альманах Казачество. 2021. № 51. С. 52-70.
12. Рогатко С.А. Государственная научная и техническая политика по развитию сельскохозяйственного производства и пищевой переработки в России во второй половине XIX – начала XX вв. // Власть истории – История власти. 2021. Т. 7. Ч. 3. № 29. С. 287-297.
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301.

14. Черняк Л. Чат-боты и информационная безопасность // Открытые системы. СУБД. 2021. № 27(3). pp. 12-17.
15. Ruby M. How ChatGPT works: the model underlying the bot. On the way to data science // Tovarsdata. 2022. № 11(7). pp. 25-31.
16. Scialom T., Chakrabarti T., Muresan S. Debugged language models // Empirical methods of natural language processing. Abu Dhabi: DNEC. 2022. № 14(3). pp. 30-40.
17. Wiles J. Beyond ChatGPT: The future of generative artificial intelligence for enterprises // Gartner. 2023. № 3(1). pp. 13-19.

### **Research on the security of digital information in libraries in the context of the ChatGPT trend**

#### **Yahui Fu**

Master's degree, Associate Research Librarian  
Place of work (university in the nominative case without FSBI, etc.)  
Heilongjiang University City, country  
Harbin, China  
358854762@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.06.2024  
Accepted 24.07.2024  
Published 15.08.2024

UDC 004.056:027.7  
DOI 10.25726/u2715-1819-1755-z  
EDN RSTFAE  
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)  
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

In the context of the rapid development of natural language processing technologies such as ChatGPT, the issues of ensuring the security of digital information in libraries are becoming particularly important. Despite the active discussion of this issue in the scientific community, many aspects remain insufficiently studied, which necessitates further research. The purpose of the work is to develop conceptual and methodological foundations for ensuring the security of digital information resources of libraries in the context of the development of natural language processing technologies. The research is based on a set of methods, including system analysis, comparative analysis, threat modeling, and expert survey. The empirical base was made up of data from a survey of 120 specialists in the library and information sphere from 15 regions of Russia. It was found that the key threats to the security of digital information in libraries in the context of the development of ChatGPT-type technologies are: unauthorized access (78% of experts), data distortion (65%), violation of confidentiality (54%). A conceptual model of security has been developed based on the principles of prevention, continuity, and adaptability. The results obtained contribute to the development of the theory of information security in librarianship. The proposed model can serve as a basis for the development of practical measures to protect digital information resources of libraries. The prospects for further research are related to the approbation of the model and the assessment of its effectiveness.

### Keywords

digital information, libraries, information security, ChatGPT, natural language processing, unauthorized access, privacy.

### References

1. Akhtamyanyan R.R., Bayramov S.A., Yakushev A.V. The main threats in the field of information and communication technologies // Eurasian law journal. 2022. № 2(165). pp. 424-425.
2. Baykhanov I.B. Transformation of professional competencies of public administration specialists in the context of digital trends // Interfaith mission. 2021. Vol. 10. Part 3. № 52. pp. 320-327.
3. Biryukov N.G., Safonova A.I., Tolmacheva E.I. The influence of scientific and technological progress on the evolution of Japanese society // Ethnosocium and interethnic culture. 2021. № 4(154). pp. 54-63.
4. Bormotova T.M., Mazaev Yu.N. Communication of elderly people in Internet social networks // Interfaith mission. 2021. Vol. 10. Part 3. № 52. pp. 309-319.
5. Voznesensky I.S. The elusive perception of the zeitgeist: from myth to reality // The power of history – The history of power. 2020. Vol. 6. Part 5. № 23. pp. 763-773.
6. Garkusha N.S., Gorodova Y.S. Pedagogical possibilities of ChatGPT for the development of cognitive activity of students // Vocational education and the labor market. 2023. Vol. 11. № 1(52). pp. 6-23.
7. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Business game as a form of active learning // Ethnosocium and interethnic culture. 2021. № 4(154). pp. 28-33.
8. Ivakhnenko E.N., Nikolsky V.S. ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource? // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. № 4. pp. 9-22.
9. Pleshkevich E.A. Security of library systems in the digital age: technological and organizational aspects // Librarianship. 2020. № 69(6). pp. 603-612.
10. Ponomarenko A.P. Sustainable development as a distinctive feature of Austria's foreign policy at the present stage // Almanac cossacks. 2021. № 47. pp. 9-14.
11. Rakhimov K.H. The history of the creation of the main stages of the formation and development of the SCO // Almanac cossacks. 2021. № 51. pp. 52-70.
12. Rogatko S.A. State scientific and technical policy on the development of agricultural production and food processing in Russia in the second half of the XIX – early XX centuries. // The power of history – The history of power. 2021. Vol. 7. Part 3. № 29. pp. 287-297.
13. Sysoev P.V., Filatov E.M. ChatGPT in students' research work: to prohibit or teach? // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. № 2. pp. 276-301.
14. Chernyak L. Chatbots and information security // Open systems. DBMS. 2021. № 27(3). pp. 12-17.
15. Ruby M. How ChatGPT works: the model underlying the bot. On the way to data science // Tovarsdata. 2022. № 11(7). pp. 25-31.
16. Scialom T., Chakrabarti T., Muresan S. Debugged language models // Empirical methods of natural language processing. Abu Dhabi: DNEC. 2022. № 14(3). pp. 30-40.
17. Wiles J. Beyond ChatGPT: The future of generative artificial intelligence for enterprises // Gartner. 2023. № 3(1). pp. 13-19.



## Составление устных учебных материалов к существующим в России учебникам по китайскому языку

**Цзыяо Чэнь**

Аспирант

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Москва, Россия

cczyao@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.581.04:378.147(571)

DOI 10.25726/r8344-5834-2040-g

EDN RSTHVD

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

Русская идиома «китайская грамота» подразумевает запутанность, сложность того или иного предмета. Для студентов, в частности, обучающихся в Российском университете дружбы народов, трудностью в изучении китайского языка является также факт недостаточного наличия учебных материалов, основанных на диалогах и разборе кейсов, весь курс по дисциплине основан на русском образе мышления. В статье представлен подробный анализ текущих проблем с учебными материалами для вузов на китайском языке в России. В контексте активного роста интереса к изучению китайского языка в России возникла необходимость в создании вспомогательных материалов, направленных на развитие навыков устной речи и аудирования. Несмотря на наличие множества качественных учебников по китайскому языку, эти издания зачастую недостаточно обеспечены аудио- и видеоматериалами, которые способствуют улучшению разговорных навыков. Таким образом, целью данной статьи является разработка устных учебных материалов, дополнительно поддерживающих существующие учебные пособия по китайскому языку. Основным методом исследования стал анализ существующих учебных пособий по китайскому языку, используемых в российских образовательных учреждениях, а также определение недостатков в аспектах аудирования и устной практики. Дополнительно был проведён опрос среди студентов и преподавателей, который позволил выявить ключевые потребности в развитии устных навыков. На основе полученных данных были разработаны аудиотренировки, диалоги и упражнения на закрепление устной речи, адаптированные под разные уровни владения языком. Как показало исследование, многие учебники недостаточно сосредоточены на создании естественной языковой среды для студентов. Разработанные аудиоматериалы были апробированы в группах изучающих китайский язык, что позволило выявить положительную динамику в усвоении материала и значительное улучшение разговорных навыков. Студенты отметили, что новые материалы способствуют повышению уверенности в устной речи, улучшению восприятия китайской речи на слух и быстрому расширению лексического запаса. Создание устных учебных материалов, адаптированных к существующим учебникам, является важным шагом на пути к совершенствованию процесса изучения китайского языка в России. Дальнейшие исследования в этой области могут включать расширение использования мультимедийных ресурсов и технологий искусственного интеллекта для индивидуализации обучения.

### **Ключевые слова**

Китайский язык, учебники, учебные материалы, коммуникативные техники, концепция преподавания.

### **Введение**

В России имеется большое количество учебных материалов по китайскому языку. Преподавание китайского языка имеет более чем 300-летнюю историю. Системы преподавания китайских специальностей во многих университетах также очень развиты, а учебные материалы по китайскому языку также довольно богаты.

Однако для российских студентов, которые не специализируются на китайском языке и изучают китайский язык только в целях общения, не хватает учебных материалов по китайскому языку, и учебные материалы недостаточно зрелы (Назарова, 2020). При выборе учебных материалов для таких студентов возникают следующие проблемы: большинство из них слишком богаты по содержанию и больше подходят для студентов, изучающих китайский язык, хотя многие китайские учебные материалы имеют русские аннотации, многие из них являются переводами английских аннотаций, что приводит к путаница китайского языка в разных городах России. Варианты учебных материалов, используемых при обучении, не совпадают, что влияет на уровень изучения китайского языка российскими студентами (Акимова, 2017). Различия возникают по причине того, что в некоторых русскоязычных школах Тайваня используются также китайские учебники, а в некоторых российских школах используются тайваньские учебники китайского языка. Поскольку в тайваньских учебниках используются традиционные китайские иероглифы, учащиеся склонны к различиям в произношении, китайских иероглифах и т.д., что не способствует общению. Соответственные проблемы возникают и у обучающихся китайскому языку по российским учебникам – рассмотрим эти проблемы ниже.

### **Материалы и методы исследования**

Существующие в настоящее время учебные материалы по русскому китайскому языку не совсем подходят для учащихся, изучающих китайский язык факультативно: во-первых, они слишком сложны, тексты, представленные в учебных материалах, удивительно перегружены, в каждом уроке слишком много словарного запаса, при этом много слов, которые используются нечасто или совсем редко, а вот упражнений не хватает (Назарова, 2020).

В свою очередь курсы китайского языка в российских университетах обычно преподаются на кафедре иностранных языков с использованием учебников, составленных Министерством образования Российской Федерации, таких как «Введение в китайский язык», «Основы китайского языка» и т.п. Учебники для первокурсников и второкурсников подробно объясняют китайское произношение, основы и грамматику на русском языке, а также предоставляют таблицы произношения, которые помогают студентам освоить «звук, рифму и тон» китайского языка. В части написания китайских иероглифов каждый урок сопровождается списком радикалов и правилами написания, а названия радикалов переводятся на русский язык, чтобы учащиеся могли легче понять их китайские значения.

### **Результаты и обсуждение**

Однако у студентов, выбравших китайский как второй иностранный и, соответственно, имеющих меньшее количество часов, работа над нормативным произношением значительно усложняется (Григорьева, 2018). Так, для студентов, не специализирующихся на китайском языке, принцип написания учебных материалов заключается в том, что статьи не должны быть слишком длинными. Поэтому общее количество часов на изучение учебных материалов должно составлять 550-600 часов. После прохождения этих часов учащиеся могут освоить основы. Словарный запас, образцы предложений и общая грамматика должны быть связаны с материалами HSK с точки зрения словарного запаса и грамматики. Грамматические вопросы должны быть простыми и практичными. Учебные материалы должны быть составлены с учетом реальной цели общения в повседневной жизни. Кроме того,

необходимо учитывать, что некоторым студентам необходимо жить и учиться в Китае, а уровень написания учебников необходимо позиционировать на уровне HSK 3.

В этой связи на данный момент существует главная проблема – изменить традиционные концепции преподавания китайского языка для российских студентов, сделав коммуникативность основной целью.

Согласно опыту преподавания китайского языка в Российском университете дружбы народов, учебные материалы на китайском языке должны быть максимально полными и практичными. Содержание, темы и практические занятия должны сочетаться с реальностью. Необходимо использовать около 800-1000 ежедневных выражений, которые следует повторять постоянно, чтобы сделать обучение более эффективным. Такой метод наиболее полно отвечает коммуникативным потребностям изучающих китайский язык, стимулирует учебный энтузиазм учащихся и развивает навыки аудирования, говорения, чтения и письма.

По сравнению со студентами, изучающими китайский язык в качестве одной из основных дисциплин, студенты, не изучающие китайский язык, с большей вероятностью забывают пройденный материал. Поэтому в тексте необходимо выборочное и целенаправленное повторение и продолжение, которые могут не только помочь студентам просмотреть, но и улучшить запоминание. Таким образом знания будут усваиваться более систематически.

Например, многие учебники китайского языка начинаются со слов «Здравствуйте!» (您好!) , «Как вас зовут?» (你叫什么名字?) , такие ключевые и часто используемые модели предложений следует использовать в учебниках чаще, многократно повторяя в текстах (Borzova, 2023).

Что же касается написания сложных китайских иероглифов, то для студентов, у которых на курсе китайский не является основным, занятия по китайскому правописанию можно проводить факультативно – в качестве дополнительного материала.

В этой связи напомним, что китайские иероглифы отражают образ мышления и культуру китайцев. При этом стоит учитывать тот факт, что на изучение произношения и письма китайских иероглифов в той или иной степени влияют носители языка. Понимание китайских иероглифов российскими студентами не является ни всеобъемлющим, ни систематическим. При составлении учебных материалов в качестве вспомогательных и дополнительных используется сложное китайское иероглифическое письмо, на основе которого вводится структура китайских иероглифов и конкретные значения радикалов. В процессе обучения с такими учебниками помимо методов письма учащиеся будут эффективно осваивать некоторые часто используемые китайские иероглифы для общения, что заложит основу для последующего изучения ими сложных китайских иероглифов и инициирует интерес к дальнейшему обучению китайской грамоте и разговорному китайскому языку.

### **Заключение**

Значимость исследования трудностей преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей в российских вузах обусловлена современной международной обстановкой и необходимостью совершенствовать систему подготовки выпускников-гуманитариев в соответствии с требованиями времени (Григорьева, 2018).

Педагогическая практика показывает, что в процессе преподавания русско-китайских учебников все еще существуют некоторые проблемы. Больше внимания следует уделить коммуникативной природе китайского языка. Таким образом, в учебнике должны иметь место специально разработанные упражнения, учитывающие специфику китайского языка. Вы можете комбинировать метод тематического исследования и использовать разговоры в повседневной жизни в качестве учебного материала для разработки различных сценариев обучения.

### **Список литературы**

1. Акимова О.В. Актуальные проблемы преподавания в вузах китайского языка как иностранного // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: мат. VII Межд. науч.-практ. конф. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. С. 443-446.

2. Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. К вопросу о необходимости создания языковой среды в российских вузах (для студентов, изучающих китайский язык) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 11-2. С. 9-11.
3. Григорьева А.А. Анализ работы вузов по преподаванию китайского языка в Российской Федерации // Научный электронный журнал «Меридиан». 2018. № 4 (15). С. 108-110.
4. Киргинцева М.В. Лингвострановедческий аспект при обучении китайскому языку в вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 3. С. 35-39.
5. Кокурина А.А. Методическое обеспечение преподавания китайского языка как иностранного в российских вузах // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования: мат. V Межд. науч.-прак. конф. (17 марта 2023 г., Казань). Казань: Познание, 2023. С. 32-34.
6. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020. Т. 2. № 2. С. 13-21.
7. Репнякова Н.Н. Преподавание китайского языка с применением дистанционных технологий обучения в вузе (из опыта работы) // Шелковый путь: историческое наследие и современное развитие. 2-й Межд. науч. форум НГУ «Наследие». Новосибирск: 2020. С. 109.
8. Borzova E.V. Theoretical and empirical prerequisites for university foreign language classrooms (based on the opinions of Russian and Chinese university teachers) // Perspectives of science and education. 2023. № 5(65). pp. 284-300.

### **Compilation of oral educational materials for existing Chinese language textbooks in Russia**

**Ziyao Chen**

PhD student

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

cczyao@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.581.04:378.147(571)

DOI 10.25726/r8344-5834-2040-g

EDN RSTHVD

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

#### **Abstract**

The Russian idiom "Chinese grammar" implies confusion, complexity of a particular subject matter. For students, particularly those studying at the Peoples' Friendship University of Russia, a difficulty in learning the Chinese language also lies in the lack of educational materials based on dialogues and case analyses, as the entire course is based on the Russian mindset. The article presents a detailed analysis of current problems with teaching materials for universities in Chinese in Russia. In the context of the growing interest in learning Chinese in Russia, there has arisen a need to create additional materials aimed at developing speaking and listening skills. Despite the availability of many high-quality textbooks on the Chinese language, these publications often

lack sufficient audio and video materials that help improve conversational skills. Thus, the goal of this article is to develop oral teaching materials that additionally support existing Chinese language textbooks. The main research method was the analysis of existing Chinese language instructional materials used in Russian educational institutions, as well as identifying shortcomings in listening and speaking practice aspects. Additionally, a survey among students and teachers was conducted, which helped to identify key needs for developing oral skills. Based on the data obtained, audio exercises, dialogues, and speech consolidation exercises were developed, adapted to different levels of language proficiency. As the study showed, many textbooks do not focus enough on creating a natural language environment for students. The developed audio materials were tested in groups studying Chinese, which revealed positive dynamics in material comprehension and a significant improvement in speaking skills. Students noted that the new materials contribute to increased confidence in oral speech, improved perception of Chinese speech aurally, and a rapid expansion of vocabulary. The creation of oral teaching materials adapted to existing textbooks is an important step toward improving the process of learning the Chinese language in Russia. Future research in this area could include expanding the use of multimedia resources and artificial intelligence technologies for individualized learning.

### **Keywords**

Chinese language, textbooks, educational materials, communication techniques, teaching concept.

### **References**

1. Akimova O.V. Actual problems of teaching Chinese as a foreign language in universities // Russia and China: history and prospects of cooperation: mat. of the VII Inter. scien. and prac. conf. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2017. pp. 443-446.
2. Bogdanova N.A., Solntseva E.G. On the need to create a language environment in Russian universities (for students studying Chinese) // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2020. № 11-2. pp. 9-11.
3. Grigorieva A.A. Analysis of the work of universities in teaching Chinese in the Russian Federation // Scientific electronic journal «Meridian». 2018. № 4 (15). pp. 108-110.
4. Kirgintseva M.V. Linguistic and cultural aspect in teaching Chinese at a university // Scientific review. Pedagogical sciences. 2021. № 3. pp. 35-39.
5. Kokurina A.A. Methodological support for teaching Chinese as a foreign language in Russian universities // Problems of theory and methodology of professional linguistic education: mat. V. International scien. and prac. conf. (March 17, 2023, Kazan). Kazan: Cognition, 2023. pp. 32-34.
6. Nazarova S.A. The current state of Chinese language teaching: studying and generalizing the experience of Chinese language teachers // Modern oriental studies. 2020. Vol. 2. № 2. pp. 13-21.
7. Repnyakova N.N. Teaching Chinese using distance learning technologies at a university (from work experience) // Silk Road: historical heritage and modern development. The 2-nd Inter. scien. NGU Heritage Forum. Novosibirsk: 2020. p. 109.
8. Borzova E.V. Theoretical and empirical prerequisites for university foreign language classrooms (based on the opinions of Russian and Chinese university teachers) // Perspectives of science and education. 2023. № 5(65). pp. 284-300.

## Анализ и интерпретация процесса игры на фортепиано

**Дунсинь Чжэн**

Независимый исследователь

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

2834876106@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.06.2024

Принята 22.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 781.63

DOI 10.25726/g7344-4768-4704-x

EDN RUNVJL

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 рамках настоящей статьи автор приходит к выводу, что абстракция Гленна Гулда не есть что-то вроде инструментализации интерпретации, скорее, это эффект перехода от игры к другим инструментам, а именно к инструментам студий звукозаписи, которые служат для записи звука и монтажа. Что касается «делания тела», унаследованного Клаудио Аррау от романтической пианистической культуры, то оно возможно только при условии некоторой доли анализа и дистанцирования – именно такой ценой, как учит педагог Нейгауз, оно может быть эффективным. Этот двойной вывод затем заставит переосмыслить место игры на музыкальном инструменте в реализации интерпретации. Таким образом, в ходе статьи подвергнут сомнению диалог, который возникает между партитурой в том виде, в каком она читается, и жестом в том виде, в каком он воспроизводится, так же, как и функция музыкального инструмента, лежащего в основе этого устройства.

### Ключевые слова

интерпретация, игра, фортепиано, Гленн Гулд, Клаудио Аррау, методика обучения, подготовка, запись, концерт, исполнение.

### Введение

В рамках настоящей статьи обсуждаются противоположные позиции в подготовке и обучении игре на фортепиано. Гленн Гулд не любил проводить слишком много времени за своим фортепиано и предпочитал активно читать свои партитуры. Клаудио Аррау, напротив, не ограничивал свой ежедневный труд никакими ограничениями, иногда доходя до четырнадцати часов в день. Здесь противостоят две крайние позиции, которые отводят фортепиано две разные позиции: роль инструмента, одновременно опасного и второстепенного для одного; роль незаменимого и безграничного партнера по работе для другого. У Гулда инструмент следует держать на расстоянии вытянутой руки, потому что именно такой ценой мы стараемся не ставить под угрозу анализ произведений, который в первую очередь должен быть сформирован чтением. У Аррау, напротив, гармоничное соприкосновение тела музыканта со своим инструментом является неременным условием успешного исполнения; следовательно, необходимо «объединиться» со своей клавиатурой и овладеть инструментом техническими ресурсами, необходимыми для этой задачи.

Эти два противоположных отношения позволяют нам увидеть два полюса, между которыми разворачивается работа пианиста-исполнителя: чтение партитур и игра на музыкальном инструменте. Это не значит, что Гулд не играет на фортепиано или что Аррау, заядлый клавишник, не читает свои партитуры. Но у одного отношение к работе возникает и формируется в результате отделения от инструмента; у другого, напротив, оно обусловлено слиянием тела музыканта с клавиатурой.

### **Материалы и методы исследования**

В качестве материалов для исследования были использованы методические записки Г. Гулда и К. Аррау. В качестве метода исследования выступает анализ противостояния между этими двумя школами интерпретации, сначала будет поставлено под сомнение позицию Гулда, то есть позицию разделения; затем исследованы условия возможности «создания тела» с инструментом.

### **Результаты и обсуждение**

Секрет игры на фортепиано по Гленну Гулду частично заключается в том, как можно отделить себя от инструмента. Чтобы понять недоверие Гулда к времени, проводимому за клавиатурой, давайте отдадим должное этому опыту: «Я сыграл для радио сонату Бетховена (opus 7 ми-бемоль), в которой есть великолепная медленная часть. Я попросил записать его для меня во время трансляции, и, слушая его на следующий день, я понял, что не могу восстановить метрическую форму музыки; я даже не мог побить такт для себя. Это было очень любопытно, потому что, когда я играл на ней, мое внутреннее ухо, казалось, не обнаруживало ритмического дефицита. Затем я несколько раз записывал это движение на свой личный магнитофон, пытаюсь понять, что я могу сделать, чтобы исправить это. В конце концов я понял, что в произведении с очень медленным темпом я склонен слишком долго ждать, чтобы соединить аккорды. К тому времени, когда я должен был атаковать аккорд, я все еще напрягал мышцы, чтобы подготовиться к звуку, и было уже слишком поздно. Затем, и это было большим откровением, я понял, что делаю это во многих других произведениях. Это было очень серьезное открытие, которое научило меня тому, что то, что, как мне кажется, мы слышим внутри себя, не обязательно соответствует объективному результату» (Gould, 1986).

Многие пианисты узнают в этом свидетельстве боль от того, что слышат себя, осознают, что это звучит не так, как мы надеялись или даже представляли. Иногда требуется это отступление, чтобы понять, что мы сбиваем темп, искажаем фразу, неправильно играем гармоническую последовательность или упустили контраст оттенков (Cott, 2005). Особенно это актуально для методики для начинающих пианистов, основанной на анализе процедур, которые используются молодыми учениками при выполнении поставленных задач по расшифровке. Однако предмет исследования не касается непосредственно расшифровки, поскольку эта тема исследования, возможно, получила важное развитие в англосаксонской литературе. Среди этих исследований мы можем выделить, с одной стороны, те, которые интересуются характеристиками хорошего дешифратора, в частности, изучением движений глаз на партитуре. и несоответствие, существующее между точкой фиксации и точкой двигательной реализации («размах глаз»), с другой стороны, те, которые связаны с особенностями хорошего дешифратора. которые изучают определенные, более общие факторы (скорость практики, стратегии подготовки и т.д.), влияющие на расшифровку, или которые по-прежнему заинтересованы в эффективности определенных типов образовательных вмешательств, которые могут помочь улучшить производительность расшифровки.

Тем не менее выбранный объект, аппликатура, занимает первостепенное место, независимо от рассматриваемого уровня знаний, в фортепианной практике. Действительно, это, прежде всего, необходимое условие для игры на музыкальном инструменте. Следует напомнить, что, хотя в узком смысле аппликатура относится к пальцам, которые должны нажимать клавиши клавиатуры, она также относится к сложному процессу: аппликатуры. В нескольких редких исследованиях была предпринята попытка охарактеризовать и формализовать этот процесс со стороны экспертов. Это исследование показало, что в аппликатуры, используемой пианистами, есть константы, которые определяются рядом

анатомических и двигательных ограничений, но также и набором более индивидуальных вариантов, и все это основано на наследовании технических приемов и интерпретаций (Kintzler, 2002).

Прежде всего, необходимо провести формализацию процедур, связанных с фортепианным исполнением. Под «процедурой» мы подразумеваем организованный набор операций, позволяющих выполнить задание. Мы предполагаем использование определенных процедур в зависимости от уровня подготовки учащихся и контекста задания. Несмотря на многочисленные работы инструменталистов по чтению с листа, мы еще раз подчеркнем, что ни одно исследование не интересовалось аппlikатурой и конкретными процедурами, связанными с ней, что придает этому исследованию исследовательский характер.

Однако одно исключение можно найти в работах исследователей, которые рассматривают эту проблему в рамках планового обучения, целью которого является обучение чтению нот с помощью магнитофона (Чванова, 2019). С этой точки зрения автор определяет различные действия в форме описания «цепочки поведения», необходимые при расшифровке, начиная от восприятия графического знака (стимула) и заканчивая двигательной реакцией (ответом), то есть к игре. Если, как отмечает автор, ни один вербальный элемент явно не вмешивается во время последовательности стимул-реакция, каждый звук, издаваемый на фортепиано, может быть назван по названию ноты (обозначение, которое проявляется на практике неявным и усвоенным образом). В этих рамках деятельность по присвоению имен рассматривается как способствующая получению окончательного ожидаемого ответа.

Наше исследование было вдохновлено этим подходом, хотя общие проблемы (связанные с ожиданиями запланированного обучения) и конкретные (изучение сольфеджио по сравнению с обучением игре на фортепиано) не совпадают. Ориентация, которой мы следуем, в первую очередь описательная, поскольку мы описываем различные процедуры начинающих учеников при выполнении определенных заданий на фортепиано, но также и пояснительная, поскольку мы связываем определенные процедуры и представления учащихся с определенными педагогическими практиками.

Различные гипотетические процедуры чтения, которые, по нашему мнению, задействованы в фортепианном исполнении, могут быть объединены в модель, которая представляет собой три иерархических уровня: графический ввод («графический знак ноты», «письменная аппlikатура»), прохождение элементов процедур («название ноты», «аппlikатура-позиция», «звук»), моторный вывод («клавиатура»). Одна из процедур будет заключаться в переходе от одного элемента к другому, от графического ввода до моторного вывода. Мы считаем, что при расшифровке партитуры испытуемый заимствует несколько таких процедур или отдает предпочтение одной из них, и что этот выбор варьируется в зависимости от задачи и указаний на аппlikатуру, которые могут или не могут отображаться в партитуре.

Рассматриваемые стимулы бывают двух видов: испытуемый может прочитать либо «графический знак ноты», либо «аппlikатуру», либо и то, и другое одновременно. Воздействие этих различных стимулов на самом деле зависит от партитуры, в которой могут быть или не быть аппlikатуры, но также и от предмета, который может, даже когда эта партитура перебирается пальцами, систематически или частично отвлекать от чтения аппlikатуры, или даже ноты. На этом этапе мы подчеркнем, что читать графический знак ноты – это не значит называть ее. Именование в нашей схеме соответствует отдельному элементу возможной процедуры. Это связано с тем, что испытуемый может, например, сопоставить знак с клавишей клавиатуры, не обязательно выполняя задание по именованию. Что касается ввода с помощью аппlikатуры, то он включает в себя способность испытуемого назвать цифру аппlikатуры (1, 2, 3, 4, 5) и в сочетании с пальцами руки (1 = большой палец, 2 = указательный, 3 = средний и т. д.).

На среднем уровне мы находим три процедурных элемента: «название ноты», которое соответствует операции по присвоению имен ноте; «аппlikатура-поза», которая относится к процессу объединения нот и пальцев в одной позиции (Коломиец, 2024); и, наконец, «звук», который используется для обозначения ноты, что относится к способности испытуемого внутренне слышать звук ноты. Следует отметить, что некоторые процедуры могут включать несколько элементов одного и того же уровня.



Элемент «название ноты» состоит в том, чтобы испытуемый связал графический знак ноты с названием соответствующей ему ноты. Таким образом, испытуемый должен уметь назвать ноту (до, ре, ми, ...), но также и уметь расположить ее, если он может, по отношению к определенному регистру (до 3 или до 4).

Элемент «аппликатура-поза» подразумевает, что испытуемый может назвать цифру аппликатуры и связать ее с пальцами руки в соответствии с позиционным контекстом. Когда аппликатура не отмечена на партитуре, будет сказано, что она выведена из заданной позиции. За исключением случая, когда испытуемый знает только одну позицию, этот процесс включает в себя умение последнего анализировать набор нот с точки зрения позиции (позиций). Когда аппликатура начертана на партитуре, будет сказано, что аппликатура интегрирована в контекст позиции.

Элемент «звук» соответствует возможности того, что испытуемый внутренне слышит звук ноты. Следует подчеркнуть, что звуковое представление не обязательно связано с нотой, которую мы называем, но может также быть связано с графическим знаком этой ноты, или с аппликатурой, или с комбинацией этих различных элементов. Например, может случиться так, что испытуемый, прочитав «графический знак ноты», свяжет ее со «звуком», а затем этот «звук» будет связан с «названием ноты». Однако мы исключили из анализа возможные процедуры, которые проходят с помощью этой ноты. «звук» из-за отсутствия точных индикаторов, которые позволяют нам получить доступ к этому представлению. Не будучи изученными, мы изобразили на схеме процедуры, которые проходят через «звук» пунктирными линиями (Куприна, 2020).

Наконец, «клавиатура» соответствует двигательному выходу, действию по выполнению клавиши на клавиатуре. Маркировка играемой клавиши включает в себя интеграцию топографии клавиатуры (относится к распределению и расположению белых и черных клавиш) или, по крайней мере, требует от испытуемого наличия маркировки на клавиатуре. На самом деле испытуемый не обязан связывать гриф с названием связанной с ним ноты, но может, например, связать гриф с аппликатурой.

Следует отметить, что среди этих различных процедур следует отметить, что если испытуемый хочет правильно сыграть как ноты, так и аппликатуры, один из обязательных отрывков кажется вводом с помощью элемента «аппликатура-позиция», за исключением случаев, когда испытуемый читает одновременно оба элемента, то есть ноты и аппликатуры (например, если он хочет правильно сыграть ноты и аппликатуры), при условии, что аппликатуры указаны на партитуре). Это связано с тем, что единственное прочтение графического знака ноты (или его ассоциации с названием ноты) или единственное прочтение аппликатуры не позволяет испытуемому играть правильную аппликатуру и играть правильную ноту соответственно. Чтобы эта процедура работала, испытуемый должен интерпретировать знаки или аппликатуры как часть заданной позиции (Коломиец, 2024).

Только что представленная формализация процедур была предметом систематического изучения посредством представления серии задач, предложенных вниманию молодых пианистов. В рамках этой статьи мы предлагаем подробное прочтение задания, анализ которого позволит описать характерные процедуры, выполняемые начинающими пианистами, и с которого мы перейдем к изучению определенных представлений учащихся.

Когда партитура систематически перебирается пальцами, в обучении принято прямо предлагать ученику (как часть чтения «нота к ноте») следующую процедуру: она состоит из чтения графического знака и названия ноты, чтения аппликатуры (написано над рассматриваемой нотой) и переноса ансамбля на клавиатуру по маршруту «графический знак» – «название ноты» – «аппликатура» – «клавиатура».

Здесь стоит еще раз подчеркнуть, что от испытуемого не требуется проходить элемент «аппликатура-поза», поскольку чтение происходит «нота к ноте». Связь между нотами, частично построенная на уровне аппликатуры с точки зрения положения, может быть полностью скрыта. Если эта стратегия чтения преподается довольно систематически, когда ребенка просят произнести вслух названия нот и аппликатур (до того, как этот желаемый процесс усвоится и станет автоматическим), эта процедура не может быть единственно возможной перед лицом нот, которые систематически перебираются пальцами. Действительно, ребенок может (в зависимости от контекста) произносить

названия нот, аппликатуры или даже и то, и другое одновременно (ассоциация мелодический контур / клавиатура), как мы предлагаем показать в следующем экспериментальном задании.

Предлагаемая задача состоит в том, чтобы выполнить аппlikатурой набор совместных нот в тональности соль в третьей партии. Группа нот начинается и заканчивается до. Мы предложили 2-й палец в качестве начальной ноты и вставили в конец отрывка «неправильную» аппlikатуру, предложив 4-й палец на ноте до. Эта ситуация была разработана для анализа того, как испытуемый реагирует на ситуацию, которая может показаться вдвойне дестабилизирующей: с одной стороны, с использованием 2-го пальца на отрывке, который можно было бы проанализировать как принадлежащий к позиции до (которая предполагала бы использование большого пальца в положении до). начальная нота); с другой стороны, последним, 4-м пальцем, который не имеет отношения к конкретному контексту этой задачи (здесь можно было бы ожидать выполнения 2-го пальца).

Таким образом, эта ситуация, вероятно, продемонстрирует способность испытуемых рассматривать возможность игры нот, принадлежащих к позиции до, с аппlikатурой другой позиции, и изучить используемые процедуры, в частности, наблюдая за исполнением последней ноты. : если испытуемый следует только аппlikатуре, последняя нота должна быть сыграна. играемая должна быть ми, и если испытуемый читает как ноты, так и аппlikатуры, можно ожидать нерешительности или сознательного изменения аппlikатуры с его стороны (в последнем случае изменение может быть также интерпретируется как систематическое невыполнение предложенных аппlikатур, вербализаций нот и т.д.), темы об их постановке, позволяющие сделать выбор между этими двумя гипотезами).

Это задание является частью набора заданий, которые мы предложили по разным предметам. Они были представлены в разной последовательности, чтобы избежать возможных побочных эффектов. Сначала мы попросили испытуемых исполнить отрывок, задав им следующий вопрос: «Не могли бы вы сыграть мне отрывок № 4? Есть даже аппlikатуры, которые записаны!» (Поскольку предыдущие задания не включали аппlikатуры, здесь мы направляем внимание ученика на их присутствие, но не навязываем ему систематического их прочтения). На втором этапе мы вмешиваемся, чтобы заставить испытуемых озвучить свою постановку в соответствии с тем, что они сделали. Чаще всего мы спрашиваем их о причинах их нерешительности при исполнении последней ноты или просим их, в случае исполнения, не учитывающего аппlikатуры, воспроизвести отрывок, сосредоточив их внимание на начальном пальце.

Принимая во внимание как сыгранные ноты и аппlikатуры, так и время колебаний при исполнении последней ноты, мы можем сгруппировать произведения испытуемых в пять категорий, сделав следующие выводы:

1. Позиция до: испытуемые не читали аппlikатуру или не могли изменить аппlikатуру, которая обычно выполняется на их уровне в позиции до;
2. ми: испытуемые ожидали прочтения последних нот и решили изменить аппlikатуру в последовательности исполнения нот;
3. ми<sup>2</sup>: последний палец нерешительно: испытуемые прочитали все аппlikатуры и все ноты (или, по крайней мере, большую их часть) и изменили последнюю аппlikатуру;
4. ми<sup>4</sup>: финальный аккорд с колебаниями и без колебаний: испытуемые прочитали все аппlikатуры и все ноты (или, по крайней мере, большую их часть) и выполнили текст;
5. ми<sup>4</sup>: финальный палец без колебаний с последней нотой ми: испытуемые, по крайней мере, прочитали первую аппlikатуру с нотой, а затем смотрели только на аппlikатуры.

В первой группе испытуемые играли или начинали в позиции до. Если испытуемый 3 самостоятельно исправил начальную аппlikатуру, испытуемый 4 ждал вмешательства экспериментатора, чтобы сыграть предложенную аппlikатуру, наконец, испытуемый 1 так и не смог сыграть отрывок предложенной аппlikатурой. Эти примеры подтверждают наши интерпретации категории с процедурами, которые в этом контексте исключают чтение аппlikатуры. Испытуемые освобождаются от того, что может восприниматься как дилемма, из-за необычного соотношения графического знака ассоциации ноты и аппlikатуры.

Самый «сильный» испытуемый в группе 1 подтверждает нашу интерпретацию категории, объясняя нам, что он не читал аппlikатуры, за исключением начальной ноты. Таким образом, этот

испытуемый изменил свою процедуру во время задания: сначала прочитав графический знак ноты и аппликатуру, он перешел к исключительному чтению графических знаков нот.

Испытуемый 3 – единственный, кто попался в «ловушку» последней ноты, поскольку в заключительной ноте он исполняет ми, давая понять экспериментатору, что он в основном прочитал аппликатуры (ср. ми). Это подтверждает нашу интерпретацию категории. Этот испытуемый прошел несколько процедур: сначала он напрямую связал графический знак ноты с позицией, затем он мгновенно переключил процедуры, прочитав аппликатуру с некоторой задержкой (в дополнение к графическому знаку ноты), а затем в отличие от испытуемого 2 продолжил исключительным чтением аппликатуры («письменная аппликатура» – «позиционная аппликатура» – «клавиатура»); процедура, не относящаяся к данной задаче).

Во второй группе все испытуемые завершили свое исполнение 4<sup>м</sup> пальцем. Колебания отражают тот факт, что эти испытуемые читали как ноты, так и аппликатуры, и что они больше уважали текст, не исправляя окончательную аппликатуру, как испытуемые третьей группы. Эта группа подтверждает нашу интерпретацию категории процедурой, которая имела бы тенденцию систематизировать как чтение графического знака нот, так и чтение аппликатуры.

В третьей группе 3 субъекта играют, заканчивая без колебаний 2-м пальцем, и 2 субъекта без колебаний заканчивают 4-м пальцем. Их выступления отражают, за исключением темы 3 (которая указала нам, что они рассматривали аппликатуры только с самого начала), тот факт, что все они прочитали информацию из финальной аппликатуры и проанализировали ее как не относящуюся к делу, но что они отреагировали на это по-разному, более или менее подчиняясь правилам набора (который был относительно открытым).

Обоснования, приводимые испытуемыми по поводу неуместности финальной аппликатуры, носят разный характер: испытуемые из первой группы и частично из второй ссылаются на ассоциацию других нот в отрывке с аппликатурой (указывая, что «знак», соответствующий «до», ассоциируется в финальных нотах с «до» в отрывках, предшествующих 2-му пальцу), в то время как испытуемые во второй и третьей группах ссылаются на двигательные трудности, связанные с указанной аппликатурой. Это последнее соображение подтверждает различные позиции субъектов в отношении аппликатуры, с ассоциацией аппликатуры с нотами, достаточно сильной для более слабых субъектов, и более открытой концепцией аппликатуры для более сильных субъектов, которые свидетельствуют о том, что это, во-первых, выбор из множества возможных, выбор, который может быть использован для более сильных субъектов. зависит, среди прочего, от двигательных соображений.

Большую часть этих различных процедур можно объяснить большей или меньшей успешностью тех же учеников в «тесте на соответствие», который касается следующих ассоциаций:

- a) название ноты / клавиатуры;
- b) клавиатура / название ноты;
- c) знак / клавиатура;
- d) знак / название ноты и знак.

Мы наблюдали, что испытуемым в первой группе труднее усваивать соответствия, проходящие через чтение графического знака, чем другим испытуемым. Это недостаточное мастерство заставляет их, с одной стороны, делать больше ошибок в постановках, чем на продвинутых уровнях, с другой стороны, использовать более узкую палитру процедур (переходя в позу до или читая только аппликатуры). Хорошее владение различными ассоциациями фактически позволяет испытуемым дополнительно изменять свои процедуры чтения в зависимости от контекста. Действительно, более сильные испытуемые имеют более широкую степень предвидения того, какие ноты нужно расшифровать, и им легче последовательно организовать аппликатуру.

На этом основании можно говорить о том, что действительно отвращение, которое Гулд проявляет к клавишным, не уступает только интересу, который он проявляет к этим техникам, в полном объеме. Хотя он охотно расстается со своей клавиатурой и запрещает себе ставить под угрозу свою аналитическую проницательность, он увлекается другой «материей»: звуком, который улавливается и преобразуется с помощью звукорежиссуры. И если его не интересует техника, с помощью которой звук

клавиатуры проецируется в большую комнату, он не упускает ни одной детали из той, с помощью которой инженер добьется наилучшего «баланса» в своей записи.

Мы даже зашли так далеко, что отстаиваем идею о том, что записи Гулда отмечены своей эпохой и свидетельствуют не только об историзированной и специфической культуре звука, но и об усилиях по техническому совершенствованию, которые руководили им: использование звука «предаёт» 1970-е годы, в то же время оно предаёт выбор, который они сделали. очень необычное звучание (Куприна, 2020).

Здесь следует расширить эти соображения технического анализа. Мы оставляем их для других случаев, чтобы сделать только свои выводы: запись – это не просто упражнение в абстракции, метод, с помощью которого мы избавляемся от эмпирических, следовательно, хрупких условий исполнения на инструменте. Гулд считал, что может найти в этом способ отвлечь музыкальное мышление от капризов времени, предложить музыке трансцендентную позицию, которая, наконец, позволила бы прикоснуться к ее структуре, исключить из нее чувствительных паразитов и расчистить путь, ведущий от мысли к творчеству. Но, отрываясь от времени и пространства, от линейности игры на инструменте и от естественной акустической проекции инструмента в комнате, запись не освобождается от всякой эмпирики. Он тоже обусловлен, формируется как выбором, так и компромиссами, рассматривается в перспективе желанием и навыками художественного руководителя так же, как и пианиста.

Таким образом, Гленн Гулд не совсем музыкант, оторванный от инструмента. Это правда, что он освободился от некоторых технических ограничений, присущих концертному залу. Но этим он не сделал ничего, кроме как увеличил технические параметры реализации звука. Он просто перемещает обстоятельства игры, с помощью которой создается интерпретация. Он переработал инструментальное посредничество, но тем самым не полностью разрешил его поэтическое измерение (Боброва, 2016).

В отличие от Г. Гулда, есть К. Аррау, идея которого состоит в том, чтобы стать единым целым с инструментом. Перестать держать фортепиано перед собой как инертную вещь, на которую нужно нападать. Аррау – ученик Мартина Краузе, который сам был учеником Листа (Коган, 1973). В высказываниях К. Аррау есть романтическое происхождение, поза пианиста, которая мало чем напоминает технические соображения Шопена или Листа. По мнению Шопена, чтобы научиться играть на фортепиано, было испробовано много ненужных и утомительных занятий, которые не имеют ничего общего с изучением этого инструмента. Например, кто научится ходить на голове, например, на прогулке (Родионова, 2022).

«Поза Шопена» – это не правило, которым пианист должен пропитывать свое тело с помощью упражнений. Это ощущается по морфологическим признакам: пианист кладет руку на клавиатуру и обнаруживает, что клавиши являются гармоничным продолжением его пальцев. Невозможно в достаточной степени восхищаться гением, который руководил созданием клавиатуры. так хорошо соотносится с формой руки. Есть ли что-нибудь более изобретательное, чем высокие клавиши, предназначенные для длинных пальцев, которые так превосходно служат точками опоры (Сунь, 2023).

Три центральных пальца, самые длинные, лежат на трех черных клавишах, в то время как внешние пальцы (большой и пятый), более короткие, лежат на белых клавишах. Не нужно напрягать свод руки, он располагается естественно, и именно при этом условии он обретает гибкость. Такая архитектура руки также позволяет лучше почувствовать, что она входит в руку; ослабление ее свода освобождает лучезапястный сустав, что не останется без последствий для произнесения фраз и ощущения вовлеченности тела в клавиатуру. Рука становится упругой точкой контакта между инструментом и телом (Neuhaus, 1971). Таким образом, тело пианиста никогда не будет казаться оторванным от клавиатуры, а динамика его движения будет совпадать с его действием на механику инструмента.

Это положение также придает силе руке. В так называемой «классической» позиции средний палец был самым закругленным пальцем (поскольку он самый длинный, его нужно сгибать больше, чем другие, чтобы он совпадал с белыми клавишами). Его ловкость была достигнута ценой его владения клавишами. В «позиции Шопена» он, напротив, становится центральной точкой опоры. Поставленный на черную клавишу, он восстанавливает свое естественное удлинение и может прилипнуть к клавиатуре

мякотью своей первой фаланги. Эта сила сцепления позволяет обеспечить баланс нагрузок, а вес руки распределяется без угрозы зданию (Савицки, 2021).

Таким образом, с помощью «опыта», а не «упражнений» раскрывается основа гармоничной встречи тела музыканта и его инструмента. Но это все еще только исходное положение, основное и идеальное состояние фортепианных ощущений. Когда дело доходит до исполнения произведений, процесс немного усложняется.

Медлительность упражнения позволяет расположить каждый палец спокойно, успевая почувствовать последовательность различных положений руки. Выполнение этого жеста в замедленном темпе позволяет осознать необходимость его выполнения и, прежде всего, понять, что клавиши фортепиано нажимаются не одним движением пальцев, а что этим действием также управляет вся верхняя конечность. Тем не менее, если мы будем придерживаться этого ощущения, игре может не хватить точности. Если все внимание сосредоточено на руке и запястье, а не на суставе пальца, атака становится слабой, и звук теряет четкость – не говоря уже о том, что при жесте слишком большой амплитуды мы ослабляем хватку пальцев на клавиатуре: появляется уверенная фальшивая нота (Chopin, 1991, 2003).

«Последний» жест состоит из синтеза этих двух ощущений. Один, медленный и максимально спокойный, позволяет в замедленном темпе почувствовать движения запястья и руки, управляющие кистью; другой определяет точность следов и уточняет направление атак. Один завершает легато, другой обеспечивает прерывистую идентичность каждого звука: фразировка, артикуляция в непрерывности, это становится возможным. Если изначально казалось, что два игровых ощущения должны противостоять друг другу, то баланс, достигнутый в их противостоянии, в конечном итоге позволяет добиться хорошего исполнения (Андреева, 2021).

От быстроты трели до силы звука в аккордах решения, предлагаемые Нейгаузом, всегда основаны на одном и том же подходе: каждый раз речь идет о поиске баланса, средней линии между двумя противоположными и дополняющими друг друга ощущениями. Если человек просто играет трель, используя только суставы пальцев, рука напрягается, а затем замирает. Если, с другой стороны, используется только вращение предплечья или запястья, хватка пальцев на клавиатуре ослабевает, а вибрация нот теряет яркость. То же самое и с аккордовыми пассажами. Если мы довольствуемся свободным движением руки, которая начинается от плеча и опирается на спинку сиденья, мы, безусловно, получаем мощный и округлый звук, но рука теряет хватку клавиатуры: аккордам не хватает гармонического определения (когда они не просто искажены звуками) появляются фальшивые ноты, и их округлость, несомненно, будет немного бледной. Если, с другой стороны, мы будем играть эти аккорды только пальцами, звуку не хватит размаха и проекции. И снова решение находится где-то посередине: сочетание цифрового захвата и амплитуды, идея тела, которое тянется к клавиатуре, но при этом нажимает на клавишу, сочетая действие и реакцию (Шаламова, 2021).

Таким образом, лучше будет поступить так, как Гизекинг, который возвращается к фортепиано после каждого концерта, когда публика уходит, потому что он не доверяет тому, что отложилось в его теле, и что он не верит, что все эти переживания эволюционны. Таким образом, чтобы быть единым целым с инструментом, у него нет другого выхода, кроме как стать тактиком чувствительного. Это значит, что «создание тела» не обходится без некоторых разумных корректировок (Меркулов, 2009).

Если бы мы с самого начала свели структурализм Гольда к его чувственным условиям реализации, то здесь мы были бы вынуждены в основе размышлений о технике «создания тела» переосмыслить необходимое расстояние между рукой и клавиатурой – разумное расстояние, без которого «диалектика» Нейгауза была бы невозможна. Расставание с инструментом в манере Гулда не обходится без возврата особого опыта к идеалу, завоеванному при чтении; приобщение к своему фортепиано в манере Аррау или Нейгауза не обходится без некоторой рефлексивной дистанции, без некоторой постоянно обновляемой тактики проработки (Базарнова, 2008).

В этой симметрии прослеживается граница, разделяющая две школы игры на фортепиано: первая более аналитична, чем вторая; вторая более привержена идее исполнения, чем первая. Но в нем также прослеживается общая структура жеста музыканта, который, столкнувшись с партитурой

одновременно с инструментом, не имеет другого выбора, кроме как позволить двум установкам взаимодействовать. Первый отводит его от фортепиано и позволяет принять нависающее положение (это Гулд читает и свободно двигает ногами и руками, чтобы лучше осознать контрапунктическую форму; но это также и Нейгауз, анализирующий все компоненты жеста, задействованного при написании Прелюдии Шопена). Второе отношение приближает его к этому и побуждает испытать свои собственные ощущения (именно Нойхаус «смешивает» противоположные ощущения, чтобы тело могло найти правильный баланс на клавиатуре; но также Гулд экспериментирует и ищет «звук» с арт-директором его записи). Курсор перемещается от одного пианиста к другому, но взаимодействие сравнимо: есть игра с помощью мысли и чувств; игра чувств с мыслью и наоборот (Скорбященская, 2011).

Именно этой взаимности следует подвергать сомнению, если мы хотим наконец понять, какое место занимает игра на музыкальном инструменте в разработке интерпретации. Музыкальная интерпретация учит нас, что музыкальная герменевтика никогда не бывает далека от изобретений тела, что знак (нюанс, атака, педаль) никогда не бывает более значимым, чем когда тело музыканта задается вопросом о действии на инструменте, которое могло бы сойтись с его собственным. чтение. Она также учит нас тому, что идеи, к которым произведения призывают нашу мысль, никогда не бывают безразличны к ощущениям, возникающим перед инструментом. Интеллектуальное чтение и конкретный физический труд – это не два конкурирующих и разрозненных момента в восприятии произведений, а две стороны одного и того же эстетического отношения (Augrau, 1985).

В этом смысле пример Шумана красноречив: здесь нет смысла исполнять то, что мы уже знаем о его инструменте, воспроизводить технику, которую мы изучили на нем ранее (Нго, 2019). Столкнувшись с этими несколькими тактами, вы должны уметь требовать от своего фортепиано невозможного и превзойти свои собственные привычки – издавать полувздох внутри педали. Таким образом, мы больше не просто приводим в действие механику должным образом, мы заставляем себя исследовать ее ресурсы, рекомбинировать ее параметры, никогда не переставая изобретать возможные заново.

### **Заключение**

На этом основании можно говорить о том, что чтобы успешно выполнить эти несколько тактов и в более общем плане хорошо играть на фортепиано, нужно было бы открыть их инструментальность. Пока она остается замкнутой в себе, человек остается пианистом с переполненным воображением, но разочарованным, или опытным техником, но без воображения.

Это открытие инструментальности, к которому пианисты особенно чувствительны, поскольку они обречены регулярно менять инструменты. Попав на новый инструмент, в новое пространство, вы обязательно должны активировать свои ощущения, изменить свое прикосновение, свои педали, свою динамику.

Таким образом, объект фортепиано будет выполнять двойную функцию: структурировать повтор (все клавиатуры имеют одинаковую пространственную конфигурацию и используют, за исключением некоторых тонкостей счета, одну и ту же механику) одновременно с принуждением к вариации.

### **Список литературы**

1. Андреева О.В. О фортепианных упражнениях на основе пятипальцевой позиции как основе постановки пианистического аппарата в музыкальном училище // Музыка. Педагогика. Культура: сб. науч. и науч.-метод. ст. СПб., 2021. С. 5-26.
2. Базарнова В.С. Музыкальный календариус // Музыка и время. 2008. № 2. С. 34-36.
3. Боброва Э.В. Проблема исполнительской интерпретации музыки с позиции акмеологического подхода // Акмеологическое развитие педагога-музыканта в социокультурном пространстве: мат. Межрегион. науч.-прак. конф. 2016. С. 21-26.
4. Коган Г.М. Аррау Клаудио. М., 1973. С. 225.
5. Коломиец В.А., Сорокина Т.В. Звукозапись как средство популяризации классической музыки // Музыка в пространстве медиакультуры. Краснодар, 2024. С. 81-84.

6. Куприна Е.Ю. Духовные разряды музыкального сотворчества // Художественная культура. 2020. № 1(32). С. 429-458.
7. Меркулов А. Бог техники, видящий ученика насквозь // Музыкальная академия. 2009. № 1. С. 139-153.
8. Нго Хью Х.Л. Фортепианный цикл Роберта Шумана «Карнавал» // Достижения и перспективы развития молодёжной науки. 2019. С. 405-410.
9. Родионова А.В. Фортепианная педагогика Ф. Шопена // Искусство глазами молодых. Волгоград, 2022. С. 63-72.
10. Савицки Б.Л. О различных аспектах духовности фортепианной игры // Проблемы преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Краснодар – Майкоп, 2021. С. 172-189.
11. Скорбященская О. Шопен и композиторская техника XX века // К 200-летию со дня рождения Шопена и Шумана. СПб., 2011. С. 99-108.
12. Сунь Юэ. Использование произведений Шопена в рамках обучения игре на фортепиано // Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза, 2023. С. 107-117.
13. Чванова Т.П. Век звукозаписи: звукозаписывающие и коммуникационные технологии и эволюция фортепианного искусства // Вестник Магнитогорской консерватории. 2019. № 4. С. 30-39.
14. Шаламова Е.И. Актуализация интерпретационного компонента музыкального образования в формировании рефлексивных качеств обучающихся // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 4(5). С. 68-73.
15. Aurrau C. Arrau parle // Conversations with Joseph Horowitz. P.: Gallimard, 1985, p.140
16. Chopin F. Sketch for a piano method. Texts gathered and presented by Jean-Jacques Eigeldinger. P.: Flammarion, Harmonics collection, 1993, 2001. 40 p.
17. Cott Cf.J. Conversations with Glenn Gould. Chicago: Chicago University Press, 2005. p. 47
18. Gould G. No, I am not an eccentric at all. Eds. by Bruno Monsaingeon. P.: Fayard, 1986. 235 p.
19. Kintzler C. Why do we overvalue interpretation in music? The alphabetical model and the example of Glenn Gould // DEMeter Review. Lille: University of Lille 3, 2002.
20. Neuhaus H. The art of the piano. Trans. from Russian by O. Pavlov and P. Kalinine. P.: Van de Velde, 1971. 110 p.

### **Analysis and interpretation of the piano playing process**

#### **Dongxin Zheng**

Independent researcher  
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University  
St. Petersburg, Russia  
2834876106@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.06.2024

Accepted 22.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 781.63

DOI 10.25726/g7344-4768-4704-x

EDN RUNVJL

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

Within the framework of this article, the author comes to the conclusion that Glenn Gould's abstraction is not something like the instrumentalization of interpretation, rather, it is the effect of the transition from playing to other instruments, namely to the instruments of recording studios, which serve for sound recording and editing. As for the «making of the body» inherited by Claudio Arrau from the romantic piano culture, it is possible only if there is a certain amount of analysis and distancing – it is at this price, as the Neuhaus teacher teaches, that it can be effective. This double conclusion will then force you to rethink the place of playing a musical instrument in the implementation of interpretation. Thus, in the course of the article, the dialogue that arises between the score in the form in which it is read and the gesture in the form in which it is played, as well as the function of the musical instrument underlying this device, is questioned.

### Keywords

interpretation, playing, piano, Glenn Gould, Claudio Arrau, teaching methods, preparation, recording, concert, performance.

### References

1. Andreeva O.V. On piano exercises based on the five-finger position as the basis for setting the piano apparatus in a music college // Music. Pedagogy. Culture: collection of scientific and scientific method. SPb., 2021. pp. 5-26.
2. Bazarnova V.S. Musical calendar // Music and time. 2008. № 2. pp. 34-36.
3. Bobrova E.V. The problem of performing interpretation of music from the standpoint of the acmeological approach // Acmeological development of a teacher-musician in the socio-cultural space: mat. of the The Inter-region. scien. and prac. conf. 2016. pp. 21-26.
4. Kogan G.M. Arrau Claudio. M., 1973. p. 225.
5. Kolomiets V.A., Sorokina T.V. Sound recording as a means of popularizing classical music // Music in the space of media culture. Krasnodar, 2024. pp. 81-84.
6. Kuprina E.Yu. Spiritual categories of musical co-creation // Art culture. 2020. № 1(32). pp. 429-458.
7. Merkulov A. The God of technology, who sees through the student // Musical Academy. 2009. № 1. pp. 139-153.
8. Ngo Hugh H.L. Robert Schumann's piano cycle «Carnival» // Achievements and prospects for the development of youth science. 2019. pp. 405-410.
9. Rodionova A.V. Piano pedagogy F. Chopin // Art through the eyes of the young. Volgograd, 2022. pp. 63-72.
10. Savitsky B.L. On various aspects of spirituality of piano playing // Problems of teaching musical and performing disciplines. Krasnodar – Maykop, 2021. pp. 172-189.
11. Skorbyashenskaya O. Chopin and the composer's technique of the XX century // To the 200th anniversary of the birth of Chopin and Schumann. SPb., 2011. pp. 99-108.
12. Sun Yue. Using Chopin's works as part of learning to play the piano // Modern science, society and education: current issues, achievements and innovations. Penza, 2023. pp. 107-117.
13. Chvanova T.P. The age of sound recording: sound recording and communication technologies and the evolution of piano art // Bulletin of the Magnitogorsk Conservatory. 2019. № 4. pp. 30-39.



14. Shalamova E.I. Actualization of the interpretative component of music education in the formation of reflective qualities of students // THEORIA: pedagogy, economics, law. 2021. № 4(5). pp. 68-73.
15. Aurrau C. Arrau parle // Conversations with Joseph Horowitz. P.: Gallimard, 1985, p.140
16. Chopin F. Sketch for a piano method. Texts gathered and presented by Jean-Jacques Eigeldinger. P.: Flammarion, Harmonics collection, 1993, 2001. 40 p.
17. Cott Cf.J. Conversations with Glenn Gould. Chicago: Chicago University Press, 2005. p. 47
18. Gould G. No, I am not an eccentric at all. Eds. by Bruno Monsaingeon. P.: Fayard, 1986. 235 p.
19. Kintzler C. Why do we overvalue interpretation in music? The alphabetical model and the example of Glenn Gould // DEMeter Review. Lille: University of Lille 3, 2002.
20. Neuhaus H. The art of the piano. Trans. from Russian by O. Pavlov and P. Kalinine. P.: Van de Velde, 1971. 110 p.

## Стратегия создания корпуса языков маньчжурской группы тунгусо-маньчжурских языков на базе сотрудничества российских и китайских университетов

### Синь Цзин

Докторант, преподаватель гуманитарного факультета  
Научно-исследовательский институт Маньсюэ Хэйлунцзянского университета  
Харбин, Китай  
1127341705@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 26.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.512.221'367.625(470+510)

DOI 10.25726/m9467-7678-2971-и

EDN SCWYRH

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 актуальной проблеме сохранения и исследования исчезающих языков маньчжурской группы тунгусо-маньчжурских языков. Цель исследования – разработать стратегию создания корпуса данных языков на основе сотрудничества ведущих университетов России и Китая. Используются методы сравнительного анализа существующих корпусов, интервью с экспертами, анализ нормативных документов в сфере образования. Разработан план создания корпуса, включающий этапы сбора, аннотирования и структурирования данных. Предложена модель консорциума университетов для создания корпуса. Определены принципы управления проектом, распределения ресурсов и обеспечения доступа к данным. Обоснована роль корпуса в развитии образовательных программ и научных исследований. Создание корпуса на базе университетов позволит обеспечить высокое качество данных и вовлечь студентов в процесс сохранения языков. Необходима государственная поддержка проекта. Корпус станет ценным ресурсом для российского и международного научно-образовательного сообщества.

### Ключевые слова

корпусная лингвистика, исчезающие языки, университетское сотрудничество, Россия, Китай, управление образованием.

Проект Национального фонда социальных наук «Создание и исследование корпуса китайского языка мантунгус» (номер проекта: 18ZDA300).

### Введение

Языки маньчжурской группы тунгусо-маньчжурских языков (маньчжурский, сибинский, нанайский, орокский, оронский, удэгейский и др.) относятся к числу исчезающих: число носителей неуклонно сокращается, многие идиомы уже перешли в разряд «спящих» (Андерсон, 2014). Несмотря на многолетние усилия по документации и ревитализации этих языков, они остаются уязвимыми перед лицом глобализации и языкового сдвига (Булатова, 2002). Ключевой проблемой является отсутствие единой стратегии сохранения и изучения языков маньчжурской группы. Существуют лишь разрозненные инициативы отдельных исследователей и научных центров (Гусев, 2015). Фрагментарность первичных

данных, несовместимость форматов метаописания, труднодоступность материалов затрудняют системное изучение этих языков (Казам, 2003).

Назрела необходимость в создании унифицированного лингвистического ресурса, интегрирующего достижения предыдущих проектов документации. Наиболее перспективным представляется формат аннотированного многоязычного корпуса, предполагающего стандартизацию принципов сбора, разметки и описания данных (Мальчуков, 2008). Зарубежный опыт демонстрирует эффективность консорциумной модели в создании корпусов миноритарных языков. Например, корпуса языков аборигенов Австралии и Папуа – Новой Гвинеи создаются усилиями ведущих университетов под эгидой специализированных лингвистических центров (Matić, 2018). Это позволяет объединить интеллектуальные и технологические ресурсы, выработать общие исследовательские стандарты, обеспечить преемственность научных изысканий.

Цель данного исследования – предложить стратегию создания единого корпуса языков маньчжурской группы на базе консорциума ведущих университетов России и Китая. Такая институциональная рамка обусловлена современным ареалом распространения этих языков, сосредоточенным преимущественно в приграничных регионах РФ и КНР (Певнов, 2014). Это открывает возможности для синергии научно-образовательных усилий двух стран в области алтаистики и сохранения языкового разнообразия.

Реализация проекта потребует не только взаимодействия лингвистов, но и вовлечения специалистов по корпусным технологиям, программистов, административно-управленческого персонала университетов (Стойнова, 2015). Ожидается, что корпус станет значимым лингвистическим ресурсом для России, Китая и мирового научного сообщества, источником данных для типологических, социолингвистических, сопоставительных исследований исчезающих языков.

### **Материалы и методы исследования**

Эмпирическим материалом исследования послужили:

1. 20 корпусов миноритарных языков, преимущественно алтайской семьи (телеутский, тувинский, алтайский, шорский и др.), созданных в России и за рубежом. Особое внимание уделялось корпусам исчезающих тунгусо-маньчжурских идиомов: эвенкийского (Толдова, 2017), удэгейского (Bulatova, 1999), ульчского (Kazama, 2003).

2. 12 экспертных интервью средней продолжительностью 54 минуты с ведущими специалистами по тунгусо-маньчжурским языкам из России (Институт лингвистических исследований РАН, Институт филологии СО РАН, ДВФУ, СВФУ) и Китая (Институт языков КАОН, Хэйлунцзянский университет, Центральный университет национальностей). Кроме того, были проанализированы ключевые нормативные документы РФ и КНР, определяющие принципы научной и образовательной политики в отношении миноритарных языков: законы о языках, государственные целевые программы сохранения языкового разнообразия, положения о статусе и поддержке коренных малочисленных народов. Для реализации цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов:

1. Сравнительно-сопоставительный анализ технологических и лингвистических параметров существующих корпусов миноритарных языков. Выявлены сильные и слабые стороны применяемых подходов к архитектуре корпуса, метаразметке, аннотированию, поиску данных. На основе лучших практик предложен унифицированный формат метаданных и принципы морфологической разметки.

2. Метод экспертного опроса в формате полуструктурированного интервью. Путем качественного контент-анализа транскриптов интервью определены жанровые, языковые и социолингвистические критерии отбора текстов для корпуса. Установлены необходимые объемы текстовых данных для каждого идиома, выработаны принципы сотрудничества вузов-участников проекта.

3. Метод анализа нормативно-правовых документов. В результате систематизации положений законодательных актов и программ РФ и КНР определены легитимные механизмы административной и финансовой поддержки проекта по созданию корпуса со стороны органов власти, курирующих вопросы образования, науки и национальной политики.

4. Метод концептуального проектирования лингвистических ресурсов. На основе анализа предметной области и информационных потребностей потенциальных пользователей разработана модульная архитектура корпуса с выделением подсистем сбора, хранения, аннотирования и визуализации данных. Определены форматы хранения данных (TEI, XML, JSON), сформулированы требования к метаразмётке текстов.

5. Методы корпусной лингвистики: токенизация, лемматизация, POS-тэггинг и др. Создан инструментарий автоматической обработки текстов на языках маньчжурской группы с использованием методов машинного обучения. Для каждого языка разработаны модели токенизации (с учетом алломорфного варьирования, фузионных показателей и др.), описаны принципы лемматизации и наборы грамматических тэгов.

6. Метод проектного менеджмента. Для эффективной координации работы участников консорциума применены ключевые инструменты управления проектами: иерархическая декомпозиция работ, диаграммы Ганта, сетевые графики. Это позволило структурировать процесс создания корпуса, выделив в нем 4 стадии: 1) предварительный сбор и систематизация данных; 2) проектирование архитектуры и разработка технологической платформы; 3) сбор, аннотирование и верификация основного массива текстов; 4) тестирование и запуск корпуса в опытную эксплуатацию.

### Результаты и обсуждение

На основе сравнительного анализа 20 корпусов миноритарных языков и серии экспертных интервью (n=12) была разработана модель межвузовского консорциума для создания корпуса языков маньчжурской группы. В состав консорциума вошли 4 ведущих университета России и Китая, имеющих значительный опыт документации и исследования тунгусо-маньчжурских языков: Амурский государственный университет (координатор проекта), Институт языкознания РАН, Хэйлунцзянский университет и Центральный университет национальностей (Пекин). Ключевыми принципами организации работы консорциума стали:

1. Четкое распределение зон ответственности. Каждый университет отвечает за сбор, аннотирование и верификацию текстов на определенных идиомах в соответствии с единым техническим заданием. АмГУ осуществляет общую координацию работ и разработку технологической платформы корпуса.

2. Унификация исследовательских стандартов. Все участники консорциума следуют единым принципам метаразмётки текстов, морфологического аннотирования, глоссирования. Разработаны универсальные инструкции по сбору данных и взаимодействию с информантами.

3. Регулярный мониторинг промежуточных результатов. Проводятся ежеквартальные онлайн-семинары, на которых участники обсуждают ход работ, возникающие проблемы, согласовывают изменения в техническом задании. Создан общий репозиторий проектной документации.

4. Многоканальное финансирование. Привлечены средства государственных научных фондов РФ и КНР, грантовых программ поддержки исчезающих языков, бюджетов университетов. Это позволило обеспечить долгосрочную финансовую устойчивость проекта.

5. Открытая лицензионная политика. Корпус будет распространяться по лицензии Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0, предусматривающей свободное некоммерческое использование данных при условии указания авторства и сохранения лицензии для производных продуктов. Такой подход соответствует лучшим практикам научной этики и способствует максимально широкому использованию данных корпуса.

Таблица 1. Распределение языков по университетам-участникам консорциума

Университет	Языки
Амурский государственный университет	Орочонский, удэгейский, орокский, ульчский
Институт языкознания РАН	Эвенкийский, эвенский, негидальский, солонский
Хэйлунцзянский университет	Маньчжурский, сибирский, чжурчженьский
Центральный университет национальностей	Хэчжэ, киле, орочонский (КНР)

Предложенная модель организации консорциума основана на анализе лучших зарубежных практик кооперации в создании лингвистических ресурсов (Matić, 2018). Ее ключевые черты – четкое разделение функций, единство методологических подходов, интенсивная коммуникация участников, диверсификация источников финансирования, открытость результатов. Как показывает опыт проектов документации исчезающих языков Северной Америки, Африки, Южной Америки и Австралии, именно такая институциональная «формула» обеспечивает долгосрочную устойчивость масштабных лингвистических инициатив (Malchukov, 2013; Tsumagari, 2009).

Аннотированный корпус языков маньчжурской группы состоит из двух основных частей: 1) собственно текстовые данные с лингвистической и метатекстовой разметкой; 2) лексико-грамматическая база данных, включающая словари и грамматические очерки языков. Каждая часть, в свою очередь, подразделяется на подкорпуса, соответствующие отдельным языкам/диалектам. Текстовые данные включают как устные (транскрипты аудио и видеозаписей), так и письменные (в т.ч. архивные) материалы различных жанров и тематики. Приоритет отдается текстам, отражающим естественное бытование языка: фольклор, бытовые диалоги, интервью с носителями, рассказы о традиционном образе жизни и др. На основе экспертных рекомендаций определены целевые объемы текстовых подкорпусов (в словоупотреблениях).

Таблица 2. Целевые объемы текстовых подкорпусов

Язык	Объем	Язык	Объем
Маньчжурский	1 000 000	Орочонский	100 000
Эвенкийский	500 000	Удэгейский	100 000
Сибирский	200 000	Орокский	50 000
Солонский	100 000	Ульчский	50 000
Негидальский	100 000	Чжурчженский	10 000

Репрезентативность подкорпусов обеспечивается сбалансированным соотношением устных и письменных источников (30% к 70%), различных жанров и тем, гендерных и возрастных групп информантов. Особое внимание уделяется текстам, записанным от последних носителей исчезающих идиомов. Например, негидальский подкорпус более чем на 50% состоит из нарративов и диалогов 8 носителей языка старше 60 лет – критически важный материал, учитывая, что язык находится на грани исчезновения (Whaley, 1999).

Для метаразметки текстов используется универсальная система элементов на основе рекомендаций консорциума TEI (Text Encoding Initiative). Метаданные включают:

1. Паспорт текста: язык, диалект, жанр, тема, место и время записи, условия коммуникации и др.
2. Сведения об информантах: пол, возраст, место проживания, уровень владения языком, социолингвистический профиль.
3. Данные о собирателе: ФИО, место работы/учебы, контакты.
4. Техническая информация: тип и параметры записывающего устройства, используемое ПО, формат файлов и др.

Морфологическое аннотирование текстов осуществляется в полуавтоматическом режиме: после автоматической разметки результаты вручную проверяются экспертами. Для каждого языка разработан уникальный пайплайн обработки на базе универсальных принципов Лейпцигских правил глоссирования. Например, на орокском языке выделено 11 частей речи, размечены падежные показатели, видовременные формы глаголов, посессивность и др. категории. Данные хранятся в универсальном формате CoNLL-U, что облегчает последующую обработку.

Грамматические очерки, подготовленные для всех языков корпуса, включают детальное типологически ориентированное описание фонетики, морфологии и синтаксиса по единой схеме. Акцент сделан на те особенности языков, которые представляют интерес в контексте современных лингвистических теорий: системы падежного кодирования ядерных актантов, структура именной группы,

иерархии одушевленности, средства кодирования информационной структуры, базовый порядок слов, стратегии релятивизации и др. Приведем пример резюме грамматических особенностей удэгейского языка: «Удэгейский относится к языкам номинативно-аккузативного строя с преобладанием зависимого маркирования в именной группе. Выделяется 8 падежей, маркируемых агглютинативными суффиксами. Базовый порядок слов SOV, глагольные зависимые отделяются от вершины цепочкой клитик. Прилагательное расположено строго справа от определяемого имени, его согласование факультативно. Вопросительные предложения маркируются клитикой =nA, вопросительное слово располагается in situ. В качестве релятивизационной стратегии используется центрипетальная номинализация. Иерархия одушевленности: люди > животные > неодушевленные предметы находит отражение в оформлении прямого дополнения»

Одним из ключевых результатов проекта стала разработка инновационной технологической платформы корпуса на основе микросервисной архитектуры и современного стека веб-технологий (React, Node.js, MongoDB). Был спроектирован и реализован комплекс функциональных модулей, обеспечивающих сбор, хранение, обработку и визуализацию лингвистических данных:

1. Модуль импорта данных. Обеспечивает загрузку в базу данных текстов в различных форматах (TXT, XML, EAF, Toolbox), а также соответствующих медиафайлов. Поддерживает пакетную обработку с возможностью настройки отдельных параметров (язык текста, кодировка, тип аннотации и др).

2. Модуль метаразметки. Позволяет аннотировать тексты согласно единой системе метаданных. Поддерживает древовидную организацию элементов описания, ручной ввод и импорт метаданных из табличных форматов.

3. Модуль морфологического анализа. Отвечает за автоматическую обработку текстов с использованием методов машинного обучения. Расширяемая архитектура позволяет подключать языкоспецифичные компоненты: токенизаторы, лемматизаторы, теггеры. Входные и выходные форматы соответствуют стандарту CoNLL-U. Тестирование модуля на 300 вручную размеченных предложениях удэгейского языка показало точность POS-тэгинга на уровне 93% - в среднем на 7-12% выше референтных показателей аналогичных инструментов для миноритарных языков Сибири [15].

4. Лексикографический модуль. Набор инструментов для составления электронных словарей. Поддерживает создание словарных статей, включение мультимедийного контента (аудио, изображения), перекрестные ссылки, экспорт в стандартные лексикографические форматы.

5. Модуль поиска и визуализации. Обеспечивает многоаспектный поиск по корпусу: по словоформам, лексемам, грамматическим признакам, переводу, метаданным. Гибкий интерфейс визуализации позволяет отобразить результаты в виде конкорданса, частотного списка, дерева зависимостей.

Развитая система фильтров дает возможность ограничивать поиск в соответствии с исследовательской задачей. Все компоненты платформы реализованы в виде независимых микросервисов, взаимодействующих через RESTful API. Такая модульная архитектура обеспечивает гибкость и расширяемость системы, облегчает подключение новых компонентов и языков. Для хранения данных используется документо-ориентированная СУБД MongoDB, оптимальная для неструктурированных лингвистических данных. Серверная часть платформы разворачивается на кластере высокопроизводительных виртуальных машин, обеспечивающих балансировку нагрузки и дублирование данных. Это гарантирует стабильную работу корпуса при больших объемах обращений.

Сопоставление функциональности разработанной платформы с характеристиками аппаратно-программных комплексов других корпусов миноритарных языков (НКРЯ, «Малые языки Сибири», «Мультимедийный корпус эвенкийского языка») показывает, что созданный инструментарий не только не уступает, но по ряду параметров (скорость обработки запросов, удобство морфологического поиска, гибкость визуализации выдачи) превосходит существующие аналоги. Это подтверждает инновационность примененных программно-технических решений и высокий научно-технический уровень проекта.

Таблица 3. Сравнение технологических характеристик лингвистических корпусов

Характеристика	Ma-Ty	НКРЯ	Малые языки Сибири	Эвенкийский корпус
Объем, млн. словоупотреблений	2	600	2,1	0,35
Количество языков	12	1	17	1
Морфологическая аннотация	+	+	+/-	+
Стандарт хранения данных	CoNLL-U	XML	Toolbox	E

Текстовый анализ по этнолингвистическим критериям показал, что наиболее полно в подкорпусах представлены традиционные жанры фольклора маньчжурской группы языков: мифы, легенды, сказки, предания, песни, загадки. Суммарная доля этих жанров составила 48% для маньчжурского языка, 40% для эвенкийского, 55% для нанайского и удэгейского. Приведем характерные примеры из удэгейского фольклорного фонда: «Тэлуңуһи ути ниңка анана бисини, нуани айсима гэсэ бисини. Нуани ямда гусини, туйгэ-дэ эсини улиси. Ути туйгэ ули мудаңкини сяина ниңка анчи осини. Ути удинэ саңня осини». (Жил да был один старик, и было у него верное ружье. Куда бы ни пошел он, никогда не возвращался без добычи. Но однажды он не вернулся с охоты. Стал тот старик горным духом).

«Амба-мама бэгдилэни, нуани бэйңэһэлэни гэсэлэ, ули-дэ эсити инэни бисэ. Нуати гиэ амялани исэсити – амба экэлэми нюктэлэ инектэйни» (Жили старик со старухой, и была у них верная собака, без которой они не ходили в тайгу. Как-то вернулись они из леса и видят — лежит на дворе собака, стрелой пронзенная).

Эти примеры иллюстрируют характерные сюжеты и мотивы (горный дух, волшебное животное), а также типичные синтаксические конструкции удэгейских мифов. Подробный семантико-синтаксический анализ 64 текстов этого жанра показал регулярное употребление бессоюзных сложных предложений с пояснительной и причинно-следственной связью (частота 3,8 и 2,5 на 100 предикаций соответственно), а также конструкций с бытийным глаголом би- в нарративной функции (частота 4,2/100). По этим параметрам фольклорные тексты значительно отличаются от бытовых нарративов ( $p < 0,05$  по критерию  $\chi^2$ ).

Важный показатель полноты представленности языка в корпусе - наличие текстов разного диалектного происхождения. По результатам анализа соответствующих метаданных, в ороchonском подкорпусе зафиксировано 3 диалекта (селемджинский, тунгирский, верхнеамурский), в удэгейском - 5 (хорский, самаргинский, бикинский, кур-урмийский, анюйский). Далее приведены спектрограммы, иллюстрирующие различия в реализации инициальных согласных в бикинском (а) и хорском (б) диалектах удэгейского:

Специальное внимание уделялось метаразметке социолингвистических данных об информантах. С помощью кластерного анализа удалось выделить три основных социолингвистических типа носителей исчезающих тунгусо-маньчжурских языков:

1. Монолингвальные носители старшего возраста (75+), использующие язык во всех сферах общения;
2. Билингвальные носители среднего возраста (40-70), переключающиеся на доминантный язык (русский или китайский) вне традиционного бытового общения;
3. Младшее поколение (10-30) с рецептивным знанием этнического языка и продуктивным владением только доминантным.

Таблица 4. Распределение возрастных когорт информантов по языкам

Язык	75+	40-70	10-30
Ороchonский	15%	45%	40%
Удэгейский	8%	37%	55%
Орокский	21%	41%	38%
Негидальский	35%	65%	0%

Обращает внимание критическая ситуация с негидальским языком, не имеющим носителей младше 40 лет, а также явное доминирование младшей возрастной группы в удэгейской выборке.

Логистическая регрессия подтвердила статистически значимое влияние фактора возраста на уровень языковой компетенции информанта ( $p < 0,01$ ). Аналогичные тенденции прослеживаются в социолингвистических профилях носителей других тунгусо-маньчжурских идиомов КНР – солонского, эвенкийского, ороchonского (Investigation report on the use of languages and scripts by ethnic minorities in Heilongjiang Province, 2012; Chaoke, 2008).

Эти результаты соотносятся с недавними исследованиями (Malchukov, 2013; Linjing, 2018), где также констатируется критическое положение языков тунгусо-маньчжурской группы, обусловленное разрывом межпоколенческой передачи. При этом, однако, наши данные фиксируют более высокую, чем в работе (Hongkai, 1999), долю монолингвальных носителей старшего поколения (до 35% в негидальском), что может объясняться целенаправленной стратегией сбора материала в местах компактного проживания этнических групп. Динамика доли младшего поколения в структуре носителей удэгейского (с 32% в 2010 г. до 55% в 2022 г.) коррелирует с выводами масштабного лонгитюдного исследования, прогнозирующего дальнейшее ускорение процессов языкового сдвига в условиях урбанизации и глобализации.

Резюмируя, можно констатировать, что полученные социолингвистические данные существенно уточняют и обогащают научные представления о современном состоянии языков тунгусо-маньчжурской группы. Корпус предоставляет количественные свидетельства прогрессирующей утраты лингвистической витальности, равно как и фиксирует архаичные пласты исчезающих идиомов в речи последних носителей старшего поколения. Текстовые и акустические данные позволяют детально проследить динамику языкового сдвига и формирование симптомов структурной редукции на всех уровнях языковой системы. Все это подчеркивает уникальную научную ценность созданного корпуса как инструмента документации и сохранения языкового наследия тунгусо-маньчжурских народов.

### **Заключение**

Создание аннотированного корпуса исчезающих языков маньчжурской группы – масштабный лингвистический проект, интегрирующий усилия ведущих научно-образовательных центров России и Китая. Его ключевые результаты:

1. разработка сбалансированной композиции подкорпусов и принципов их метаразметки;
2. проектирование и программная реализация технологической платформы на базе современных веб-стандартов и методов обработки естественного языка;
3. мультимодальное представление языкового материала в различных форматах (текст, аудио, видео, грамматический очерк, словарь).

Типологическое покрытие и суммарный объем корпуса (более 2 млн словоупотреблений) превосходят все существующие на данный момент цифровые ресурсы для тунгусо-маньчжурских языков. Принципиальная инновационность методологии состоит в сочетании количественного и качественного подходов - исчерпывающего статистического анализа «больших данных» в совокупности с глубоким филологическим осмыслением культурных контекстов бытования исчезающих языков. Это открывает широкие перспективы для эмпирически обоснованных лингвистических обобщений.

Разработанный корпус представляет собой не только уникальный научный ресурс, но и эффективный образовательный инструмент. Его материалы – детально аннотированные тексты, диалекты, социолингвистические срезы – могут лечь в основу принципиально новых методик преподавания как теоретических лингвистических дисциплин (общее языкознание, социолингвистика, языковые контакты, документирование исчезающих языков), так и практических курсов по обучению миноритарным языкам.

Таким образом, корпус будет способствовать внедрению методологии доказательного образования и повышению качества профессиональной подготовки в области лингвистики, межкультурной коммуникации, алтаистики. Вместе с тем, нельзя не отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Во-первых, сбор языковых данных проводился преимущественно в зонах активного функционирования тунгусо-маньчжурских языков, что могло привести к некоторому завышению показателей лингвистической сохранности. Во-вторых, конечные объемы подкорпусов не



всегда полностью сбалансированы по жанрово-тематическому критерию вследствие объективной ограниченности доступного языкового материала. Наконец, в рамках текущего проекта не удалось в полной мере учесть специфику гендерной вариативности и разнообразия коммуникативных практик. Эти аспекты должны стать приоритетным направлением дальнейших исследований.

Очевидно, что работа над корпусом должна быть продолжена как в русле количественного наращивания, так и качественного совершенствования данных – более полного покрытия диалектного континуума, детальной акустической аннотации, семантической разметки. Необходима также локализация технологической платформы с учетом специфики китайской Интернет-аудитории. Перспективными представляются междисциплинарные проекты на стыке корпусной лингвистики и психо-, социо-, этнолингвистики, нацеленные на комплексное моделирование функционирования исчезающих языков в контексте межэтнического взаимодействия и языковых контактов. Все эти усилия будут способствовать эффективной интеграции корпуса в международную инфраструктуру лингвистических ресурсов и его продвижению как мощного инструмента сохранения бесценного языкового наследия тунгусо-маньчжурских народов.

### Список литературы

1. Андерсон Г.Д.С. Тунгусо-маньчжурские языки // Большая российская энциклопедия. Т. 26. М.: БРЭ, 2014. С. 236-239.
2. Булатова Н.Я. Эвенкийский язык в таблицах. СПб: Дрофа, 2002. 64 с.
3. Гусев В.Ю. Типологические портреты тунгусо-маньчжурских языков // Типология морфосинтаксических параметров. Материалы международной конференции. М.: МПГУ, 2015. С. 104-113.
4. Казама Ш. Очерк грамматики удэгейского языка. Саппоро: Изд-во Университета Хоккайдо, 2003. 298 с.
5. Мальчуков А.Л. Синтаксис эвенского языка: структурные, семантические, коммуникативные аспекты. СПб: Наука, 2008. 430 с.
6. Matići P. A grammar of Solonese-Evenkice. Leiden: Brill, 2018. 328 p.
7. Певнов А.М. Лингвистические пути решения некоторых вопросов древней истории Приамурья и Приморья (на материале тунгусо-маньчжурских языков) // Вестник ДВО РАН. 2014. № 1. С. 98-103.
8. Стойнова Н.М. Конструкции с глаголами позиции и их грамматикализация в нанайском языке // Сибирский филологический журнал. 2015. № 3. С. 174-188.
9. Толдова С.Ю. Лично-числовое согласование в тунгусо-маньчжурских языках // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2017. Т. 13. № 3. С. 742-769.
10. Bulatova N., Grenoble L. Evenki. München: Lincom Europa, 1999. 65 p.
11. Kazama S. Basic vocabulary (A) of Tungusic languages. Kyoto: ELPR, 2003. 178 p.
12. Malchukov A. Recent achievements in Tunguska linguistics. Ed. by L.J. Whaley // Language studies. 2013. № 37(2).
13. Tsumagari T. Grammatical outline of uilta (revised) // Journal of the graduate school of letters. 2009. Vol. 4. pp. 1-21.
14. Whaley L.J., Grenoble L.A., Li F. Revisiting Tungusic classification from the bottom up: A comparison of Evenki and Oroqen // Language. 1999. Vol. 75. № 2. pp. 286-321.
15. Investigation report on the use of languages and scripts by ethnic minorities in Heilongjiang Province. Heilongjiang Provincial Ethnic Affairs Committee. Harbin: Heilongjiang People's Publishing House, 2012. 216 p.
16. Chaoke H.J. China's endangered languages. Beijing: Minzu Publishing House, 2008. 280 pages.
17. Linjing L. A brief discussion on the construction of Oroqen, Ewenke and Daur corpus // Manchu studies. 2018. Iss. 1. pp 74-79.

18. Hongkai S. Hezhe language research. Harbin: Heilongjiang Education Press, 1999. 186 p.

**The strategy of creating a corpus of languages of the Manchurian group of Tungusic-Manchurian languages on the basis of cooperation between Russian and Chinese universities**

**Xin Jing**

Doctoral student, lecturer at the Faculty of Humanities  
Manxue Research Institute of Heilongjiang University  
Harbin, China  
1127341705@qq.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.512.221'367.625(470+510)

DOI 10.25726/m9467-7678-2971-u

EDN SCWYRH

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

**Abstract**

The article is devoted to the urgent problem of conservation and research of endangered languages of the Manchurian group of Tungusic-Manchurian languages. The purpose of the study is to develop a strategy for creating a corpus of these languages based on cooperation between leading universities in Russia and China. The methods of comparative analysis of existing buildings, interviews with experts, analysis of regulatory documents in the field of education were used. A plan has been developed for the creation of a corpus, including the stages of data collection, annotation and structuring. A model of a consortium of universities for the creation of a building is proposed. The principles of project management, resource allocation and data access are defined. The role of the corps in the development of educational programs and scientific research is substantiated. The creation of a university-based corpus will ensure high quality data and involve students in the language preservation process. Government support for the project is needed. The building will become a valuable resource for the Russian and international scientific and educational community.

**Keywords**

corpus linguistics, endangered languages, university cooperation, Russia, China, education management.

**References**

1. Anderson G.D.S. Tunguso-Manchurian languages // The Great Russian Encyclopedia. Vol. 26. M.: BRE, 2014. pp. 236-239.
2. Bulatova N.Ya. The Evenk language in tables. SPb.: Bustard, 2002. 64 p.
3. Gusev V.Yu. Typological portraits of the Tungusic-Manchu languages // Typology of morphosyntactic parameters. Materials of the international conference. M.: MPSU, 2015. pp. 104-113.
4. Kazama Sh. An essay on the grammar of the Udege language. Sapporo: Hokkaido University Publishing House, 2003. 298 p

5. . 5. Malchukov A.L. Syntax of the Even language: structural, semantic, communicative aspects. SPb.: Nauka, 2008. 430 p.
6. Matici R. A grammar of Solonese-Evenkice. Leiden: Brill, 2018. 328 p.
7. Pevnov A.M. Linguistic ways of solving some issues of the ancient history of the Amur region and Primorye (based on the material of the Tungusic-Manchurian languages) // Bulletin of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences. 2014. № 1. pp. 98-103.
8. Stoynova N.M. Constructions with verbs of position and their grammaticalization in the Nanai language // Siberian Philological Journal. 2015. № 3. pp. 174-188.
9. Toldova S.Yu. Personally-numerical agreement in the Tungusic-Manchu languages // Acta Linguistica Metropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences. 2017. Vol. 13. № 3. pp. 742-769.
10. Bulatova N., Grenoble L. Evenki. München: Lincom Europa, 1999. 65 p.
11. Kazama S. Basic vocabulary (A) of Tungusic languages. Kyoto: ELPR, 2003. 178 p.
12. Malchukov A. Recent achievements in Tunguska linguistics. Ed. by L.J. Whaley // Language studies. 2013. № 37(2).
13. Tsumagari T. Grammatical outline of uilta (revised) // Journal of the graduate school of letters. 2009. Vol. 4. pp. 1-21.
14. Whaley L.J., Grenoble L.A., Li F. Revisiting Tungusic classification from the bottom up: A comparison of Evenki and Oroqen // Language. 1999. Vol. 75. № 2. pp. 286-321.
15. Investigation report on the use of languages and scripts by ethnic minorities in Heilongjiang Province. Heilongjiang Provincial Ethnic Affairs Committee. Harbin: Heilongjiang People's Publishing House, 2012. 216 p.
16. Chaoke H.J. China's endangered languages. Beijing: Minzu Publishing House, 2008. 280 pages.
17. Linjing L. A brief discussion on the construction of Oroqen, Ewenke and Daur corpus // Manchu studies. 2018. Iss. 1. pp 74-79.
18. Hongkai S. Hezhe language research. Harbin: Heilongjiang Education Press, 1999. 186 p.

## **Иноязычное обучение в отечественном образовании XVIII – первой половины XIX веков: латынь и французский язык**

**Анастасия Анатольевна Колобкова**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин и иностранных языков  
Российский университет кооперации  
Мытищи, Россия  
akolobkova@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.06.2024

Принята 27.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 37(09)(410)(091)"17/18"

DOI 10.25726/u0448-9798-5427-w

EDN SDADPA

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В статье на базе сохранившихся и доступных для изучения источников рассмотрено обучение латыни и французскому языку в Российской империи в светских учебных заведениях, семинариях и на дому. Проведен историко-педагогический анализ отдельных проблем преподавания иностранных языков, в частности, при обучении на дому. Всестороннее рассмотрение иноязычного обучения позволило выявить основные методы преподавания иностранных языков, рассмотреть их в ретроспективе. Исследование показало, что на протяжении рассматриваемого периода времени статус латинского языка в учебном процессе изменился. Французский язык со временем вытеснил латынь, став языком международного общения.

### **Ключевые слова**

образовательный процесс, французский язык, латынь, методика, коммуникативный метод, домашнее обучение, семинарии.

### **Введение**

В XVIII веке латынь в продолжении европейских учебных традиций занимает прочные позиции в отечественной системе образования. Владение латинским языком открывало возможности обучения в Академическом университете Петербургской Академии наук, в других учебных заведениях России. Латынь занимала особое положение в семинариях, где учебная программа была ориентирована на изучение библейских языков. Плотный график преподавания дисциплины, название классов духовных учебных заведений по ступеням овладения латинским языком лишь подчеркивало его значение. Латинский язык выступал основным средством семинарского обучения в классах поэтики и риторики, ввиду чего первостепенной задачей выступало обучение данному предмету (Кислова, 2020). Учебная программа включала формирование навыков письма, работу по чистописанию, освоение грамматики, обучение чтению, заучивание общеупотребительных слов и выражений (Надеждин, 1875).

Известны случаи домашнего духовного обучения латыни на этапе, предшествующем поступлению в семинарию. Подобной практике способствовали следующие факторы. Священнослужители, вознамерившиеся прививать знания сыновьям своим, владели латинским языком в совершенстве. Учебная литература была представлена в открытом доступе и в достаточном количестве. Начальные классы духовных учебных заведений в рассматриваемый период времени были

переполнены, что не способствовало эффективному обучению. Практика обучения в семинариях отличалась своей суровостью, что могло способствовать дисциплинированности, но никак не освоению латинского языка и совершенствованию знаний (Кислова, 2020). Подобного рода домашнее обучение позволяло при поступлении в семинарию претендовать на зачисление сразу в высшие классы, минуя низшие ступени обучения.

### **Материалы и методы исследования**

В первой половине XVIII века учебная литература была представлена как печатными книгами, так и рукописными пособиями, составленными непосредственно учителями семинарий. Последние получались авторскими, ориентированными на конкретные учебные цели, и представляли собой модифицированные копии печатных книг, адаптированные под программу обучения (Кислова, 2020). Базовым учебным пособием выступало «*Elementa puerilis institutionis in lingua Latina*» («Основы обучения латыни для детей»), предназначенное для постижения азов латыни (Агнцев, 1889). Вначале экземпляры данного иноязычного пособия поставлялись из-за границы, что позволяло использовать оригинальную учебную литературу. Впоследствии была издана русскоязычная версия под названием «Начала писмен детем к наставлению на латинском языке» (Гусева, 2010), включавшая латинский алфавит («писмена болшаа латинскаа» и «писмена меншаа» – прописные и строчные буквы, «гласнаа» и «согласнаа» – перечень гласных и согласных, силлабарий, молитвы на латыни с построчным переводом на церковнославянский язык, 7 таинств Нового Завета, 7 даров Святого Духа, плоды Святого Духа, добродетели, Евангельские советы, вопиющие к Небу грехи, дела милости, 9 заповедей блаженства, 5 чувств телесных, о делах христианина, о числах) (Начало писмен детем к наставлению на латинском языке, 1739).

Классическим учебным пособием выступила «Краткая грамматика латинская» В. Лебедева, которая включала разделы, посвященные изучению орфографии, письменности, слогов, знаков, этимологии и иные (Краткая грамматика латинская..., 1789). Работа преподавателя с учебной книгой предполагала устное толкование грамматики с приведением примеров и постановкой задач для самостоятельного разрешения учащимися. Задания предполагали упражнения на склонения и спряжения и способствовали эффективному изучению латинского языка.

Методика обучения латыни в основном предусматривала заучивание большого объема текстов, среди которых встречались произведения Горация, Цицерона, Юлия Цезаря и др. Помимо этого, практиковалось чтение, переводы, риторический анализ, создание авторских текстов. При преподавании латыни в основном использовали такие средства обучения, как грамматики и «разговоры». Последние заключали в своем содержании общеупотребительные выражения, заучивание которых позволяло учащимся совмещать теорию с практикой, коммуницируя с преподавателем и другими семинаристами на латинском языке. В целях формирования и пополнения словарного запаса обращались к словарям и лексиконам, содержащим латинские части (Ковтун, 1998). Обучение предполагало постановку задач для проверки и закрепления полученных знаний. В качестве подобных домашних заданий было распространено заучивание латинских слов и выполнение упражнений, которые впоследствии подлежали детальному разбору в целях проработки ошибок, формирования грамматических навыков и эффективного запоминания учебного материала.

### **Результаты и обсуждение**

Представляют интерес мнения исследователей, рассматривающих влияние латыни на развитие русской культуры. Макс Окенфус засвидетельствовал изменения в статусе латинского языка, который, выступая важной категорией гуманистической культуры, обрел практическую ценность для государственных служащих (Офффорд, 2022). Латынь значилась в качестве основного предмета в гимназии, учрежденной при Академическом университете в Петербурге. Однако положение латинского языка не влекло особого интереса к дисциплине со стороны русских учеников, которые от обратного отдавали предпочтение живым иностранным языкам, в числе которых значился французский (Ветчинова, 2002; Материалы для истории Императорской академии наук, 1885; Левченко, 2022).

Значимое место латынь занимала в Сухопутном кадетском корпусе, что по аналогии с гимназией не сделало язык популярным среди русскоязычной учебной аудитории. Русские ученики не признавали латынь, несмотря на ее положение в образовательной среде. В то же время курс гражданского права был изложен именно на латыни. Латинский язык выступал атрибутом публичных речей кадетов. Несмотря на это, статистические данные, отражающие востребованность языка среди русских учеников, демонстрировали, что латынь находилась на низком уровне. Слабая, но все же позитивная динамика статистических показателей, отображающих количество учащихся, сделавших выбор в пользу латинского языка, зафиксированная с 1732 по 1748 год, во второй половине XVIII века опять пошла на спад.

Исследование различного рода учебного материала, благодарственных писем, составленных кадетами, позволило зафиксировать единичный случай использования латинского языка, что указывает на полное игнорирование латыни русскими воспитанниками. Отсутствие интереса к языку и значимость латыни образуют своеобразный диссонанс. Изучение материалов позволило выявить и один из наиболее привлекательных живых языков для русскоязычных учеников, а именно французский язык, на популярность которого указывает большое количество записей и поздравительных писем. Интерес к французскому языку и взгляды на латынь – несоразмерные категории. Живой, востребованный язык и дань традиции – именно так можно охарактеризовать французский и латинский языки. Однако среди европейского научного сообщества латинский язык занимал особое положение, которое сохранялось вплоть до середины 18 века.

Снижение популярности латыни в Европе напрямую повлияло на организацию отечественного образовательного процесса, поскольку к лекциям привлекались западные преподаватели, которые выступали свидетелями ослабления позиций латинского языка. К латыни как инструменту познания, средству обучения прибегали при чтении публичных лекций, которые предполагали трансляцию учебного материала на бесплатной основе (Копелевич, 1996). Слушателями выступала русскоязычная аудитория, состоящая из выпускников духовных академий. Примечательно, что среди дворянства латынь не пользовалась популярностью, за исключением детей из высшего слоя господствующего сословия, для которых латинский язык выступал вспомогательным инструментом международного общения в заграничных поездках (Ржеуцкий, 2018). В целом же дворянские дети были ориентированы на изучение живых европейских языков.

При Петре I латинскому языку отдавалось первостепенное значение (Материалы для истории Императорской академии наук, 1885). С дозволения российского императора, закреплённого в соответствующем проекте, в Академии наук была предусмотрена возможность организации коммерческих курсов (Указы, 1724). В рамках одной из подобных частных учебных программ академиком Петербургской академии наук Г.З. Байером читались лекции, целью которых выступало совершенствование знания латинского языка. Исследование учебных программ Академического университета показало, что в первой трети XVIII века латинский язык непоколебим в своем уверенном положении в качестве инструмента научного познания и средства обучения. Ознакомление с документацией локального характера, регламентирующей деятельность Академии наук и художеств, позволяет сформировать представление о значении латинского языка в науке и образовании, который упоминался в качестве единственно возможного средства обучения (Уставы Российской академии наук: 1724 – 2009, 2009). Лекционный материал по устоявшемуся правилу читался на латыни, искусное знание которого способствовало эффективному обучению, осуществлению успешной научной деятельности.

Положения учредительной документации Московского университета свидетельствуют о значимой роли латинского языка в период середины XVIII века, который выступал инструментом в обеспечении требований локальных актов об организации и проведении публичных лекций. Именно на латыни должны были проводиться учебные занятия, за исключением случаев привлечения русскоязычных преподавателей, которым разрешалось вести свой предмет на родном языке. В течение второй половины XVIII века не зафиксировано введение в действие новых уставов, отменяющих или изменяющих действие рассмотренных положений о латинском языке. Для понимания положения латинского языка как дисциплины следует принимать во внимание модель построения образовательного

процесса на исследуемый период времени. Ученики подразделялись на тех, кто учился за счет государственного обеспечения, и более состоятельный класс, имеющий возможность оплачивать обучение самостоятельно. Сопоставление категорий учащихся с интересующей дисциплиной показало, что в основном латинский язык как предмет был введен в учебную программу для лиц, обучающихся на бюджетной основе, что позволяет высказать предположение о вынужденном характере изучения латыни, тогда как к волеизъявлению представителей господствующего сословия прислушивались и не могли ему перечить введением предмета, не вызывающего интерес.

Латынь не пользовалась популярностью у дворян, что особенно было заметно при проведении сравнения с французским языком. Последнему отдавали предпочтение более половины учащихся (Оффорд, 2022). Среди разночинцев ситуация была прямо противоположная. Лидирующее место занимала латынь. Принимая во внимание, что динамика прослеживалась на этапе обучения в гимназиях, подобная тенденция может быть связана с жизненными целями учеников, которые различались в зависимости от социального положения. Гимназисты из разночинцев, как правило, преследовали цель продолжения обучения в высших учебных заведениях, в которых латынь была на особом положении. Ученики из дворян усматривали свое будущее в другом ракурсе, в связи с чем отпадала надобность в освоении дисциплины, не вызывающей интерес.

Подобная тенденция распространилась и на домашнее воспитание. Вне учебных заведений латынь также не пользовалась популярностью среди дворян. Не жаловали латинский язык и при дворе. Императорский учитель, республиканец-просветитель Ф.Ц. Лагарп высказывал резко отрицательное отношение к латинскому языку, с мнением которого, принимая во внимание положение воспитателя, соглашалась Екатерина II. Латинский язык был подвергнут остракизму. Отдельные представители аристократии XVIII столетия рассматривали латинский язык в качестве предмета для изучения. Однако внимание к латыни было обусловлено не интересом к предмету, а целью получить университетское образование, которая оказалась бы недостижима ввиду незнания латыни. На подготовительный к поступлению в высшую школу период привлекались ученые из университетов, которые давали частные уроки латыни, в том числе и на французском языке. Подобное обучение латинскому языку также было вынужденным, однако к латыни постепенно возвращалось положение в обществе. Показательным примером выступает факт изучения латинского языка князьями Голицыными с подачи их матери, княгини Н.П. Голицыной, для которой знание латыни выступало показателем достойного образования. Латинский язык стал восприниматься как средство получения основательных знаний.

К началу XIX века латынь получает все большее распространение при дворе. На период правления Александра I стал прослеживаться интерес к латинскому языку со стороны дворян. Уровень обучения латыни был значительно высок, позволял впоследствии не только понимать представленные на данном языке тексты, но и письменно выражать свои мысли на латинском языке. К латыни прибегали при написании писем и обращений. Отдельные сохранившиеся программы обучения свидетельствуют о привлечении к изучению латыни с десятилетнего возраста.

Интерес к французскому языку у подданных Российской империи, в отличие от латыни, был стабильно высоким в силу различных причин. Французский язык ценился при дворе. Популярен он был и у аристократии и иных представителей господствующего класса. Французский язык стал средством международного общения и инструментом дипломатии. Иностранный язык воспринимался как средство приобщения к французскому стилю жизни, что объясняет особую привлекательность языка среди русской молодежи. Владение французским языком в совершенстве, принимая во внимание потенциал последнего в развитии человека как личности, выступало своего рода показателем благовоспитанности, критерием характеристики члена высшего общества.

Основная сложность в иноязычном обучении, в том числе и преподавании французского языка, заключалась в отсутствии учебно-методической базы. Качество имеющейся учебной литературы было сомнительным, методические разработки долгое время оставались на одном и том же уровне. В связи с этим, ведущим методом обучения выступал коммуникативный в современном его понимании, заключающийся в непосредственном общении с преподавателем на иностранном языке, а также его вариант – метод гувернантки, отличающийся тем, что педагог не знает родного языка обучающегося,

который вынужден догадываться о смысле иноязычных высказываний учителя, наставника, гувернера. Данный метод применялся и при домашнем воспитании. Вне стен учебного заведения носителями иностранного языка выступали няни, или, как их называли, бонны. В результате подобного общения воспитанники погружались в иноязычную культуру и наряду с речью перенимали и манеру поведения гувернантки (Шахторина, 2013). Примечательно, что в настоящее время данный метод относят к числу наиболее востребованных за прогрессивность и доказанную эффективность (Зиннатуллина, 2009).

Затронув домашнее иноязычное обучение, следует отметить и минусы подобного рода педагогического взаимодействия вне стен учебного заведения. Гувернеры в силу посредственного уровня образования не владели методикой иноязычного обучения и могли обеспечить лишь поверхностные знания, не предполагающие погружение в грамматику и лексику. Таким образом, хорошая разговорная практика, преследующая формирование у воспитанника иноязычной коммуникативной компетенции, не имела под собой фундамента из словарного запаса и правил, позволяющих конструировать предложения, связывать слова в нужной последовательности. В результате – ограниченное иноязычное обучение ввиду его неэффективности в целом и невозможности освоения неязыковых дисциплин на иностранном языке. Реализация коммуникативного метода при домашнем обучении позволяла достигнуть определенных успехов в чтении, правописании и изъяснении на французском языке в отсутствие вышеизложенных ключевых аспектов изучения иностранного языка. Помимо коммуникативного метода, при домашнем обучении использовался метод наглядности (Шахторина, 2013).

Искоренение некомпетентных домашних учителей выступало одной из задач, контролируемой на государственном уровне. В соответствующем указе обращалось внимание на отсутствие у подобного рода педагогов должного уровня подготовки и образования, чтобы быть допущенными к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Достойные столь почетной и значимой миссии учителя должны не только владеть иностранным языком, но и быть сведущими в науках, чтобы быть в состоянии обеспечить должный уровень образованности русских детей.

Французский язык преподавался в том числе в пансионах. Следует отметить, что ведущим методом преподавания выступал словесный. Однако взаимодействие между учителем и учеником происходило на более качественном уровне. Помимо общения практиковались рассуждения, обоснование собственной позиции, приведение доказательств, что свидетельствует о более глубинном изучении предмета, нежели при домашнем обучении. Также прибегали к заучиванию учебного материала. Широкое распространение получили практические занятия (Шахторина, 2013). Модель обучения предполагала чтение, разбор отдельных произведений классической литературы, выполнение письменных упражнений. Учебная литература была представлена иноязычными, переводными и русскоязычными учебными книгами. Среди французских грамматик можно обнаружить и произведения художественной литературы, что свидетельствует о включении развлекательных элементов в обучающий курс.

В преподавании французского языка также использовались рукописные учебные пособия. Функциональное назначение учебных книг в основном сводилось к заучиванию переводов отдельных слов и выражений (Колобкова, 2019). Отдельного внимания заслуживает издание «Видимый свет» 1768 года, представляющее собой русскоязычную адаптацию учебника чешского педагога Я.А. Коменского «*Orbis sensualium pictus*», в котором в качестве первостепенной задачи ставилось выявление мотивации учащихся к освоению языка. Французская грамматика М. Соколовского впервые представила свод правил на основе прямого перевода. Изложение учебного материала в вопросах и ответах выступило отличительной особенностью учебного пособия. В грамматике представлены развернутые ответы на такие вопросы, как: «Что есть грамматика?», «Сколько есть гласных?», «Что есть гласная?» и т.п. (Соколовский, 1768). Детальная проработка каждого конкретного случая напоминает кейс-метод и, по сути, является его прототипом.



### Заключение

На протяжении XVIII века обучение французскому языку строилось на изучении и заучивании иностранных слов и выражений, освоении грамматических основ, развитии разговорных навыков. В начале XIX века происходят основательные изменения в методике иноязычного обучения. Появляются специальные приемы, направленные на облегчение запоминания иноязычных слов и выражений, выступающие, в свою очередь, исторической основой мнемотехники. Одним из источников пополнения словарного запаса являются слова-заимствования. Разрабатываются и утверждаются правила, нацеленные на эффективное запоминание грамматики (Колобкова, 2019).

Неподдельный интерес к живому французскому языку со стороны русских учеников, его особое положение среди дворян, культурологический потенциал языка – все это в целом повышало значимость французского языка в российском обществе и одновременно приводило к ослаблению позиций латыни, которая в итоге утратила статус языка международного общения, несмотря на зафиксированные позитивные тенденции к распространению при дворе и отмеченное повышение уровня обучения латинскому языку.

### Список литературы

1. Агнцев Д.И. История Рязанской духовной семинарии 1724-1840 гг. Сост. Димитрий Агнцев (преп. Ряз. духов. семинарии). Рязань: Попечительство о бедных воспитанниках Рязанской духовной семинарии, 1889. 382с.
2. Ветчинова М.Н. Развитие иноязычного образования в гимназиях России в середине XIX – начале XX века (на материале Курской губернии): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дисс. ... к. п. н. Курск, 2002. 194 с.
3. Гусева А.А. Свод русских книг кирилловской печати XVIII века типографий Москвы и Санкт-Петербурга и универсальная методика их идентификации. Федеральное государственное учреждение «Российская государственная библиотека». М.: Индрик, 2010. 1251 с.
4. Зиннатуллина З.Г. Коммуникативный метод обучения и профессиональная компетенция преподавателя / З.Г. Зиннатуллина // Альманах современной науки и образования. Ч. 2. .2009. № 8(27). С. 79 – 81.
5. Кислова Е.И. Учебные пособия по латыни и их использование в русских семинариях XVIII в. // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 5(30). С. 1-7.
6. Ковтун Л.С., Биржакова Е.Э., Петрунин В.О. История русской лексикографии. Отв. ред. Ф.П. Сороколетов. РАН, Институт лингвистических исследований. СПб.: Наука, 1998. 610 с.
7. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века // Ценности и смыслы. 2019. № 6(64). С. 118-130.
8. Копелевич Ю.Х. Первые академические студенты // Вопросы истории естествознания и техники. 1996. № 2. С. 4-15.
9. Краткая грамматика латинская, в пользу учащагося латинскому языку российского юношества, переведенная Академии наук переводчиком Васильем Лебедевым. 5-м тиснением. Санкт-Петербург: Тип. при Императорской Академии наук, 1789. 336 с.
10. Левченко О.Ю. Особенности преподавания латинского языка в мужских гимназиях России в начале XX в. // Парадигма современной науки в условиях модернизации и инновационного развития научной мысли: теория и практика: мат. XVI Межд. науч.-прак. конф., посв. памяти основателей Костанайского филиала «ЧелГУ» Т.Ж. Атжанова и А.М. Роднова (12-13 апреля 2022 г., Костанай). Костанай: Костанайский филиал Челябинского государственного университета, 2022. С. 841-843.
11. Материалы для истории Императорской академии наук. Санкт-Петербург: Тип. Императорской Академии наук, 1885-1900. 28 с.
12. Надеждин К. История Владимирской духовной семинарии (с 1750 года по 1840 год): сочинение Ксенофонта Надеждина. Владимир на Клязьме: Печатня А.А. Александровского, 1875. 182 с.
13. Начало писмен детям к наставлению на латинском языке. М.: Синодальная тип., 1739. 32 с.

14. Офффорд Д., Ржеуцкий В., Арджент Г. Французский язык в России: социальная, политическая, культурная и литературная история. Пер. с англ. К. Овериной. М.: Новое литературное обозрение, 2022. 887 с.
15. Ржеуцкий В.С. Латинский язык в дворянском образовании в России XVIII века // Чтения отдела русской литературы XVIII века. 2018. № 8. С. 228- 251.
16. Соколовский М.Н. Французская грамматика с российским переводом. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи. Расположенная по вопросам и ответам. С прибавлением слов, разговоров и писем. Коллежским асессором Мартыном Соколовским составленная. М., 1768. 367 с.
17. Уставы Российской академии наук: 1724-2009. М.: Наука, 2009. 365с.
18. Шахторина Д.М. Методика изучения французского языка в дворянских семьях XVIII века // Наука и современность. 2013. № 26-1. С. 169- 172.
19. RGADA, ф. 1451, оп. 1, д. 18, Указы 1724, л. 98.

### **Foreign language education in Russian education of the XVIII – first half of the XIX centuries: Latin and French**

**Anastasia A. Kolobkova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages

Russian University of Cooperation

Mytishchi, Russia

akolobkova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.06.2024

Accepted 27.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 37(09)(410)(091)"17/18"

DOI 10.25726/u0448-9798-5427-w

EDN SDADPA

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 teaching of Latin and French in the Russian Empire in secular educational institutions, seminaries and at home on the basis of preserved and accessible sources. A historical and pedagogical analysis of individual problems of teaching foreign languages, in particular, when teaching at home, is carried out. A comprehensive review of foreign language teaching made it possible to identify the main methods of teaching foreign languages, to consider them in retrospect. The study showed that during the period under review, the status of the Latin language in the educational process has changed. French eventually replaced Latin, becoming the language of international communication.

#### **Keywords**

educational process, French, Latin, methodology, communicative method, home schooling, seminaries.

## References

1. Agntsev D.I. The history of the Ryazan Theological Seminary 1724-1840. Comp. Dimitri Agntsev (Rev. Ryazan. spirits. seminaries). Ryazan: Guardianship of poor pupils of the Ryazan Theological Seminary, 1889. 382 p.
2. Vetchinova M.N. Development of foreign language education in Russian gymnasiums in the middle of the XIX – early XX century (based on the material of the Kursk province): specialty 13.00.01 «General pedagogy, history of pedagogy and education»: diss. ... PhD Kursk, 2002. 194 p.
3. Guseva A.A. The set of Russian books of the Cyrillic press of the XVIII century of the printing houses of Moscow and St. Petersburg and the universal method of their identification. Federal State Institution «Russian State Library». M.: Indrik, 2010. 1251 p.
4. Zinnatullina Z.G. Communicative teaching method and professional competence of a teacher / Z.G. Zinnatullina // Almanac of modern science and education. P. 2. 2009. № 8(27). pp. 79-81.
5. Kislova E.I. Textbooks in Latin and their use in Russian seminaries of the XVIII century. // Scientific notes of the Novgorod State University. 2020. № 5(30). pp. 1-7.
6. Kovtun L.S., Birzhakova E.E., Petrunin V.O. History of Russian lexicography. Ed. by F.P. Sorokoletov. Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistic Research. SPb.: Nauka, 1998. 610 p.
7. Kolobkova A.A. On the question of learning French in the Russian Empire in the middle of the XVIII – early XIX century // Values and meanings. 2019. № 6(64). pp. 118-130.
8. Kopelevich Yu.Kh. The first academic students // Questions of the history of natural science and technology. 1996. No. 2. pp. 4-15.
9. Brief Latin grammar, in favor of students of the Latin language of Russian youth, translated by the Academy of Sciences translator Vasily Lebedev. 5th embossed. St. Petersburg: Type. at the Imperial Academy of Sciences, 1789. 336 p.
10. Levchenko O.Yu. Features of teaching Latin in men's gymnasiums in Russia at the beginning of the twentieth century. // The paradigm of modern science in the context of modernization and innovative development of scientific thought: theory and practice: mat. XVI Inter. scien. and prac. conf., dedic. in memory of the founders of the Kostanay branch of ChelSU T.J. Atzhanov and A.M. Rodnov (April 12-13, 2022, Kostanay). Kostanay: Kostanay Branch of Chelyabinsk State University, 2022. pp. 841-843.
11. Materials for the history of the Imperial Academy of Sciences. St. Petersburg: Type. Imperial Academy of Sciences, 1885-1900. 28 p.
12. Nadezhdin K. The history of the Vladimir Theological Seminary (From 1750 to 1840): the work of Xenophon Nadezhdin. Vladimir on the Klyazma: Printing house of A.A. Alexandrovsky, 1875. 182 p.
13. The beginning of writing for instruction in Latin. M.: Synodal type., 1739. 32 p.
14. Offord D., Rzhetsky V., Argent G. French in Russia: social, political, cultural and literary history. Translated from English by K. Overina. M.: New Literary Review, 2022. 887 p.
15. Rzhetsky V.S. Latin language in noble education in Russia of the XVIII century // Readings of the department of Russian literature of the XVIII century. 2018. № 8. pp. 228-251.
16. Sokolovsky M.N. French grammar with Russian translation. On the question of learning French in the Russian Empire. Located on questions and answers. With the addition of words, conversations and letters. Compiled by collegiate assessor Martin Sokolovsky. M., 1768. 367 p.
17. Statutes of the Russian Academy of Sciences: 1724-2009. M.: Nauka, 2009. 365 p.
18. Shakhtorina D.M. Methods of learning the French language in noble families of the XVIII century. Nauka i sovremennost. 2013. № 26-1. pp. 169- 172.ë
19. RGADA, F. 1451, op. 1, D. 18, Decrees 1724, L. 98.

## Экспорт российского образования в Кении: проблемы и перспективы

### **Анна Геннадьевна Богданова**

Кандидат филологических наук, доцент  
Томский государственный педагогический университет  
Томск, Россия  
bogdanovaag@tspu.edu.ru  
ORCID 0000-0002-5229-7067

### **Валерия Михайловна Лемская**

Кандидат филологических наук  
Томский государственный педагогический университет  
Томск, Россия  
lemskaya@tspu.edu.ru  
ORCID 0000-0003-3644-3463

### **Дина Федоровна Мырина**

Кандидат филологических наук, доцент  
Томский государственный педагогический университет  
Томск, Россия  
mymrina\_df@tspu.edu.ru  
ORCID 0000-0003-3374-5642

Поступила в редакцию 02.06.2024

Принята 22.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.1(470+571)(676.2)

DOI 10.25726/a3862-6769-1700-n

EDN PVHWJA

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

В данной статье авторы анализируют текущее состояние и перспективы экспорта российского образования в Республике Кении. Актуальность исследования продиктована современными инициативами по продвижению российского образования за границу в свете нового внешнеполитического курса России, нацеленного на укрепление связей с африканскими государствами. Цель исследования – выявить эффективные механизмы, способствующие экспорту российского образования в прозападной Республике Кении. Поставленная цель исследования предполагает решение следующих задач: 1) изучить глобальный и региональный политические контексты, включая основные трудности при продвижении российских образовательных услуг в Кении; 2) определить эффективные каналы и методы продвижения информации в Республике Кении для привлечения целевой аудитории; 3) проанализировать методiku подготовки и проведения учебных занятий и научно-образовательных и просветительских мероприятий по продвижению российского образования в Республике Кении; 4) выявить и описать ключевые драйверы экспорта российского образования в Кении. Проведенное исследование позволило получить комплексную картину о востребованности образования на русском языке в этой стране, выявить ключевые сложности, а также обозначить основные драйверы экспорта российского образования.

### **Ключевые слова**

Кения, русский язык как иностранный, поликультурное образовательное пространство, стратегия «soft power», экспорт образования.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0014, тема «Исследование потребностей и запросов на образование на русском языке и изучение русского языка и русской культуры в Республике Кения с целью их эффективного продвижения».

### **Введение**

В настоящее время Россия активно наращивает свое присутствие на Африканском континенте (Медушевский, 2023). Сотрудничество между Россией и странами Африки в научно-образовательной сфере набирает обороты: увеличивается количество африканских студентов в университетах РФ, в африканских странах растет количество центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку и т.д. Программа инвестиций в человеческий капитал должна включать в себя обязательное расширение и углубление изучения русского языка в странах Африки (Гапонова, 2023).

В 2023 году в рамках инициативы Министерства просвещения РФ по продвижению русского языка в дружественных странах Африки, Азии и Латинской Америки в Республике Кении (г. Найроби) был открыт Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (ЦОО) Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). В 2024 году ТГПУ при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и Фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история» продолжает реализацию проекта по обеспечению функционирования вышеуказанного центра в целях укрепления позиций русского языка в мире как одного из важнейших инструментов усиления позиций страны на международной арене (Моисеева, 2016). Несмотря на сложность кенийско-российских отношений, обучение в ЦОО ТГПУ г. Найроби в 2023 году прошли 300 кенийских граждан, пять выпускников получили квоты Правительства РФ на обучение в российских университетах. В 2024 году к моменту публикации настоящей статьи заявки на обучение подали более 450 кенийцев.

Актуальность исследования непосредственно связана с необходимостью наращивания экспорта российского образования, что приобретает приоритет в свете нового внешнеполитического курса России, направленного на укрепление связей с государствами Африканского континента (Константинова, 2023).

Цель исследования – выявить эффективные механизмы, способствующие экспорту российского образования в прозападной Республике Кении. Поставленная цель исследования предполагает решение следующих задач:

- 1) изучить глобальный и региональный политические контексты, включая основные трудности при продвижении российских образовательных услуг в Кении;
- 2) определить эффективные каналы и методы продвижения информации в Республике Кении для привлечения целевой аудитории;
- 3) проанализировать методику подготовки и проведения учебных занятий и научно-образовательных и просветительских мероприятий по продвижению российского образования в Республике Кении;
- 4) выявить и описать ключевые драйверы экспорта российского образования в Кении.

### **Материалы и методы исследования**

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретические (анализ проблемы, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование); эмпирические: метод опроса (анкетирование); статистические методы обработки результатов.

Материалом исследования послужили как имеющиеся труды по общей проблематике экспорта российского образования, так и данные, полученные в ходе непосредственной работы по

осуществлению поставленных задач в рамках государственного задания по продвижению российского образования в Республике Кении.

### Результаты и обсуждение

Основными направлениями по реализации политики «мягкой силы» во внешней политике Российской Федерации являются: проведение культурных и научно-образовательных мероприятий на базе широкой сети заграничных учреждений; привлечение иностранных студентов для обучения в России; распространение и поддержка русского языка и русской культуры; работа с соотечественниками, проживающими за рубежом и т.д. (Ворочков, 2016). Стратегия «soft power» находит свое отражение и в политике России на Африканском континенте (Некрасов 2020).

Российские центры науки и культуры в разных странах мира, созданные Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), проводят различные мероприятия, призванные познакомить аудиторию с особенностями российской культуры (Дейч, 2020). По линии Россотрудничества и Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь) Россию ежегодно посещают делегации молодежи из африканских и других стран (Kulkova, 2021). Африканские направления развивают организации, работающие на популяризацию русского языка и реализующие программы по изучению русского языка в Российской Федерации и за рубежом, прежде всего, фонд «Русский мир» и Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, при активном партнерстве которых осуществляется организация и проведение различных культурно-языковых проектов (Авдалян, 2023).

Тем не менее количество российских организаций гражданского общества в Африке, занимающихся продвижением русского языка и образованием на русском языке остается недостаточным, при этом потенциал для развития этого направления весьма велик. В частности, в Кении «сохраняется интерес к получению российского образования и русскому языку» (Алешковский, 2024). По состоянию на 2023 год почти 35 тыс. студентов из Африки обучаются в российских вузах, что на 4 тыс. больше, чем в 2021-2022 учебном году (Kulkova, 2021), а за последние 13 лет число африканских студентов в России выросло в три раза (Mohammed, 2024). Отмечается, что африканцы демонстрируют большую заинтересованность в изучении русского языка в случае, если в конкретной африканской стране налажена деятельность российских компаний и имеются перспективы практического применения русского языка (Kulkova, 2021).

Для реализации миссии по продвижению российского образования в Кении следует обозначить глобальный и региональный политические контексты. Интерес Российской Федерации к сотрудничеству с африканскими странами в разных направлениях доказан выбранным вектором взаимодействия и регулярными мероприятиями экономического и гуманитарного характера, ср. (Сидорова, 2023). Первый саммит «Россия – Африка» (<https://summitafrica.ru/>) состоялся в 2019 году (г. Сочи), второй – в 2023 году (г. Санкт-Петербург). В рамках саммитов проведены экономические форумы, в результате чего были подписаны соглашения о сотрудничестве, меморандумы об основах взаимоотношений и пр. Саммит 2023 года проходил в условиях осложненной геополитической обстановки, отмечается, что сокращение представительства африканских государств на мероприятиях саммита (17 в 2023 г. против 54 в 2019 г.) связано с давлением Запада (Кремль объяснил сокращение числа участников саммита Россия – Африка, 2023). В то же время реальный спрос на российское присутствие в Африке сохраняется (Свиридов, 2024).

Со стороны руководства Республики Кении зафиксирована, с одной стороны, отрицательная оценка взаимодействия с Россией, в том числе голос за принятие антироссийской резолюции на международной арене (Kenya, Ghana cast historic vote to condemn Russia at UN Security Council, 2022), а также прозападная политика (Nyadera 2020). С другой стороны, Кению и Россию связывают многолетние дипломатические отношения (установлены в 1963 г.), весьма динамично развивавшиеся в постсоветский период; в доковидное время отмечен рост товарооборота между странами, Россией предоставлялась продовольственная помощь Кении по линии Всемирной продовольственной программы ООН (Белова, 2021).

Другие векторы взаимодействия России и Кении – в области туризма и образования – развиты менее активно. Намечено укрепление сотрудничества в сельскохозяйственной сфере и других перспективных направлениях (добыча полезных ископаемых, энергетика, туризм, медицина и пр.) (Калинин, 2023). Несмотря на имеющийся опыт взаимодействия в научно-образовательной сфере, а также в том, что касается изучения русского языка, говорить об устоявшемся присутствии как Российской Федерации, так и русского языка в целом в Республике Кении преждевременно (Ручкин, 2019). Следует отметить, что у современных кенийцев установлен положительный образ русского языка и России (по аналогии многонациональности и поликультурности обеих стран); кенийцы вполне осознают наличие исторического опыта взаимодействия между странами в советское время (обмен опытом специалистами, обучение кенийских граждан в СССР и т.п.), «вследствие чего русский язык в Кении был актуален» (Курьянович, 2024).

Согласно проведенному нами ранее исследованию (Лемская, 2023), самостоятельный образ современной России в сознании кенийцев еще не сложился окончательно, в их сознании образ современной России – своеобразная проекция образа СССР. Респонденты отметили наличие информационной лакуны, связанной с освещением российских новостей африканскими СМИ, а также тот факт, что кенийские СМИ в своем большинстве получают информацию о России из новостных лент западных информационных агентств, способствуя тем самым формированию негативного образа России в Африке. Таким образом, формирование позитивного образа России на Африканском континенте, в частности в Кении, – сложная задача, требующая перезагрузки существующей системы информационной политики РФ (Концепция внешней политики Российской Федерации, 2023).

Учитывая вышеприведенные факты, приведем перечень установленных трудностей при продвижении российских образовательных услуг в Кении:

- 1) географическая удаленность от России, которая осложняет организацию образовательного процесса;
- 2) прозападная ориентация Кении – на данный момент в стране превалирует негативный медийный фон о России; отсутствует возможность сотрудничества с кенийскими государственными образовательными учреждениями;
- 3) низкий уровень жизни большинства населения, который формирует пониженный спрос на образовательные услуги;
- 4) разные информационные каналы продвижения в России и Кении (в Кении отмечено доминирование крупных международных платформ, таких как Facebook и Twitter (являются запрещенными на территории РФ)).

Установление каналов эффективного продвижения информации в Республике Кении сопровождается рядом факторов. В 2023 году был открыт ЦОО ТГПУ г. Найроби, информирование потенциальных слушателей о наборе на курсы русского языка изначально проводилось при помощи официального аккаунта Посольства РФ в Республике Кении в американской социальной сети Twitter (запрещена на территории РФ, заблокирована в России), а также при поддержке ассоциации африканцев – выпускников российских вузов. В результате распространения информации по вышеперечисленным информационным каналам на приглашение к обучению на курсах русского языка откликнулось более 600 кенийцев, 300 из которых успешно прошли обучение в ЦОО ТГПУ г. Найроби в 2023 году. При регистрации на курсы центра потенциальным слушателям был предложен опрос в связи с изучением контекста для разработки модели этноориентированной образовательной деятельности на русском языке в Республике Кении, что составило эмпирическую базу исследования (Лемская, 2023).

В 2024 году занятия в ЦОО ТГПУ г. Найроби запланированы на осенний семестр 2024-2025 учебного года, к моменту подготовки настоящего текста на курсы зарегистрировались уже более 450 респондентов. При регистрации на курсы слушатели проходят входящий онлайн-опрос, частью которого является установление каналов извлечения информации. По результатам этого опроса представляется возможным идентифицировать источники информации, приоритетные для аудитории респондентов, что также в дальнейшем целесообразно верифицировать эмпирически, равно как и использовать на начальной стадии продвижения инициатив по обучению русскому языку и на русском языке.

Так, на вопрос: «Откуда вы предпочитаете получать информацию?» – было получено 400 разных ответов, процентное соотношение данных которых представлено следующим образом: X (Twitter) (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 26%; печатные материалы – 20,5%; YouTube (замедлена в России) – 19,5%; LinkedIn (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 7%; телевидение – 6,5%; TikTok – 5%; Instagram (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 4,5%; Facebook (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 3,5%; радио – 3%; мессенджеры Telegram / WhatsApp / Snapchat – 3%; электронная почта – 1%; сеть Интернет – 0,5%. Среди респондентов, интересующихся Россией, при ответе на вопрос о приоритетности каналов для получения информации о России варианты выглядят следующим образом: X (Twitter) (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 32%; YouTube (замедлена в России) – 16,5%; сайт «Россия сегодня» (Russia Today) – 12,9%; телевидение – 10%; TikTok – 6%; печатные материалы – 5,5%; Instagram (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 3%; LinkedIn (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 2,9%; Facebook (запрещена на территории РФ, заблокирована в России) – 2,9%; радио – 2,9%; мессенджеры Telegram / Snapchat – 2,9%; другие источники – 1,5%; Sputnik – 1%.

Таким образом, для кенийской аудитории приоритетными каналами получения информации как в целом, так и в том, что касается России, устанавливаются те, которые являются либо заблокированными на территории России, либо доступ к полноресурсности которых в настоящее время затруднен. Единственным ресурсом, к которому доступ с обеих сторон свободный, – сайт Russia Today (<https://www.rt.com/>), однако используют его менее 13% опрошенных из числа тех, кто интересуется вопросами, связанными с Россией, целенаправленно.

Приведем краткую характеристику осуществляемых и планируемых инициатив, связанных с организацией научно-образовательных и просветительских мероприятий по продвижению образования на русском языке в Республике Кении. Отправной точкой характеризуемых мероприятий явилось государственное задание Министерства просвещения Российской Федерации. Это госзадание имеет несколько векторов, прежде всего – научное и практическое направления. В рамках научного направления в 2023 году реализована тема: «Проектирование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Кении: прикладное исследование», в 2024 году – «Исследование потребностей и запросов на образование на русском языке и изучение русского языка и русской культуры в Республике Кении с целью их эффективного продвижения», а также государственное задание по ресурсному и информационно-технологическому обеспечению образовательной деятельности и управлению системой образования (Уникальная учебно-методическая разработка ТГПУ позволит повысить эффективность обучения граждан Кении русскому языку, 2024). В дальнейшем планируется переориентация научных изысканий в сторону изучения вопросов применения российских образовательных ресурсов в Республике Кении.

Как было отмечено выше, Министерство просвещения РФ в настоящее время осуществляет широкомасштабную деятельность по развитию комплексной сети центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку. Эта инициатива охватила на данный момент уже более 50 стран мира (Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку открыты в 51 стране мира, 2023). Стратегической миссией центров открытого образования является поддержка распространения русского языка и укрепление его позиций как языка межнационального общения на мировой арене (Астафьева, 2024).

Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку ТГПУ в Республике Кении был открыт в г. Найроби на базе Кенийского института иностранных языков и профессиональных исследований (Kenya Institute of Foreign Languages & Professional Studies, KIFLAPS) – частном образовательном учреждении (<https://kiflaps.ac.ke/>). Открытию центра предшествовал масштабный подготовительный этап, включавший детальное изучение контекста, организационный визит с целью установление контактов с принимающей стороной, работу организационной, научно-исследовательской и методической групп.

На первом этапе реализации проекта был проведен анализ страновых особенностей Республики Кении, включавший: общую информацию о стране, экспертную оценку внешней политики по отношению



к России, анализ основных документов, регулирующих взаимоотношения с Россией, обобщение основных направлений внутренней политики по отношению к русскому языку. Кроме того, дана характеристика потенциальным инвестиционным проектам по привлечению населения Кении к изучению русского языка, либо получению российского образования, приведены общие показатели системы образования и рассмотрены образовательные ресурсы Кении, представленные в сети Интернет. При проведении мониторинга среди специалистов в области образовательной деятельности с целью сбора информации о продвижении предлагаемой модели в системе образования Кении были учтены основные характеристики кенийской культуры в образовательном контексте, а также дана оценка интереса кенийского общества к российской культуре и образованию. В ходе исследования были определены место и роль русского языка как иностранного в проектировании модели российского образования в Кении. В контексте определения лингвокультурологических основ модели российского образования в Кении была дана интерпретация культурных ценностей народов Кении по данным фольклора, представлена межкультурная карта Кении для будущих преподавателей, предложены варианты применения этноориентированных подходов преподавания русского языка как иностранного в Кении.

Второй этап явил собой начало непосредственного осуществления образовательной деятельности на русском языке в Республике Кении. Однако эта инициатива столкнулась с рядом сложностей еще на подготовительном этапе. Так, предварительные договоренности о научно-образовательном сотрудничестве с государственными вузами, а также частными школами средней ступени образования не были соблюдены – в использовании площадок указанных организаций было отказано ввиду существующей геополитической настороженности. Частные образовательные учреждения, работающие со взрослыми, напротив, проявили интерес к организации и проведению учебных занятий на русском языке (основной площадкой явился вышеуказанный KIFLAPS). Обучение в ЦОО ТГПУ г. Найроби в 2023 году велось по дополнительным образовательным программам: «Страноведение России», «Учимся читать и говорить по-русски», «Русский язык как иностранный (базовый уровень)», «Русский язык как иностранный (средний уровень)», «Практикум по графике и орфографии русского языка как иностранного», «Основы русского речевого этикета». Помимо учебных занятий преподаватели Центра провели мероприятия образовательного, просветительского и научно-методического характера («Знакомство с русской культурой и бытом», «Путешествие по России», «Русские посиделки» и др). Мероприятия были направлены на повышение привлекательности России в глазах кенийцев, на популяризацию русского языка и российского образования в целях достижения межнационального согласия (Гапонова, 2023).

Как показал практический опыт, обучение русскому языку кенийцев сопряжено с целым рядом трудностей, обусловленных менталитетом и культурой Восточной Африки южнее Сахары. При проектировании учебных занятий необходимо учитывать особенности кенийской аудитории, во-первых, факт полилингвальности (Mbithi, 2014). Кенийские студенты владеют несколькими языками: английским и суахили, которые обязательно преподаются в школе, а также этническим языком своей народности (кикую, масаи, киси и др.), поэтому многие способны достаточно быстро осваивать новый для них русский язык. Как показала практика, кенийцы выдерживают достаточно высокий темп работы и высокий уровень сложности языкового материала. Второй особенностью кенийской аудитории представляется возможным обозначить совокупность таких качеств, как эмоциональность, музыкальность и артистичность целевой аудитории (Wanjala, 2016), что требует включения в учебный процесс большого количества визуальных и аудиоматериалов. Кроме того, следует принимать во внимание тот факт, что Кения – страна с коллективистской культурой (Olubayi, 2010), что непосредственно отражается на организации процесса обучения русскому языку как иностранному (студенты более склонны к коллективному обучению и общению, чем к индивидуальной работе).

При проектировании учебных материалов следует учитывать культурные интересы целевой аудитории (Абдуллоева, 2015): адаптировать культурно-ориентированный материал с учетом специфики образа жизни, психологии и ментальности кенийских граждан. Отработка студентами речевых моделей, основанных на ситуациях, перекликающихся с их собственным укладом жизни и ценностями, несомненно приводит к облегчению восприятия и усвоению нового материала, что способствует лучшему

пониманию, запоминанию и применению изучаемого языка в реальных жизненных ситуациях. Разработка содержания дополнительных образовательных программ для кенийской аудитории, подготовленных для занятий 2024 года, осуществлялся при учете результатов эмпирического исследования в виде онлайн-опроса кенийцев, который проводился на английском языке заблаговременно перед началом обучения в ЦОО ТГПУ г. Найроби и был направлен на выявление основных потребностей, возникающих при изучении русского языка, а также оценку различных форм учебных взаимодействий и на выявление предпочитаемых учебных материалов.

В вышеупомянутом опросе при регистрации на курсы русского языка 2024 г. приняли участие в основном респонденты в возрасте от 25 до 34 лет. Уровень образования респондентов следующий: степень бакалавра (45%), незаконченный бакалавриат (27%), оконченное среднее образование (10%). По результатам опроса, основными причинами выбора русского языка для изучения являются: интерес к российской истории, культуре и русскому языку (45%), перспективы работы в России (21%), перспективы обучения в России (13%), стремление к личному развитию (13%). Среди предпочитаемых форм взаимодействия на занятиях по русскому языку респондентами отмечены: комбинированное обучение (сочетание очных и онлайн-занятий, 57%), онлайн-занятия (30%), занятия в образовательном учреждении (13%). Темы учебных материалов, вызвавшие наибольший интерес у более половины респондентов, готовых изучать их на занятиях, следующие: международные отношения и политика (77%), бизнес и промышленность (68%), наука и образование (65%), литература (60%), искусство (43%), история (65%), география (50%). Как видно из приведенных данных, весьма существенное количество респондентов изучает русский язык, чтобы поступить в российский вуз (13%) или получить возможность трудоустройства на территории РФ (21%) и т.д. При этом большинство потенциальных слушателей все же обращаются к теме русского языка ввиду личных предпочтений (интерес к российской истории и пр. и стремление к личностному развитию дают в совокупности 58%).

Принимая во внимание полученные эмпирические данные, обучение русскому языку в ЦОО ТГПУ в г. Найроби осуществляется в аспекте формирования межкультурной компетенции обучающихся и включает не только изучение вербальных средств русского языка. На занятиях кенийские обучающиеся узнают о культурных особенностях, традициях, обычаях, ценностных ориентирах российского общества, сравнивают и выделяют отличия и сходства русской и кенийской культур. Очное обучение проходит в двух форматах: месячный экспресс-курс в утреннюю и дневную смены и трехмесячный курс, реализуемый в вечернее время. Формат онлайн-занятий используется при организации языковых клубов преимущественно в формате тандема (кенийские слушатели практикуются в общении на русском языке, а студенты ТГПУ – на английском). Обучающиеся демонстрируют высокую мотивированность, быстрый темп усвоения русского языка и большой интерес к языку и культуре России. Овладение навыками беглой речи и восприятия разговорного языка на слух (особенно на занятиях в режиме онлайн) осложняется различиями фонетического строя русского, английского и этнических языков, что нередко приводит к смешению ряда языковых единиц (прежде всего согласных), в то же время русская интонация не вызывает у слушателей особых затруднений. Для кенийцев основными трудностями при овладении грамматикой русского языка представляются падежная и видовременная системы.

В настоящий момент сотрудниками Института иностранных языков и международного сотрудничества ТГПУ в рамках реализации государственного задания по ресурсному и информационно-технологическому обеспечению образовательной деятельности и управлению системой образования ведется работа над созданием уникального учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному, который позволит повысить эффективность обучения граждан Кении русскому языку. Отличительная особенность разрабатываемого комплекса заключается в подобранном и адаптированном культурно-ориентированном материале с учетом специфики образа жизни, психологии и ментальности кенийских граждан. Отработка студентами речевых моделей, основанных на ситуациях, которые отражают их образ жизни и культурные ценности, позволит облегчить восприятие и ускорить усвоение нового материала. Разработанный учебно-методический комплекс планируется также включить в обучение педагогов института KIFLAPS русскому языку, который до старта работы ЦОО ТГПУ г. Найроби не преподавался в институте. Такая практика позволит сформировать пул кенийских

специалистов, владеющих русским языком, и начать активное развитие преподавания русского языка в образовательных организациях Кении.

### **Заключение**

Таким образом, обобщая научный, практический опыт и эмпирические данные, можно сделать вывод о том, что продвижение российского образования на кенийском рынке представляется перспективным и требует использования всех возможных маркетинговых инструментов, включающих:

- 1) расширение и развитие взаимодействия российской стороны с доступными кенийскими медийными ресурсами и платформами с целью предоставления полной, адекватной и разнообразной информации, свободной от фальсификаций и искажений;
- 2) активное продвижение брендов российских университетов и их образовательных программ на кенийском рынке российскими университетами;
- 3) участие и активную поддержку Посольства РФ в Кении в мероприятиях по продвижению русского языка и русской культуры на территории Республики Кении.

Существенным параметром, определяющим успешность российских университетов на кенийском образовательном рынке, является экономический фактор. Российским университетам следует ориентироваться на запросы молодежной кенийской аудитории, которая заинтересована в получении образования, открывающего для них возможность трудоустройства на мировом рынке труда. Предлагаемые образовательные программы должны быть востребованы на локальном и глобальном рынке.

Важным фактором, который мог бы также повлиять на успешность продвижения российского образования, является разработка образовательных программ в сотрудничестве с российским бизнесом, работающим в регионе. Данные программы позволили бы подготовить специалистов для конкретных предприятий, что будет гарантировать трудоустройство выпускника, и будет являться весомым аргументом в пользу стремления к получению российского диплома. Кроме того, сотрудничество бизнеса и российских университетов должно быть нацелено также на решение локальных социальных задач, что позволит улучшить общий медийный образ России на Африканском континенте.

Проведенное исследование позволило сформулировать проблему выявления эффективных механизмов, способствующих экспорту российского образования в прозападной Республике Кении, а также вопрос о востребованности образования на русском языке в этой стране, выявить ключевые сложности, а также обозначить основные драйверы экспорта российского образования. Тематика экспорта российского образования на Африканском континенте является перспективной для дальнейших исследований, в особенности в том, что касается разработки этноориентированных учебников по русскому языку с учетом специфики отдельных стран и лингвокультур.

### **Список литературы**

1. Абдуллоева М.А. Принцип учета межкультурной компетенции в создании учебников по иностранному языку // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2015. № 1(42). С. 214-216.
2. Авдалян М.Р. Русский язык и сотрудничество в сфере образования как ресурс «мягкой силы» России в Нигерии // Вестник Московского университета. Сер. 13 «Востоковедение». 2023. Т. 67. № 4. С. 144-156.
3. Алешковский И.А., Борисенко Е.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Москаленко Л.С., Савина Н.Е. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях // Век глобализации. 2024. № 2. С. 65-79.
4. Астафьева Е.М. Гуманитарные аспекты международных отношений в современных геополитических условиях – 2024 // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. 2024. Т. 2. № 2(63). С. 358-380.

5. Белова И.Н., Аль-Хамати М.А. Торговые отношения России со странами Северной Африки в продовольственной сфере: состояние, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Экономика». 2021. Т. 29. № 4. С. 739-749.
6. Ворочков, А. П. «Мягкая сила» современной России: институциональный аспект // Теории и проблемы политических исследований. 2016. Т. 5. № 5А. С. 258-275.
7. Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Обучение студентов-африканцев русскому языку как иностранному в Центре открытого образования в республике Кот-д'Ивуар // Педагогика и просвещение. 2023. № 4. С. 136-151.
8. Дейч Т.Л. Гуманитарное сотрудничество России со странами Африки и китайский опыт // Африка: новая стратегическая реальность: ежегодник 2020. Africa: New Strategic Reality: yearbook 2020: сб. ст. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2020. С. 80-98.
9. Калинин Д.М., Дробышев И.Р. Расширение российского экономического потенциала на африканские рынки сбыта // Вестник евразийской науки. 2023. Т. 15. № S1.
10. Константинова Л.В., Шубенкова Е.В., Ворожихин В.В. Трансформация международной деятельности российских вузов в условиях новой геополитической ситуации // Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Вып. 13. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2023. 120 с.
11. Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 31 марта 2023 г.): сайт. 2023. <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>
12. Кремль объяснил сокращение числа участников саммита Россия – Африка // АО «Росбизнесконсалтинг»: сайт. 2023. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/64c113649a794719112b3057>
13. Курьянович А.В. Представление о русском языке в дискурсивной картине мира современных кенийцев (на материале экспериментальных данных) // Русская речевая культура и текст: мат. XIII Межд. науч. конф. (16-17 мая 2024 г., Томск). Томск: Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 158-170.
14. Лемская В.М., Богданова А.Г. Анализ результатов экспериментального социологического онлайн исследования по изучению контекста для разработки модели этноориентированной образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Международная научно-практическая конференция «Россия-Африка 2023: Парадигма образования». (14-15 декабря 2023 г., Ярославль). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023.
15. Медушевский, Н.А., Ермакова А.Н. Развитие современных российско-африканских отношений // Теории и проблемы политических исследований. 2023. Т. 12. № 12А. С. 42-50.
16. Моисеева И.Ю. Укрепление позиции русского языка как фактор интеграции России в международное образовательное пространство // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 399.
17. Некрасов В. В. Стратегия «мягкой силы» во внешнеэкономической политике Китая в Африке // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2020. № 2-2. С. 35-38.
18. Ручкин А.Б. Экспорт российского образования в страны Африки: вызовы и ресурсы развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 21-32.
19. Свиридов В.Ю., Андреева Т.А. Российские удобрения как элемент укрепления продовольственного суверенитета Африки // Ученые записки Института Африки РАН. 2024. № 2. С. 170-185.
20. Сидорова Г.М. Перспективы взаимодействия России с африканскими государствами // Международная жизнь. 2023. № 2. С. 20-27.
21. Уникальная учебно-методическая разработка ТГПУ позволит повысить эффективность обучения граждан Кении русскому языку // Томский государственный педагогический университет: сайт. 2024. <https://tspu.ru/news/30087-unikalnaya-uchebno-metodicheskaya-razrabotka-tgpu-pozvolit-povysit-effektivnost-obucheniya-grazhdan-kenii-russkomu-yazyku.html>

22. Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку открыты в 51 стране мира: сайт. 2023. <https://edu.gov.ru/press/7984/centry-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russkomu-yazyku-otkryty-v-51-strane-mira/>
23. Kenya, Ghana cast historic vote to condemn Russia at UN Security Council // People's Gazette Limited: сайт. 2022. <https://gazettengr.com/kenya-ghana-cast-historic-vote-to-condemn-russia-at-un-security-council/>
24. Kulkova O.S. Russian «soft power» in the North-East Africa // Religion and politics in the Northeast Africa. Vol. XV(1). pp. 105-130.
25. Mbithi E.K. (2014). Multilingualism, language policy and creative writing in Kenya // Multilingual education. 2014. № 4(1).
26. Mohammed Y.A., Denisenko M.B. The driving factors for the rise of african student migration to Russia // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2024. № 33(7). pp. 84-99.
27. Nyadera I.N., Agwanda B., Maulani N. Evolution of Kenya's political system and challenges to democracy. In global encyclopedia of public administration, public policy and governance. Cham: Springer International Publishing, 2020. pp. 114.
28. Olubayi O. The emerging national culture of Kenya: decolonizing modernity // Journal of Global Initiatives: Policy, Pedagogy, Perspective. 2010. № 2(2). pp. 223-238.
29. Wanjala H., Kebaya C. Popular music and identity formation among Kenyan youth // Muziki, 2016. № 13(2). pp. 20-35.

### **Export of Russian education to Kenya: problems and prospects**

#### **Anna G. Bogdanova**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Tomsk State Pedagogical University  
Tomsk, Russia  
[bogdanovaag@tspu.edu.ru](mailto:bogdanovaag@tspu.edu.ru)  
ORCID 0000-0002-5229-7067

#### **Valeriya M. Lemskaya**

Candidate of Philological Sciences  
Tomsk State Pedagogical University  
Tomsk, Russia  
[lemskaya@tspu.edu.ru](mailto:lemskaya@tspu.edu.ru)  
ORCID 0000-0003-3644-3463

#### **Dina F. Mymrina**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Tomsk State Pedagogical University  
Tomsk, Russia  
[mymrina\\_df@tspu.edu.ru](mailto:mymrina_df@tspu.edu.ru)  
ORCID 0000-0003-3374-5642

Received 02.06.2024

Accepted 22.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.1(470+571)(676.2)

DOI 10.25726/a3862-6769-1700-n

EDN PVHWJA

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Abstract**

The article analyzes the current state and prospects for the export of Russian education in the Republic of Kenya. The relevance of the study is justified by the need to develop exporting of Russian education in the context of the new foreign policy of Russia aimed at enhancing cooperation with the countries on the African continent. The aim of the study is to identify effective mechanisms that facilitate the export of Russian education in the pro-Western Republic of Kenya. The stated aim is to solve the following tasks: 1) to study the global and regional political contexts, including the main difficulties in promoting Russian educational services in Kenya; 2) to identify effective channels and methods of promoting information in the Republic of Kenya to attract the target audience; 3) to analyze the methodology for preparing and conducting classes, science & education and outreach events to promote Russian education in the Republic of Kenya; 4) to identify and describe the key drivers for the export of Russian education in Kenya. The conducted study has enabled to obtain a comprehensive view of the demand for education in Russian in the Republic of Kenya, identify key difficulties, and outline the main drivers of the export of Russian education.

### **Keywords**

Kenya, Russian as a foreign language, multicultural educational space, «soft power» strategy, education export.

Russian Ministry of Education has carried out the work within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, project number: QZOY-2024-0014, the topic is «Research of needs and requests for education in Russian and the study of the Russian language and Russian culture in the Republic of Kenya in order to promote them effectively».

### **References**

1. Abdulloeva M.A. The principle of taking into account intercultural competence in the creation of textbooks on a foreign language // Scientific notes of Khujand State University. academician B. Gafurov. A series of humanities and social sciences. 2015. № 1(42). pp. 214-216.
2. Avdalyan M.R. Russian language and cooperation in education as a resource of Russia's «soft power» in Nigeria // Bulletin of the Moscow University. Ser. 13 «Oriental Studies». 2023. Vol. 67. № 4. pp. 144-156.
3. Aleshkovsky I.A., Borisenko E.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Moskalenko L.S., Savina N.E. Promotion of the Russian language and Russian education in Africa in new realities // Century of Globalization. 2024. № 2. pp. 65-79.
4. Astafyeva E.M. Humanitarian aspects of international relations in modern geopolitical conditions – 2024 // South-East Asia: actual problems of development. 2024. Vol. 2. № 2(63). pp. 358-380.
5. Belova I.N., Al-Hamati M.A. Trade relations between Russia and the countries of North Africa in the food sector: state, problems and prospects // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. The series «Economics». 2021. Vol. 29. № 4. pp. 739-749.
6. Vorochkov, A.P. «Soft power» of modern Russia: the institutional aspect // Theories and problems of political research. 2016. Vol. 5. № 5A. pp. 258-275.
7. Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A. Teaching African students Russian as a foreign language at the Center for Open Education in the Republic of Ivory Coast // Pedagogy and Enlightenment. 2023. № 4. pp. 136-151.

8. Deutsch T.L. Humanitarian cooperation of Russia with African countries and the Chinese experience // Africa: a new strategic reality: yearbook 2020. Africa: New Strategic Reality: yearbook 2020: sat. art. M.: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), 2020. pp. 80-98.
9. Kalinin D.M., Drobyshev I.R. Expansion of Russian economic potential to African markets // Bulletin of Eurasian Science. 2023. Vol. 15. № S1.
10. Konstantinova L.V., Shubenkova E.V., Vorozhikhin V.V. Transformation of the international activities of Russian universities in a new geopolitical situation // The results of monitoring information on trends in the development of higher education in the world and in Russia. Iss. 13. M.: Plekhanov Russian University of Economics, 2023. 120 p.
11. The concept of the foreign policy of the Russian Federation (approved by the President of the Russian Federation V.V. Putin on March 31, 2023): website. 2023. <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>
12. The Kremlin explained the reduction in the number of participants in the Russia – Africa summit // Rosbusinessconsulting JSC: website. 2023. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/64c113649a794719112b3057>
13. Kuryanovich A.V. The idea of the Russian language in the discursive picture of the world of modern Kenyans (based on experimental data) // Russian speech culture and text: mat. XIII Inter. scien. conf. (May 16-17, 2024, Tomsk). Tomsk: Tomsk State Pedagogical University, 2024. pp. 158-170.
14. Lemskaya V.M., Bogdanova A.G. Analysis of the results of an experimental sociological online study on the study of context for the development of a model of ethnooriented educational activities in Russian in the Republic of Kenya // Mat. of the Inter. scien. and prac.conf. «Russia-Africa 2023: The paradigm of education». (December 14-15, 2023, Yaroslavl). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2023.
15. Medushevsky, N.A., Ermakova A.N. The development of modern Russian-African relations // Theories and problems of political research. 2023. Vol. 12. № 12A. pp. 42-50.
16. Moiseeva I.Y. Strengthening the position of the Russian language as a factor of Russia's integration into the international educational space // Modern problems of science and education. 2016. № 6. p. 399.
17. Nekrasov V. V. The strategy of «soft power» in China's foreign economic policy in Africa // Science of the XXI century: current directions of development. 2020. № 2-2. pp. 35-38.
18. Ruchkin A.B. Export of Russian education to African countries: challenges and development resources // Znanie. Understanding. Ability. 2019. № 2. pp. 21-32.
19. Sviridov V.Yu., Andreeva T.A. Russian fertilizers as an element of strengthening the food sovereignty of Africa // Scientific notes of the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences. 2024. № 2. pp. 170-185.
20. Sidorova G.M. Prospects for Russia's interaction with African states // International Life. 2023. № 2. pp. 20-27.
21. The unique educational and methodological development of the TSPU will improve the effectiveness of teaching Kenyan citizens the Russian language // Tomsk State Pedagogical University: website. 2024. <https://tspu.ru/news/30087-unikalnaya-uchebno-metodicheskaya-razrabotka-tgpu-pozvolit-povysit-effektivnost-obucheniya-grazhdan-kenii-russkomu-yazyku.html>
22. Russian Language Open Education and Russian language teaching centers are open in 51 countries of the world: website. 2023. <https://edu.gov.ru/press/7984/centry-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke-i-obucheniya-russkomu-yazyku-otkryty-v-51-strane-mira/>
23. Kenya and Ghana cast historic votes for condemning Russia in the UN Security Council // People's Gazette Limited: September 2022. <https://gazettengr.com/kenya-ghana-cast-historic-vote-to-condemn-russia-at-un-security-council/>
24. Kulkova O.S. Russian «soft power» in Northeast Africa // Religion and politics in Northeast Africa. Vol. XV(1). pp. 105-130.
25. Mbithi E.K. (2014). Multilingualism, language policy and creative writing in Kenya // Multilingual education. 2014. № 4(1).

26. Mohammed Yu.A., Denisenko M.B. Driving factors of the growth of migration of African students to Russia // Higher education in Russia. 2024. № 33(7). pp. 84-99.
27. Nyadera I.N., Agwanda B., Maulani N. Evolution of the Kenyan political system and challenges to democracy. In the Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy and governance. Cham: Springer International Publishing House, 2020. pp.
28. Olubayi O. The emerging national culture of Kenya: decolonizing modernity // Journal of Global Initiatives: politics, pedagogy, prospects. 2010. № 2(2). pp. 223-238.
29. Wanjala H., Kebaya S. Popular music and the formation of identity among Kenyan youth // Music, 2016. № 13(2). pp. 20-35.



## Перспективы развития виртуальных университетов Киргизии

### **Виктор Петрович Часовских**

Доктор технических наук, профессор  
Уральский государственный экономический университет  
Екатеринбург, Россия  
u2007u@ya.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Абдисамат Акимович Сагымбаев**

Доктор технических наук, профессор  
Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Ельцина  
Бишкек, Кыргызстан  
sagymbaev64@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Урмат Тологонович Аттокуров**

Кандидат технических наук, профессор  
Ошский технологический университет им. М.М. Адышева  
Ош, Кыргызстан  
urmat\_at@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Елена Викторовна Кох**

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Уральского государственного экономического университета  
Уральский государственный экономический университет  
Екатеринбург, Россия  
elenakox@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Амантур Абдисаматович Сагымбаев**

Инженер сетевых операций  
Облачный провайдер «IaaS Rack Corp»  
Бишкек, Кыргызстан  
sagymbaev26@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.06.2024  
Принята 26.07.2024  
Опубликована 15.08.2024

УДК 378.014.241:004.738.5(575.2)  
DOI 10.25726/e4758-3125-4699-h  
EDN PYAOUS

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)  
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

По мнению авторов, корпоративная модель виртуального университета и электронное обучение при синхронном и асинхронном взаимодействии преподавателя и студента по отдельным образовательным программам в течение всей профессиональной жизни возможно поддерживать актуальные компетентности и профессионализм специалистов, способных к адаптации в новых условиях. В этом случае, возникает необходимость создать единую электронную площадку вести переговоры с Российским корпоративным виртуальным университетом с целью вступления в качестве вуза-партнера для сетевого взаимодействия с российскими вузами. Авторы также отмечают что, наблюдается разрыв между возможностями образовательных технологий в подготовке it-специалистов и реальным применением информационно-коммуникационных и цифровых технологий на производстве. Для решения возникшей проблемы авторы предлагают отойти от традиционных методов обучения и каждый год с учетом замечаний и предложений работодателей в сфере ИКТ, при необходимости вносить соответствующие изменения и дополнения в учебные программы.

### **Ключевые слова**

виртуальный университет, информационно-коммуникационные и цифровые технологии, массовые открытые онлайн-курсы, виртуальная реальность, дополнительная виртуальная реальность.

### **Введение**

В настоящее время в, условиях больших данных и искусственного интеллекта, интенсивно реализуются глобальные трансформационные процессы, обеспечивающие обновление взглядов и самой философии высшего образования, меняется ее миссия и роль. В новых условиях всеобщей цифровизации система высшего образования обеспечивает развитие как государства, так и общества, высшее образование получает молодежь и пополняет, а иногда и заменяет образованная часть населения страны. Молодое поколение, ее поведение существенно влияет на любое изменение в траектории движения общества к своим целям.

Среди утвержденных на Ассамблее ООН «Целей в области устойчивого развития» (ЦУР) до 2030 года «Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования» определяет, что обеспечение качественного образования и возможности каждого человека получать образование на протяжении всей жизни является одним из важнейших показателей уровня экономического развития страны (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 25 сентября 2015 г. A/RES/70/1 «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», 2015). В этой программе говорится, что обращение ко Всеобщей декларации прав человека формулирует и закрепляет цель содействия «полноценному развитию человеческой личности», утверждения «... уважения основных свобод», способствуя «терпимости и взаимопониманию».

В свою очередь, в настоящее время в Кыргызской Республике действует «Национальная стратегия Кыргызской Республики на 2018-2040 гг.», определяющая, что «система образования направлена на раскрытие способностей каждого человека, воспитание всесторонней личности, предоставления ей знаний и умений, используемых на практике». Концепция национальной стратегии также определяет обновления образования (Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2020-2040 гг., 2019).

Очевидно, что в данном контексте современные цифровые технологии позволяют реализовать потенциал всех учащихся независимо от внешней среды, и таким образом можно завершить расширенное определение их права на образование. Между тем технологии четвертой промышленной революции изменяют рынок труда – появляются новые профессии, требующие компетенций в больших данных, машинном обучении, искусственном интеллекте, в робототехнике, блокчейн организации данных («В будущее возьмут не всех», 2019). Индустрия 4.0 определяет иной подход к производству, основанный на массовом внедрении информационных технологий в промышленность, масштабной автоматизации бизнес-процессов и распространении искусственного интеллекта (Шваб, 2016).

Именно поэтому в настоящее время наблюдается активность в динамике образовательных процессов в среде информационно-коммуникационных и цифровых технологий, которая, прежде всего, проявляется во всеобщем переходе на двухуровневую схему высшего образования, применение дистанционных технологий обучения и большую, чем прежде, международную интегрированность национальных образовательных систем (Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023).

В этой связи также подчеркнем, что опыт создания и развития дистанционного образования в среде возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) явилось по существу тем триггером, который привел к появлению такого нового и перспективного явления, как виртуальные университеты (Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023). В данной работе авторами предприняты определенные шаги в этом направлении, которые в какой-то мере заполняют существующие пробелы в обозначенном вопросе.

### **Материалы и методы исследования**

Дистанционное образование или обучение возникло около 120 лет назад в таких странах, как США, Канада, Австралия и Швеция. В настоящее время в среде технологий Четвертой промышленной революции дистанционные технологии и традиционные методы в высшем образовании стали дополнять друг друга. В среде Интернет появился дистанционный университет высшего образования. Так, например, в среде информационно-коммуникационных технологий Китайский радиотелевизионный университет позволил обучаться одновременно 1,5 млн студентов (Постановление «О модернизации структуры среднего общего образования», 2024). Дистанционные технологии изменили концепцию образования в таких странах, как Российская Федерация, Китайская Народная Республика, Индия, Пакистан, Турция, где более 15% образовательных программ реализуются в дистанционной среде (Лукичев, 2001).

В настоящее время охват студентов, преподавателей и учебных заведений цифровыми технологиями существенно увеличился. В этой связи стоит подчеркнуть, что недавние успехи в сфере технологий искусственного интеллекта (ИИ) за счет расширения потенциала инструментария образовательных программ породили предположения о полном вытеснения человеческого взаимодействия в обучении (Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023). Все это подталкивает к изучению и развитию технологий и методов функционирования виртуальных университетов, которые создаются повсеместно в мире. Так, на данный момент успешно функционируют Открытый университет в Великобритании; Открытый университет им. И. Ганди в Индии; виртуальные университеты в ряде стран Африки, в Пакистане и других странах. По экспертным оценкам ЮНЕСКО, уже к 2011 году в Мире было создано и успешно функционировало более 115 виртуальных университетов (Лукичев, 2001).

### **Результаты и обсуждение**

В мире увеличивается количество онлайн-контента, при этом его качество и разнообразие должным образом не контролируется. Исследование контента и образовательных баз данных образовательных программ с учетом открытости образовательных ресурсов (ООР), более 85% контента функционируют в Европе и США, в английском языке. Эти новые контенты и технологии образования по-иному определяют контингент, которым доступен цифровой контент. Следовательно, быть участниками массовых открытых онлайн-курсов, могут в основном лица, уже имеющие определенное образование. Дополнительно, исследования показывают, что около 85% обучающихся в среде крупных платформ имеют высшее образование, и учащиеся из более богатых стран мира (Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023). Эта диспропорция есть следствие различия в уровне цифровой компетенции, доступе и различие в возможностях интернета. В 2021 году в массовых открытых онлайн-курсах приняли участие более 220 миллион учащихся (Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023). Однако такие цифровые платформы подрывают фундамент традиционного университетского образования и создают проблемы нормативного и этического характера, например, связанные с подписками на эксклюзивный контент, и данными учащихся и сотрудников.

Перед высшей школой Киргизии определены Стратегические задачи как: повышение качества образования, привлечение студенческой молодежи в научную деятельность, обеспечение трудоустройства выпускников вузов в соответствии с полученной специальностью, организация и совершенствование технологий дистанционного обучения с применением средств информационно-коммуникационных и цифровых технологий (Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2020-2040 гг., 2019). Введение в Кыргызской Республике общепринятого в мировом сообществе школьного образования с 12-летним сроком обучения позволит обеспечить конкурентоспособную подготовку выпускников и признание за рубежом кыргызских аттестатов (Постановление «О модернизации структуры среднего общего образования», 2024). Кроме этого, в данный момент, все вузы республики серьезно работают над повышением конвертируемости отечественных дипломов, путем внедрения передовых опытов ведущих вузов мира, тем самым быть готовым к переходу к «Транснациональному образованию», т.е. к этапу глобализации рынков высшего образования (Лукичев, 2001; Гриншкун, 2018).

В настоящее время возросли желания молодежи всех стран получить высшее образование. В вузах Киргизии наблюдаются существенный рост конкурса на образовательные программы бакалавриата и магистратуры, число желающих на одно место увеличилось в два раза и во многих вузах Киргизии возникли проблемные ситуации на этапах регистрации и размещения абитуриентов. Существующих баз площадей перестало хватать для проведения занятий по образовательным программам. Авторы считают, что подобная проблемная ситуация устраняется средствами электронного и дистанционного обучения и как следствие, удовлетворяется спроса населения на обучение. Здесь решающую роль выполняют новые информационно-коммуникационные технологии и цифровые системы, позволяя организовать коммуникации посредством цифровых технологий и протоколов Интернет для создания виртуальных лабораторий, систем для взаимодействия преподавателя и студентов в сети. В результате такого подхода появляются новые предложения вузов, получившие название «виртуальных университетов».

Исследования авторов и мнения экспертов по образованию ЮНЕСКО показывают, что в виртуальных университетах, сформированных в настоящее время, новые технологии и возможности (Гриншкун, 2018) позволяют для студентов практически всех специальностей:

1. сформировать актуальные и эффективные технические средства для среды образовательного процесса, обеспечивая их компетентными преподавателями и учебно-вспомогательным персоналом;
2. акцентировать возможности виртуального университета для удовлетворения текущих потребностей производства, экономики в целом и образования;
3. широкое использование возможностей Интернет для образования и используя накопленный опыт повышать эффективность образовательного процесса изменяя среду технологий Интернет;
4. создать возможности для повышения качества освоения традиционных образовательных программ в любом вузе за счет высокой эффективности электронного обучения;
5. повысить конкурентные преимущества национальных образовательных программ в международной образовательной среде;
6. благодаря технологиям ИИ внедрять эффективные и доступные образовательные программы на национальных языках, минимизируя затраты на их разработку и последующее использование.

Стремительное развитие ИКТ оказало существенное влияние на организацию и функционирование дистанционного образования в стране. Вследствие этого, изменились требования и спрос на образование, появилась основа для создания совершенно нового типа университета - «виртуальный университет». Такая организация учебного процесса, предоставляет уникальную возможность студентам заниматься учебой независимо от места нахождения последнего, а также немаловажный момент, общение студента с преподавателем происходит виртуально, т.е. процесс взаимодействия студента и преподавателя полностью разделен в пространстве, что уменьшает

субъективность оценки знания студента и обеспечивает большую простату и эффективность применения дистанционного образования.

Исследования и практика применения авторами технологии «Виртуальные университеты» позволили заключить, в настоящее время что студенты обеспечены:

1. синхронными и асинхронными коммуникациями с преподавателем в удобное для обеих сторон время;
2. индивидуальными коммуникациями с преподавателем на этапах формирования и освоения образовательной программы как с точки зрения ее содержания, так и графика;
3. коммуникационной доступностью виртуальных учебных лабораторий и учебно-методических материалов в электронной форме;
4. доступом к обширным электронным библиотекам, позволяющим в короткий срок предоставить студенту практически любую интересующую литературу.

Все эти преимущества, предоставляемые практически любым «виртуальным университетом» и удовлетворяющие самым передовым технологиям в сфере современного высшего образования, делают обучение малозатратным и потому доступным для широких слоев общества.

Авторы считают, что технологию «виртуальных университетов» можно представить как:

1. модель временного объединения высших учебных заведений для совместной онлайн образовательной деятельности – консорциум;
2. электронное обучение при синхронном и асинхронном взаимодействии преподавателя и студента по отдельным образовательным программам в традиционном вузе;
3. дистанционное обучение при синхронном и асинхронном взаимодействии преподавателя и студента по отдельным образовательным программам в традиционном вузе.

По мнению авторов, модель консорциума виртуальных университетов является наиболее приемлемой для вузов Киргизии. Например, могли бы создать консорциум следующие университеты: Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова; Кыргызско-Турецкий университет «Манас»; Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Ельцина; Ошский технологический университет им. М.М. Адышева и другие университеты технической направленности. В этом случае возникает необходимость создать единую электронную площадку в рамках разработки общей онлайн платформы и размещения на ней онлайн курсов университетов-партнеров. В этой модели университеты-партнеры берут на себя основную часть расходов по созданию, поддержке и управлению онлайн платформы. В зависимости от целевой группы MOOC могут быть интегрированы в учебный процесс или в качестве специализированных онлайн курсов для профессиональной подготовки и непрерывного образования.

Модель, в которой традиционные университеты развивают электронное обучение при синхронном и асинхронном взаимодействии преподавателя и студента по отдельным образовательным программам, получила распространение в различных странах мира, в том числе и в Киргизии. Данная модель электронного обучения достаточно хорошо развита в Кыргызско-Российском Славянском университете им. Б. Ельцина, Кыргызском государственном техническом университете им. И. Раззакова, Ошском государственном университете, Ошским технологическом университете им. М.М. Адышева, Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева, Международном университете Кыргызстана и других университетах страны.

В России в рамках Национальной технологической инициативы Агентством стратегических инициативы был открыт Университет Национальной технологической инициативы «20.35» для подготовки специалистов цифровой экономики. Данный университет является виртуальным и функционирует в рамках сетевого взаимодействия российский вузов: ИТМО, СПбПУ Петра Великого, МФТИ, НГУ, ТГУ, ДВФУ, а также ряд бизнес-структур (Гриншкун, 2018). По мнению авторов, Кыргызско-Российскому Славянскому университету им. Б. Ельцина следует вести переговоры с вышеуказанным виртуальным университетом с целью вступления в качестве вуза-партнера для сетевого взаимодействия с российскими вузами – это предоставит неограниченные возможности в онлайн-обучении для студентов

КРСУ, в том числе в использовании хранилищ электронных учебных материалов и виртуальных VR- и AR-лабораторий вышеуказанных российских вузов.

Необходимо отметить, что в отличие от других сфер жизнедеятельности человека сфера информационных технологий развивается чрезвычайно быстро и отходит от привычных для большинства членов общества «традиционных» методик обучения. Особенно наглядно это проявляется на фоне тенденций, сформировавшихся в последние годы в отрасли информационно-коммуникационных технологий, где для студентов получение диплома об окончании вуза более не ставится главной целью, а, скорее, вспомогательной. Главным интересом для обучающихся становится приобретение функциональной грамотности, навыков и компетенций.

Данную ситуацию хорошо описывает комментарий декана факультета информационных технологий КГТУ им. И. Раззакова – д.ф.-м.н, профессора Г.Дж. Кабаевой при встрече с представителями работодателей Японии ATAGO Co.,LTD: «<...>основной контингент студентов поступивших на факультет, начиная со второго и третьего курсов, уходит на производство зарабатывать деньги. В результате такой утечки только 20% от первоначально поступивших студентов завершают учебу и официально получают дипломы об окончании». Еще одним немаловажным аспектом формирования вышеописанной тенденции стал факт того, что сами работодатели при проведении набора сотрудников на работу не делают акцент на наличие у специалистов диплома и уделяют больше внимание на их функциональную грамотность, компетенцию и наличие технических навыков. Об этом открыто сказал Генеральный директор компании «Beeline» Андрей Пятахин, отвечая на вопросы студентов при встрече со студентами Института электроники и телекоммуникаций КГТУ им. И. Раззакова: «<...> нас вообще не интересует, как вы учитесь, какие оценки получаете и какого цвета ваш диплом, даже для приема на работу нет необходимости наличие диплома. Нам важны ваша функциональная грамотность, компетенция, знание языков и желание самостоятельно работать над собой в освоении новых технологий».

В этой связи с учетом современных реалий в образовании страны можно констатировать, что в настоящее время парадигма образования требует уделять больше внимания способам приобретения и использования знаний, а не получения самих знаний в конкретной предметной области. Другими словами, формальное изучение уже известного не обладает новизной, а является лишь базой для создания нового. Таким образом, мы должны переходить от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование на протяжении всей жизни» на основе парадигмы обучения «учить умению учиться».

### **Заключение**

В заключение авторы отмечают одно преимущество Киргизии – это географическое расположение страны на стыке Европы и Азии. Такое преимущество дает Кыргызстану возможность быть центральным звеном в организации и мониторинге современного цифрового образования между такими странами, как КНР, Индия, Иран и др. с участием СНГ. С точки зрения авторов, в этой связи актуальной задачей на сегодняшний день заключается в привлечении новых потребителей современного высшего образования из самых густонаселенных районов на Земле – в частности, Южной Азии. Это предоставит молодому поколению из самых широких слоев населения региона возможность последующей учебы в ведущих университетах России, Беларуси и других стран СНГ. При этом обучение студентов-очников в Кыргызстане дает им еще одно преимущество на перспективу – умеренный климат страны, что в дальнейшем поспособствует более комфортной акклиматизации в северных и других странах мира.

По мнению авторов, корпоративная модель виртуального университета является наиболее приемлемой для вузов Кыргызстана. Однако в этом случае возникает необходимость создать единую электронную площадку в рамках разработки и внедрения понятной цифровой среды, а также поддержки базовой платформы онлайн-обучения и адаптации в этой среде онлайн курсов университетов-партнеров. В подобной структуре вузы-партнеры участвуют в существенной части расходов

динамического построения, мониторинга и управления онлайн использования образовательных программ для профессиональной подготовки, переподготовки и непрерывного образования.

В то же время, признавая существование разрыва между возможностями цифровых образовательных технологий и реальным применением технологий Индустрии 4.0 в сфере образования и на производстве, авторы предлагают отходить от традиционных методов обучения в высшем образовании, каждый год с учетом мнений работодателей в сфере ИКТ оперативно вносить изменения и дополнения в учебные программы вузов. Таким образом, путем применения модели и технологии виртуального университета, в частности, онлайн-обучения при синхронном и асинхронном взаимодействии преподавателя и студента по отдельным образовательным программам, будет возможно поддерживать актуальные компетентности будущих специалистов, способных к адаптации в новых условиях, в течение всей их последующей профессиональной деятельности.

В этой связи авторы рекомендуют провести организационно-технические мероприятия по созданию консорциума вузов Российской Федерации и Киргизии, что обеспечит для студентов, обучающихся на территории страны, доступ к неограниченным возможностям онлайн-обучения ряда передовых российских вузов.

### Список литературы

1. «В будущее возьмут не всех. Рынок труда в России» // Коммерсантъ. 2019. <https://www.kommersant.ru/...>общество/>
2. Всемирный доклад по мониторингу образования. 2023 год. Резюме: технологии в образовании – на чьих условиях? // UNESCO. 2023. <https://unesdoc.unesco.org/>
3. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия «Информатизация общества». 2018. Т.15. № 1. С. 7-17.
4. Лукичев Г.А. От образования открытого – к транснациональному // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия «Общество, экономика, образование». 2001. № 43. С. 5-16.
5. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2020-2040 годы. 2019. <https://www.mineconom.gov.kg>directs>documents/>
6. Постановление «О модернизации структуры среднего общего образования» от 15 марта 2024 г. Кабинет министров Кыргызской Республики. [www.gov.kg>post>24032-minisrler-kabinetin/](http://www.gov.kg>post>24032-minisrler-kabinetin/)
7. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 25 сентября 2015 г. A/RES/70/1 «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». ООН. 2015. <https://www.un.org>sustainable-development-goals/>
8. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016.

### Prospects for the development of virtual universities in Kyrgyzstan

#### Victor P. Chasovskikh

Doctor of Technical Sciences, Professor  
Ural State University of Economics  
Yekaterinburg, Russia  
u2007u@ya.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

#### Abdisamat A. Sagimbayev

Doctor of Technical Sciences, Professor  
Kyrgyz-Russian Slavic University named after B. Yeltsin  
Bishkek, Kyrgyzstan  
sagymbaev64@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Urmat T. Attokurov**

Candidate of Technical Sciences, Professor  
M.M. Adyshev Osh Technological University  
Osh, Kyrgyzstan  
urmat\_at@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Elena V. Koch**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor  
Ural State University of Economics  
Yekaterinburg, Russia  
elenakox@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Amantur A. Sagimbayev**

Network Operations Engineer  
IaaS RackCorp Cloud Provider  
Bishkek, Kyrgyzstan  
sagymbaev26@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.014.241:004.738.5(575.2)

DOI 10.25726/e4758-3125-4699-h

EDN PYAOUS

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract**

According to the authors, the corporate model of a virtual university and e-learning with synchronous and asynchronous interaction between teacher and student in individual educational programs throughout their professional life is possible to maintain the current competencies and professionalism of specialists capable of adapting to new conditions. In this case, there is a need to create a single electronic platform to negotiate with the Russian Corporate Virtual University with the aim of becoming a partner university for network interaction with Russian universities. The authors also note that there is a gap between the capabilities of educational technologies in the training of IT specialists and the actual application of information, communication and digital technologies in production. To solve this problem, the authors propose to move away from traditional teaching methods and every year, taking into account the comments and suggestions of employers in the ICT field, if necessary, make appropriate changes and additions to the training programs.

**Keywords**

virtual university, information, communication and digital technologies, massive open online courses, virtual reality, additional virtual reality.

**References**

1. «Not everyone will be taken into the future. The labor market in Russia» // Kommersant. 2019. <https://www.kommersant.ru>...>society/>



2. World Education Monitoring Report. The year 2023. Summary: technologies in education – on whose terms? // UNESCO. 2023. <https://unesdoc.unesco.org/>
3. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Virtual universities: success factors and development prospects // Bulletin of the RUDN. The series «Informatization of society». 2018. Vol.15. № 1. С. 7-17.
4. Lukichev G.A. From open education to transnational // Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University GA. The series «Society, economics, education». 2001. № 43. С. 5-16.
5. National Development Strategy of the Kyrgyz Republic for 2020-2040. 2019. <https://www.mineconom.gov.kg>directs>documents/>
6. Resolution «On the modernization of the structure of secondary general education» dated March 15, 2024 by the Cabinet of Ministers of the Kyrgyz Republic. [www.gov.kg >post>24032-minisrlr-kabinetin/](http://www.gov.kg >post>24032-minisrlr-kabinetin/)
7. UN General Assembly Resolution of September 25, 2015 A/RES/70/1 «Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development». UN, 2015. <https://www.un.org >sustainable-development-goals/>
8. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. M.: Eksmo, 2016.

## Английский язык в системе образования Нидерландов

### **Юрий Александрович Волков**

Старший преподаватель  
Московский Международный Университет  
Москва, Россия  
Старший преподаватель  
Московская Академия Предпринимательства  
Москва, Россия  
yuriy-volkov@yandex.ru  
ORCID 0000-0003-3058-4433

### **Юлия Владимировна Яшина**

Старший преподаватель  
Российский университет транспорта  
Москва, Россия  
y-VGIK@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Дарья Александровна Фомичева**

Старший преподаватель  
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
Москва, Россия  
omich-dasha@rambler.ru  
ORCID 0000-0002-8221-2247

Поступила в редакцию 06.06.2024

Принята 26.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.111(492)(07)

DOI 10.25726/c3588-4732-4228-j

EDN OYYIMQ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Аннотация**

Использование английского языка в качестве языка преподавания в высших учебных заведениях Нидерландов растет, но также является предметом общественного и политического обсуждения. Английский язык используется в качестве средства обучения в 75% магистерских программ в Нидерландах и в 25% программ бакалавриата. Основной движущей силой этой тенденции является интернационализация, при этом англоизация образования применяются в качестве средства для достижения этой цели. Растет критика этого развития в образовательных учреждениях и в политических кругах страны. Главный довод критиков заключается в том, что использование английского языка не должно подрывать качество предоставляемого образования. Относительно мало исследований было проведено о влиянии преподавания на английском языке на академическую успеваемость студентов, и многие из существующих исследований основаны на самоотчетах, а не на объективных измерениях. Полуэкспериментальные исследования показывают, что лекторы, использующие английский язык, менее точны и выразительны, а также менее склонны к импровизации. Выводы относительно

успеваемости противоречивы: одни исследования указывают на снижение, другие не обнаруживают никакого влияния на успеваемость учащихся.

### **Ключевые слова**

интернационализация, высшее образование, английский язык, академическая успеваемость.

### **Введение**

К середине XX века английский стал глобальным языком науки. С развитием интернета и глобализации это доминирование только усилилось. 50 ведущих научных журналов публикуются на английском языке, как и подавляющее большинство научных статей, распространяемых на международном уровне (Altbach, 2019).

Появление массовой студенческой мобильности (более пяти миллионов студентов в настоящее время учатся за пределами своих) также повысило привлекательность английского языка. В неанглоязычных странах, таких как Дания, Швеция, Эфиопия, академические программы и даже целые университеты используют английский в качестве языка обучения.

Без сомнения, английский останется ключевым мировым научным языком и языком обучения в обозримом будущем. Страны, образовательные учреждения стремятся адаптироваться к влиянию глобального английского на академическую жизнь. Однако в то же время во всем мире разгорается дискуссия о роли английского языка и языков в целом в высшем образовании.

В данной статье рассматривается вопрос применения английского языка в Нидерландах. Особенность ситуации в Нидерландах заключается в том, что английский широко распространен в общественной жизни, особенно в городских регионах. Неудивительно, что 95% голландцев считают английский наиболее полезным языком для личностного развития (Language policy fact sheets on the European Union, 2024). К настоящему времени некоторые исследователи считают, что английский больше не является иностранным языком в Нидерландах (Edwards, 2016).

### **Материалы и методы исследования**

Широкое внедрение английского языка в качестве средства обучения в голландских ВУЗах тесно связано с культурно и экономически мотивированным стремлением интернационализировать сектор и привлечь иностранных студентов. Данная тенденция вызывает много дискуссий.

Возникает вопрос: как переход к обучению на иностранном языке влияет на академическую успеваемость студентов? В поисках ответа нашими основными источниками являются исследования в области языка и языковой политики в высшем образовании, сравнивающие процессы обучения и успеваемость на иностранном (английском) языке и на родном (голландском) языке. Авторами были изучены исследования, проведенные различными организациями Нидерландов, в частности, работы Королевской Академии наук и искусств, Ассоциации университетов Нидерландов, Совета по голландскому языку и литературе, Нидерландского языкового союза, Голландской организации по интернационализации образования.

Это тема, по которой мнения как в сфере образовательной политики, так и в педагогической практике становятся все более поляризованными. За последние 30 лет в голландском высшем образовании произошли фундаментальные изменения, выразившиеся в повсеместном введении английского языка в качестве языка обучения. Это особенно касается магистерских программ (Coleman, 2006). По состоянию на 2017 год около 74% из них преподавались на английском языке, а на уровне бакалавриата 23% (Factsheet university language policy, 2017). В 2017/18 учебном году около 75 тыс. иностранных студентов получили образование в Нидерландах (Engelshoven, 2018), это 16% от общего числа студентов в стране. Среди иностранных студентов преобладают немцы, китайцы, итальянцы, греки и британцы.

В отдельных вузах доля англоговорящих магистров составила 100%, как это произошло, к примеру, в Делфтском и Вагенингенском университетах, в то время как доля англоговорящих магистров в Университете Радбуда составила чуть более 50% (Radboud University, Master's programmes, 2024).

Сорбоннская декларация 1988 года и Болонская декларация 1999 года проложили путь к созданию Европейского пространства высшего образования с совместимыми курсами и единой европейской системой перевода кредитов. В свою очередь это привело к стремлению обеспечить значительную часть обучения на этапе магистратуры на английском языке для облегчения международного обмена студентами (Coleman, 2006).

Вместе с тем ЕС отстаивает необходимость следованию одного из фундаментальных принципов, изложенных в Барселонском соглашении 2002 года. Этот принцип подразумевает, что каждый человек должен владеть двумя другими европейскими языками в дополнение к своему родному языку. Европейская комиссия также приводит аргументы в пользу многоязычия, одним из которых является его важность для мобильности и межкультурных компетенций. Одновременно Европейская комиссия высказалась против единого языка в высшем образовании – более того, рассматривает доминирование английского языка как угрозу национальным языкам (Совет по образованию 2011: 15, ссылаясь на языки ЕС и языковую политику) (Language policy fact sheets on the European Union, 2024).

### Результаты и обсуждение

Нидерландские университеты продвинулись по пути интернационализации дальше всех, решив заявить о себе как о сильном международном бренде (Breetvelt, 2018). В настоящее время в континентальной Европе Нидерланды являются ведущим поставщиком программ обучения на английском языке. В абсолютных цифрах Нидерланды в 2014 году предлагали 1078 программ, за ними Германия – с 1030 программами (Michel, 2021).

Согласно Закону Нидерландов о высшем образовании, голландский является языком, «на котором осуществляется обучение и проводятся экзамены». Тем не менее закон устанавливает ряд исключений, согласно которым вузы могут обосновать переход на английский язык, «если этого требует характер, структура, качество образования или происхождение учащихся» (Kwikkers, 2017).

Как уже отмечалось, англоизация становится предметом все более ожесточенных споров в Нидерландах. Факторы, провоцирующие это, включают опасения по поводу качества курсов и положения голландского как академического языка, идеологические коннотации так называемого англосаксонского языка и культуры, а также связанные с тем, что определенные группы населения потеряют доступ к высшему образованию. Критики опасаются, что рост преподавания на английском языке подрывает фундаментальное понимание академических предметов, а сторонники, наоборот, считают, что образование только улучшается. Поголовный переход на публикацию в англоязычных научных журналах, по мнению критиков, может привести к деградации нидерландского языка как языка науки. Это также несет существенные риски, а именно – риск односторонней англосаксонской ориентации в науке: в терминологии, концептуализации, формировании теории, стиля презентации и каналах общения. Таким образом вклад в науку других культур маргинализируется (Breetvelt, 2018). Сторонники нидерландского языка задаются вопросом, почему интернационализация образования стала более важным фактором, чем создание хороших условий для местных студентов, и они должны вступать в конкуренцию за места в вузах с иностранными студентами.

На встрече в 2012 году, посвященной использованию нидерландского и английского языков в образовании, Межпарламентский комитет Союза нидерландского языка выразил обеспокоенность по поводу возможности эффективной передачи знаний на неродном языке, указав на двойной лингвистический «скачок», которого требует англоязычное образование: на академический язык изучаемой дисциплины и на английский как второй язык. Комитет заявил, что поддержание качества образования в таких условиях требует очень высокого уровня владения языком (Breetvelt, 2018).

В этой связи стоит отметить, что Министерство образования Нидерландов считает такую интернационализацию отечественного образования решающим фактором в приобретении студентами знаний, навыков и профессиональных компетенций (Kamerstukken II 2013–2014, 2014). По мнению министерства, обучение на английском поможет студентам подготовиться к мировому рынку труда (Engelshoven, 2018). Принятие в 2017 году Закона об интернационализации образования облегчает голландским ВУЗам проведение курсов обучения совместно с коллегами из других стран.

В ответ на критику интернационализации Министерство образования в Нидерландов всегда отвечает, что языковая политика каждого отдельного вуза, безусловно, должна соответствовать его педагогическим целям и целям в области качества, и что использование английского языка никоим образом не должно умалять качество образования. Таким образом, использование английского в качестве основного языка обучения в высших учебных заведениях страны должно быть оправдано характером программы и составом студенческого контингента. Более того, набор иностранных студентов (как компенсация сокращения числа голландских студентов) не должен быть единственным мотивом англицизации (Appendix to the Proceedings II 2016/2017 nr 20, 2016). При этом Министерство обозначило двуязычие в сфере образования нормой – то есть использование голландского языка иностранными студентами в вузах поддерживается и поощряется как минимум на уровне пассивного владения, а лекторы должны быть соответствующе подготовлены. На вопрос о качестве подготовки преподавательского состава министерство отвечает, что нужно не просто уделять внимание уровню владения ими языком, но и развивать языковые дидактические компетенции. Таким образом, сохранению образования на голландском языке ничего не должно угрожать.

В ведомстве утверждают, что оценка преподавательского состава регулярно проводится со стороны студентов. Эти оценки, конечно же, субъективны и не показывают реального положения дел, но есть мнение, что на самом деле эти оценки являются, скорее, показателем их собственного удовлетворения (Linse, 2017). Так, например, оказывается, что на оценку студентами преподавателей отрицательно влияет акцент преподавателей, если они неносители (Hendriks, 2018). При этом сами чиновники считают, что нет смысла обсуждать, какой язык важнее для образования, – вопрос заключается в том, как извлечь максимум пользы из обоих языков, обеих культур (Dutch and/or English, language choice with policy in Dutch higher education, 2017).

В свою очередь Королевская Академия искусств и наук Нидерландов констатирует, что очень исследований в отношении обучающихся и когнитивных эффектов обучения на английском языке как неродном проведено слишком мало, поэтому Академия предприняла свое собственное исследование языковой политики в высшем образовании. Группа, проводившая исследование, выявила следующие аргументы в пользу интернационализации образования:

1) обучение на английском языке помогает учащимся стать «гражданами мира», предлагая им международную мобильность и способствует привлечению иностранных лекторов.

2) интернационализация может быть способом компенсировать падение набора голландских студентов за счет привлечения студентов из-за рубежа, что позволяет сохранить уровень госфинансирования образования.

3) использование английского в вузах является показателем репутации и, следовательно, помогает привлекать потенциальных иностранных партнеров;

3) большая доступность учебных материалов на английском языке по сравнению с голландским.

Также были представлены аргументы «против». К ним относятся высокая стоимость перехода программы с одного языка на другой и, учитывая уровень владения английским языком как неродным студентами и преподавателями, потенциальные проблемы, связанные с его использованием.

Противники интернационализации регулярно предпринимают различные действия против английского языка. Недавно ассоциация лучшего образования в Нидерландах подала в суд на университеты Твенте и Маастрихта за чрезмерную англицизацию программ. Но суд решил, что убедительных доказательств нарушения Закона о высшем образовании представлено не было (Breetvelt, 2018).

В 2014 году Амстердамский центр древних исследований и археологии выпустил манифест с требованием сохранить в стране обучение на голландском языке – центр утверждает, что обучение на английском языке может иметь негативные последствия для интеллектуального развития студентов. Именно обучение на родном языке, по мнению этой организации, дает возможность человеку способность как устно, так и письменно выражать свои мысли безупречно и ясно во всех тонкостях. Совершенное владение родным языком определяет, смогут ли студенты в будущем соревноваться на достойном уровне в своей же стране. На что сторонники английского языка возражают, что вопрос

понимания тонкостей и нюансов решается путем отсеивания приукрашиваний, двусмысленности и переносных значений (Schenk, 2014).

Приняв этот документ во внимание, в 2015 году группа под названием Language Collective выпустила Большой манифест голландского языка о языках в образовании (Breetvelt, 2018). Выражая тревогу по поводу «массовой англоизации», манифест утверждает, что не только точность, нюансы и красноречие теряются на втором языке, но и предметный материал не усваивается эффективно.

В парламенте так же постоянно проходят дебаты по языковой политике. Многие из политических партий ставят под сомнение языковую политику вузов. Регулярно выражаются сомнения в том, действительно ли характер и содержание программ оправдывают преподавание на английском языке. Есть конечно и те, кто считают, что данный вопрос необходимо оставить на усмотрение ВУЗов. В ходе дебатов было указано, что существующий принцип финансирования сферы образования так же способствует интернационализации образования, подталкивая ВУЗы к переходу на английский язык. Распределение расходов бюджета частично происходит на основе академической успеваемости студентов. В следствие чего университеты стремятся привлекать студентов со всего мира, отдавая предпочтение иностранным студентам с более высоким уровнем знаний по сравнению с голландскими студентами (Advice internationalisation of higher education, 2018).

Высказывались опасения по чрезмерному злоупотреблению пункта закона об образовании, позволяющего переход на английский язык. Основные аргументы самого академического сообщества против обучения студентов на английском языке следующие (Groot, 2018):

1. преподаватели и студенты не могут в полной мере проявить себя, так как им не хватает владения английским языком.
2. интеллектуальное развитие задерживается, так как использование иностранного языка препятствует пониманию текста и способности эффективно анализировать, рассуждать и формулировать.
3. использование английского языка вводит нежелательные лингвистические, культурные и политические фильтры, особенно в социальных науках, а также в лингвистических и культурных предметах.
4. обучение на английском языке приводит к игнорированию голландского как академического, научного и профессионального языка.

Критики интернационализации образования отмечают, что межкультурный обмен и необходимая дидактика не всегда оправдывают ожиданий, вследствие этого интернационализация не работает должным образом.

Отметим также, что Кодекс поведения иностранных студентов в системе высшего образования Нидерландов включает минимальное требование к владению английским языком. При поступлении в высшее образовательное учреждение уровень владения английским языком абитуриентами должен быть не менее 6,0 по международной системе тестирования (IELTS). Данная оценка соответствует уровню C1 в Общеввропейской системе координат (CEFR), такой же уровень требуется от преподавателей (Breetvelt, 2018; Engelshoven, 2018).

При этом, однако, многие отмечают, что уровня C1 явно недостаточно для качественного обучения. В результате недостаточного владения языком занятия часто менее динамичны и лишены глубины и живости по сравнению с их эквивалентами на голландском языке. Преподавателям труднее давать хорошие отзывы и оценивать задания и работы студентов, так как первостепенным считается академическое владение ими английским языком и межличностному общению внимания уделяется недостаточно. При этом, как показывает тестирование, именно в академическом владении английским языком учителя часто не достигают даже уровня C1. Исследование профессорско-преподавательского состава в Технологическом университете Делфта показало, что 81% из них обладали продуктивными способностями к устной речи на английском языке на уровне C1 или выше, в Лейденском университете только 45% достигли уровня C1 или выше (Breetvelt, 2018).

Так же проводились исследования по определению необходимого для обучения словарного запаса. Оказалось, что для понимания университетских текстов первого года обучения на втором языке

требуется словарный запас в 10000 слов. Для сравнения, средний словарный запас человека на родном языке составляет примерно 19000 слов. Таким образом, чтобы пройти программу только первого года обучения на втором языке словарный запас студента должен быть всего на 40% меньше, чем на родном языке. Слишком ограниченный словарный запас препятствует выразительным способностям и пониманию, а также интеллектуальным способностям (Groot, 2018).

Еще в 1983 году Кимминс в своем исследовании модели овладения вторым языком пришел к выводу, что приобретение когнитивного академического владения языком занимает от 5 до 7 лет, и у студентов наблюдается языковой дефицит, препятствующий глубокому обучению (Cummins, 1983).

Анкетирование лекторов показало, что большинство из них оценили свой уровень разговорным английским языком достаточно хорошо и заявили, что не ощущают разницы между преподаванием на английском и голландском языках. Однако на подготовку к урокам времени уходило все же больше, им приходилось регулярно обращаться к словарям, они были менее склонны к импровизации и более ограничены в своих выразительных возможностях. Наблюдения за поведением лекторов показали, что на втором языке снижается скорость речи, экспрессивность, умение работать с заранее не подготовленными сценариями, то есть импровизационные способности, в их лекциях было меньше ясности и точности. При этом такие факторы, как стаж преподавания и проживание в англоязычной стране, положительно сказывались на преподавании.

В экспериментальном исследовании, в ходе которого голландские студенты были случайным образом распределены для чтения лекций либо на английском, либо на голландском языке, было обнаружено, что первые давали значительно более низкие результаты обучения, доля неудовлетворительных оценок увеличивалась с 16 до 29%. Таким образом, переход к обучению на втором языке приводит к умеренной потере способности к обучению. Эти результаты свидетельствуют, что язык обучения действительно оказывает влияние на качество образования (Cummins, 1983).

В 1996-1998 учебном году студентов, проходивших обучение на английском языке в Маастрихтском университете, опрашивали, как язык повлиял на качество обсуждения в их учебных группах. Около половины сообщили о негативном влиянии (Breetvelt, 2018).

С 2016 года программа психологии в Университете Радбауд предлагается на голландском и английском языках. Два варианта обучения идентичны, за исключением небольшой части учебного материала. Исследователи учли, что более мотивированные и успевающие студенты выберут английский поток, что может повлиять на успехи в учебе. Обе группы имели сопоставимые оценки по результатам выпускных экзаменов по английскому языку. Исследование показало, что студенты голландскоязычного потока показали значительно более высокие результаты, набрав в среднем 7,2 балла за первый год, в то время как студенты английского направления – в среднем 6,7 балла, что является статистически значимой разницей. Таким образом, студенты с английским языком обучения оказываются в некотором невыгодном положении (Breetvelt, 2018).

Ряд исследований показывают, что учащиеся могут чувствовать себя подавленными тем, что им приходится общаться на неродном языке, вследствие чего в аудитории наблюдается меньше взаимодействия. Это признается некоторыми учебными заведениями. Также есть замечания, что преподаватели теряют идентичность из-за перехода на иностранный язык, особенно это свойственно преподавателям старшего возраста (Breetvelt, 2018).

Несмотря на протесты против интернационализации, эта политика все же находит своих сторонников. В частности, Союз голландского языка регулярно заявляет, что не желает подвергать сомнению основные положения языковой политики. По мнению Союза, действующая политика хорошо защищает голландский язык, обеспечивая при этом достаточную гибкость (Dutch and/or English, language choice with policy in Dutch higher education, 2017).

Министерство образования также не видит угрозы в действующем законе ни голландскому языку, ни качеству образования. Основываясь на данных, опубликованных Организацией по аккредитации Нидерландов и Фландрии, и мнениях, собранных в ходе опроса студентов, министерство пришло к выводу, что знание английского языка преподавателями в целом удовлетворительно (Proceedings of the second part-session 2009-2010, 31 288, № 79, 2010) оценил их в среднем на уровне 6,8 для уровня

бакалавра и 7,2 для программ степени магистра (по шкале от 0 до 10). Преподаватели регулярно проходят обучение и тестирование на уровень владения английским языком (Dutch and/or English, language choice with policy in Dutch higher education, 2017).

Некоторые преподаватели считают, что английский язык, способствует обогащению содержания, так как темы рассматриваются с международной точки зрения. Студенты и преподаватели из других стран могут предложить свой взгляд на тему. Многие вузы рассматривают это как самостоятельную ценность и как явный аргумент в пользу выбора английского языка.

Стоит отметить, что опросы студентов о влиянии языка, на котором они слушают лекции, на качество обучения регулярно проводятся и во многих других странах. Так, например, подобные исследования в Корее и Испании не выявили негативного влияния преподавания на английском языке на академическую успеваемость студентов (Joe, 2013; Dafouz, 2014).

Таким образом, англоизация образования сегодня стала фундаментальной реальностью, английский язык, безусловно, является доминирующим языком науки и образования. Что же касается Нидерландов, то образование на иностранных языках там имеет давнюю традицию. И сегодня молодое поколение, получившее двуязычное школьное образование, продолжает высшее образование на двух языках или даже только на английском. В подавляющем большинстве молодежи получает значительную часть информации на английском языке через социальные сети, и, как следствие, значительная часть молодого поколения Нидерландов можно рассматривать как билингов, живущих в двуязычной стране (Edwards, 2016).

### **Заключение**

Подводя итог, можно сказать, что выводы о влиянии обучения на иностранном языке на процесс обучения и качество образования сильно разнятся. Одни исследования показывают практически одинаковый результат, независимо от выбора языка, другие показывают, что разница есть. Для лекторов использование английского языка вводит лингвистические ограничения, что приводит к меньшей точности, выразительности и импровизации, а также к увеличению рабочей нагрузки. Есть основания ожидать ухудшения качества образования при использовании иностранного языка в качестве средства обучения. Эти причины вытекают из следующих выводов:

1. Студенты и преподаватели не всегда обладают предполагаемым уровнем владения языком C1 (CEFR).
2. Коммуникация и обработка информации более требовательны к рабочей памяти на неродном языке.
3. Способность к самовыражению преподавателей более ограничена.

Необходимо продолжать изучение данного вопроса. Будущие исследования по этой теме должны быть сосредоточены на дидактике, образовательном взаимодействии, когнитивном процессе обучения, академической успеваемости и рабочей нагрузке.

### **Список литературы**

1. Abriam-Yago K., Yoder M., Kataoka-Yahiro. The cummins model: A framework for teaching nursing students for whom English is a second language // *Journal of transcultural nursing*. 1999. № 10(2). pp. 143-149.
2. Advice internationalisation of higher education. Hague, 2018.
3. Altbach P.G., Hans de Wit. The dilemma of english-medium instruction in international higher education // *WENR*. 2019. <https://wenr.wes.org/2019/11/the-dilemma-of-english-medium-instruction-in-international-higher-education/>
4. Appendix to the proceedings II. 2016-2017. 2017. № 20.
5. Breetvelt I. English-medium instruction in Dutch higher education: a policy reconstruction and impact study // *L1 Educational Studies in Language and Literature*. Amsterdam: University of Amsterdam, 2018.
6. Coleman J.A. English-medium teaching in European higher education // *Language Teaching*. 2006. № 39(1). pp. 1-14.



7. Cummins J. Language proficiency and academic achievement: issues in language testing research. Ed. by J. Oller. Rowley: Newbury House, 1983. pp. 108-130.
8. Dafouz E., Camacho M., Urquia E. Surely they can't do as well: A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programs // *Language and Education*. 2014. № 28(3). pp. 223-236.
9. Delft University of Technology (TU Delft). Master's programs. <https://www.mastersportal.com/universities/9612/delft-university-of-technology.html>
10. Dutch and/or English, language choice with policy in Dutch higher education. KNAW. Amsterdam, 2017.
11. Edwards A. English in the Netherlands. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2016. pp. 1-287.
12. Engelshoven I.K.V. Internationalisering in evenwicht OCW. Haag: Ministerie, 2018.
13. Factsheet university language policy. VSNU. 2017.
14. Groot A.D. Welcome to the campus. Forum on bilingualism and the Anglicization of university education // *De Psycholoog*. 2018. № 53(2). pp. 46-53.
15. Hendriks B., van Meurs F., Reimer A. The evaluation of lecturers' nonnative-accented English: dutch and german students' evaluations of different degrees of dutch-accented and german-accented english of lecturers in higher education // *Journal of English for academic purposes*. 2018. pp. 34, 28-45.
16. Joe Y., Lee H. Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea // *The Asia-Pacific education researcher*. 2013. № 22(2). pp. 201-207.
17. Kamerstukken II 2013-2014. 22 452. № 41. 2014.
18. Kamerstukken II 2015-2016. 22 452. № 48. 2016.
19. Kamerstukken II vergaderjaar 2009-2010. 31 288. № 79. 2010.
20. Kwikkers P. Really enforce the law on language policy // *Science guide*. 2017.
21. Language policy fact sheets on the European Union. European Parliament. 2024. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>
22. Linse A.R. Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees // *Studies in educational evaluation*. 2017. pp. 54, 94-106.
23. Michel M., Vidon C., Graaff R., Lowie W. Language Learning beyond English in the Netherlands: A fragile future? // *European journal of applied linguistics*. 2021. Vol. 9. № 1. pp. 159-182.
24. Radboud University, Master's programs. <https://www.ru.nl/en/education/masters/overview/language/english-1378/>
25. Schenk Ju. English becomes the language of higher education // DOORBRAK. Discussie in Nederland. 2014. <https://doorbraak.be/engels-wordt-de-taal-van-het-hoger-onderwijs/>

### English in the Dutch education system

**Yuri A. Volkov**

Senior Lecturer

Moscow International University

Moscow, Russia

Senior Lecturer

Moscow Academy of Entrepreneurship

Moscow, Russia

[yuriy-volkov@yandex.ru](mailto:yuriy-volkov@yandex.ru)

ORCID 0000-0003-3058-4433

**Yulia V. Yashina**

Senior Lecturer  
Russian University of Transport  
Moscow, Russia  
y-VGIK@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Daria A. Fomicheva**

Senior Lecturer  
Moscow Financial and Industrial University "Synergy"  
Moscow, Russia  
omich-dasha@rambler.ru  
ORCID 0000-0002-8221-2247

Received 06.06.2024

Accepted 26.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.111(492)(07)

DOI 10.25726/c3588-4732-4228-j

EDN OYYIMQ

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Abstract**

The use of English as the language of instruction in higher education institutions in the Netherlands is growing, but it is also the subject of public and political discussion. English is used as a medium of instruction in 75% of master's degree programs in the Netherlands and in 25% of bachelor's degree programs. The main driving force behind this trend is internationalization, with the Anglicization of education being used as a means to achieve this goal. Criticism of this development is growing in educational institutions and in political circles of the country. The main argument of critics is that the use of English should not undermine the quality of education provided. Relatively few studies have been conducted on the impact of teaching in English on student academic performance, and many of the existing studies are based on self-reports rather than objective measurements. Semi-experimental studies show that lecturers using English are less precise and expressive, as well as less prone to improvisation. The conclusions regarding academic performance are contradictory: some studies indicate a decrease, others do not find any effect on student academic performance.

**Keywords**

internationalization, higher education, English, academic performance.

**References**

1. Abriam-Yago K., Yoder M., Kataoka-Yahiro. The cummins model: A framework for teaching nursing students for whom English is a second language // Journal of transcultural nursing. 1999. № 10(2). pp. 143-149.
2. Advice internationalisation of higher education. Hague, 2018.
3. Altbach P.G., Hans de Wit. The dilemma of english-medium instruction in international higher education // WENR. 2019. <https://wenr.wes.org/2019/11/the-dilemma-of-english-medium-instruction-in-international-higher-education/>
4. Appendix to the proceedings II. 2016-2017. 2017. № 20.

5. Breetvelt I. English-medium instruction in Dutch higher education: a policy reconstruction and impact study // *L1 Educational Studies in Language and Literature*. Amsterdam: University of Amsterdam, 2018.
6. Coleman J.A. English-medium teaching in European higher education // *Language Teaching*. 2006. № 39(1). pp. 1-14.
7. Cummins J. Language proficiency and academic achievement: issues in language testing research. Ed. by J. Oller. Rowley: Newbury House, 1983. pp. 108-130.
8. Dafouz E., Camacho M., Urquia E. Surely they can't do as well: A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programs // *Language and Education*. 2014. № 28(3). pp. 223-236.
9. Delft University of Technology (TU Delft). Master's programs. <https://www.mastersportal.com/universities/9612/delft-university-of-technology.html>
10. Dutch and/or English, language choice with policy in Dutch higher education. KNAW. Amsterdam, 2017.
11. Edwards A. English in the Netherlands. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2016. pp. 1-287.
12. Engelshoven I.K.V. Internationalisering in evenwicht OCW. Haag: Ministerie, 2018.
13. Factsheet university language policy. VSNU. 2017.
14. Groot A.D. Welcome to the campus. Forum on bilingualism and the Anglicization of university education // *De Psycholoog*. 2018. № 53(2). pp. 46-53.
15. Hendriks B., van Meurs F., Reimer A. The evaluation of lecturers' nonnative-accented English: dutch and german students' evaluations of different degrees of dutch-accented and german-accented english of lecturers in higher education // *Journal of English for academic purposes*. 2018. pp. 34, 28-45.
16. Joe Y., Lee H. Does English-medium instruction benefit students in EFL contexts? A case study of medical students in Korea // *The Asia-Pacific education researcher*. 2013. № 22(2). pp. 201-207.
17. Kamerstukken II 2013-2014. 22 452. № 41. 2014.
18. Kamerstukken II 2015-2016. 22 452. № 48. 2016.
19. Kamerstukken II vergaderjaar 2009-2010. 31 288. № 79. 2010.
20. Kwikkers P. Really enforce the law on language policy // *Science guide*. 2017.
21. Language policy fact sheets on the European Union. European Parliament. 2024. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>
22. Linse A.R. Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees // *Studies in educational evaluation*. 2017. pp. 54, 94-106.
23. Michel M., Vidon C., Graaff R., Lowie W. Language Learning beyond English in the Netherlands: A fragile future? // *European journal of applied linguistics*. 2021. Vol. 9. № 1. pp. 159-182.
24. Radboud University, Master's programs. <https://www.ru.nl/en/education/masters/overview/language/english-1378/>
25. Schenk Ju. English becomes the language of higher education // *DOORBRAK. Discussie in Nederland*. 2014. <https://doorbraak.be/engels-wordt-de-taal-van-het-hoger-onderwijs/>

## Application of digital tools in the management of universities in Kazakhstan

**Sabina K. Musina**

Postgraduate student  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
mussinask@my.msu.ru  
ORCID 0000-0003-2837-7566

Received 09.06.2024

Accepted 27.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378:004(574)

DOI 10.25726/m0622-8545-9759-g

EDN MEEJRI

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### Abstract

The development of competition in the international educational space intensifies the role of transformation of the higher education system. In the context of modern realities, educational institutions have to compete for students with new participants of the digital education market. Numerous studies point out that digital technologies bring the potential for successful implementation of education: the introduction of artificial intelligence (AI), interactive platforms in the academic process that allow for more effective learning of theory and practical skills. For the successful digital transformation of higher education, it is important to revise traditional management methods in order to implement the principles of educational management. In accordance with the Concept of Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan until 2029 approved in 2023, Kazakhstani universities should move to the model of “smart universities” with a digital ecosystem in accordance with the world's successful practice of digitalization. The article considers the application of digital tools in the educational management of higher education institutions in Kazakhstan. This study attempts to assess the implementation of the tasks specified in the Concept of Development of Higher Education and Science of Kazakhstan.

### Keywords

digital tools, higher education, university, digital campus, educational management.

### Introduction

For the development of the higher education system of Kazakhstan it is necessary to realize the digital transformation of universities, paying special attention to the key elements that contribute to increasing its competitiveness. In this context, the main emphasis is placed on evolutionary development and continuous analysis in accordance with global standards and best practices (Akinfiyeva, 2022).

The use of digital tools in education is not only necessary to facilitate the labor of teachers and improve student performance, but also to manage the activities of higher education institutions (Shaugarayeva, 2020; Shindina, 2023; Khudyakova, 2023). To date, the efforts of supervising departments of the Republic of Kazakhstan create conditions for the activation of digital transformation of the higher education system. In this regard, it is relevant in methodological and practical terms to consider the tools and mechanisms of digital transformation of higher education institutions in Kazakhstan.

### Materials and methods of research

Scientific publications of scientists of Kazakhstan and other countries of leaders in the digitalization of higher education served as a methodological base. Official data presented on the official websites of the Eurasian National University, Satpayev University, as well as normative legal acts of the Republic of Kazakhstan regulating the implementation of state policy in the system of higher education were analyzed (Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, 2024; L.N. Gumilev Eurasian National University, 2024; Kazakh National Technical University named after Kanysh Satpayev, 2024; D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University, 2024; The concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029, 2023; National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029, 2024; The development program of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2022; The development program of the Non-profit Joint-stock company «D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University», 2020). The study uses theoretical methods – abstraction, analysis, concretization, generalization; empirical methods – study and generalization of universities' experience in the development and application of digital tools.

### Results and discussion

In 2023, the Concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 was approved (The concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029, 2023). In the context of higher education transformation, the approved concept requires the provision of training opportunities in higher education institutions, taking into account the proactive formation of the country's personnel composition and subsequent employment of graduates, the formation of digital systems in the education system (fig. 1).

#### Concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029

Development of higher education infrastructure and digital architecture

Enhancing the digital competences of citizens

Modernization of scientific infrastructure and digitalization

Development of applied science and ecosystem for commercialization of the results of scientific and scientific-technical activity

Figure 1. Directions for the development of digitalization of higher education in the Republic of Kazakhstan

The concept emphasizes the development of the digital system of higher education. Let us consider the basic components of the digital architecture being formed:

- it is planned that the system of higher education institutions will include a set of infrastructural elements, software and applications for application in the learning process, management of educational resources and university activities, as well as interaction between students and faculty;
- creation of digital campuses in the concept is considered as one of the key factors in the formation of a digital ecosystem of higher education institutions in Kazakhstan. Digital campuses are based on online platforms with access to various educational and organizational resources: class schedules, educational materials, library collections, interactive courses and others;
- digital modernization of libraries, connection to the educational platforms Open University and Coursera, digitalization of business processes of educational activity management become an important task

accepted for implementation. Digital competencies of students will be emphasized as a mandatory element in educational standards.

In accordance with the above-mentioned Concept, the system of higher education and science should undergo a transformation process taking into account the presented digital components in order to increase competitiveness and ability to meet modern requirements. Emphasize that the main task of digital transformation of universities is to improve current methods of management of the higher education system in Kazakhstan through constant analysis and application of experience of international universities with positive experience.

The main provisions of the higher education policy until 2029 presented in the Concept are aimed at improving the regulatory and legal framework, ensuring the autonomy of universities, attracting talented specialists to the scientific sphere, improving the quality of education through the implementation of modern educational programs focused on the economy of the future taking into account global trends. Elements of digital technologies are gradually planned to be introduced into pedagogical design to respond to modern challenges in higher education. It is necessary to create centers of academic excellence on the basis of leading universities, creating modern teaching and research laboratories, which will be an important factor for training personnel for their participation in the high-tech economy and stimulating the commercialization of scientific developments.

Digitalization of internal document flow between the structural units of the leading research universities of Kazakhstan began in 2022. The process is implemented using the Directum QAZ electronic document management system, this system has already effectively demonstrated itself in the work (fig. 2). In order to effectively manage documentation, the agreed materials in electronic form in the electronic document management system are equal to handwritten agreement on paper.

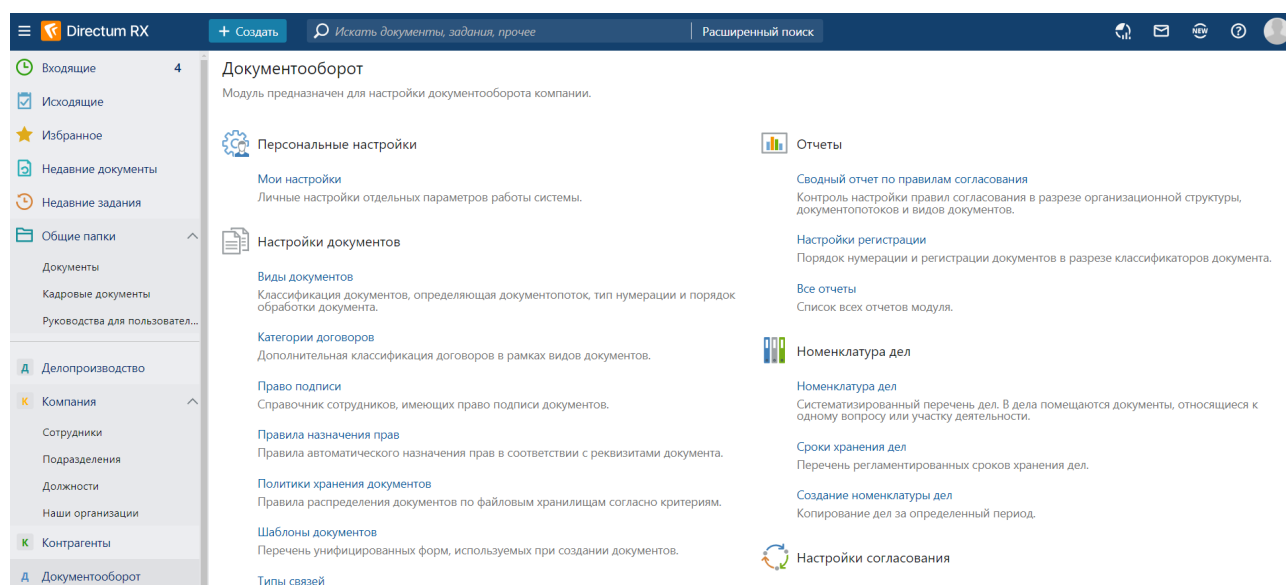


Figure 2. Interface of the electronic document management system (L.N. Gumilev Eurasian National University? 2024)

Directum QAZ the leader among the leading universities in Kazakhstan is L.N. Gumilev Eurasian National University, a research university that strives to improve the quality of educational services and increase research potential. L.N. Gumilev Eurasian National University is a research university that strives to improve the quality of educational services and increase research potential. Smart.enu is a large system, consisting of a website and a mobile application. Its peculiarity is that all data are entered only once and displayed on all systems at once.

In 2024, IT specialists of this leading national university integrated the university information system smart.enu with the Egov Mobile application (fig. 3). Now, on the smart.enu platform, university faculty, students and staff can sign about ten types of documents by scanning a QR code.

This measure is aimed at developing our own ecosystem and simplifying processes. The capabilities not only save time and budget spent on printing documents, but also benefit our environment. Automation has

simplified and accelerated production processes. In the first 5 months of 2023, 3,100 contracts and 5,000 silabuses were signed through the smart.enu system.

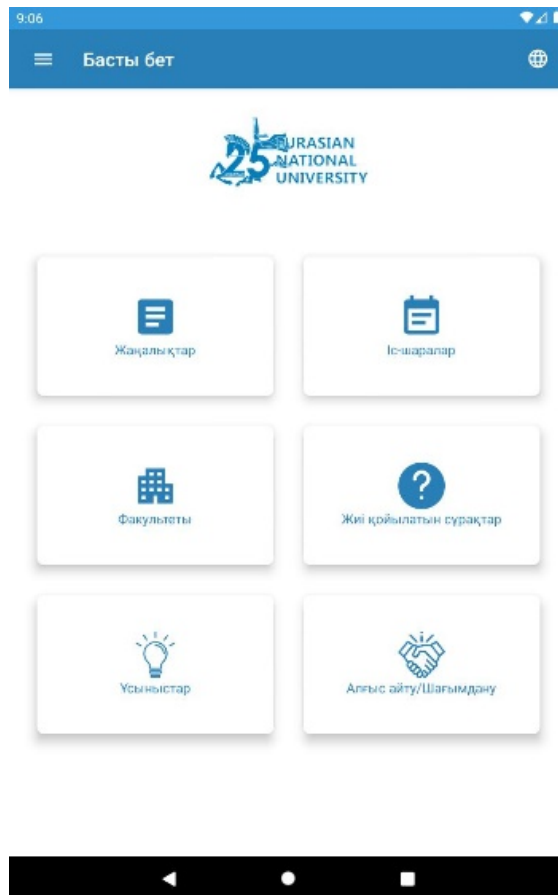


Figure 3. Application interface SMART.ENU (L.N. Gumilev Eurasian National University, 2024)

Taking into account the high rate of development of digitalization of higher education in the Republic of Kazakhstan, integration of all electronic systems of universities into the Unified System of Higher and Postgraduate Education, the position of digital officer in the person of a member of the Board – Vice-Rector for Digitalization and Infrastructure is introduced in national universities.

The development of the «smart university» concept implies the need for qualified IT-specialists, the need for prompt coordination of management decisions related to the digitalization of the university in all areas of its functioning. It is necessary at the initial stage to build management business processes in order to implement them in the digital university. In 2023, a large pilot project – a digital university – was launched. We decided to take two universities: one of national level Satbayev University (Kazakh National Technical University named after Kanysh Satpayev., 2024), the second – regional East Kazakhstan Technical University named after D. Serikbayev (D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University, 2024).

The development of the digital university model is primarily aimed at the transformation of management and educational processes and management systems in higher education institutions using digital tools. The main goal of transformation is to improve the quality of higher education.

Satbayev University has developed a model of a digital university, which implies the creation of a solid foundation for digitalization, namely:

1. transformation of the business process management system, introduction of key performance indicators, which will form the basis for the functioning of the digital educational platform;
2. training of employees in cross-sectoral digital skills, taking into account their professional activities.



SATBAYEV  
UNIVERSITY

## The model of the digital university

Data-driven management systems;  
Digital educational technologies;  
Individual educational trajectories;  
Digital Economy Competencies.

Figure 4. Structure of the digital university – Satpayev University

The structure of a digital university consists of four main areas presented in figure 4:

1. Data-driven management systems designed to analyze information about students, teachers and the learning process to make management decisions.
2. Digital educational technologies – mandatory use of online platforms, virtual laboratories and other tools to improve the quality of learning.
3. Individualized educational trajectories where students choose their learning track based on their interests and needs.
4. Digital economy competencies are important for future specialists capable of working in the modern labor market, where digital technologies play a key role.

The concept of «Digital University» is implemented through the introduction of modern digital technologies and applications in the educational process, the use of online educational platforms, offering students and teachers new opportunities and formats of interaction (fig. 5).

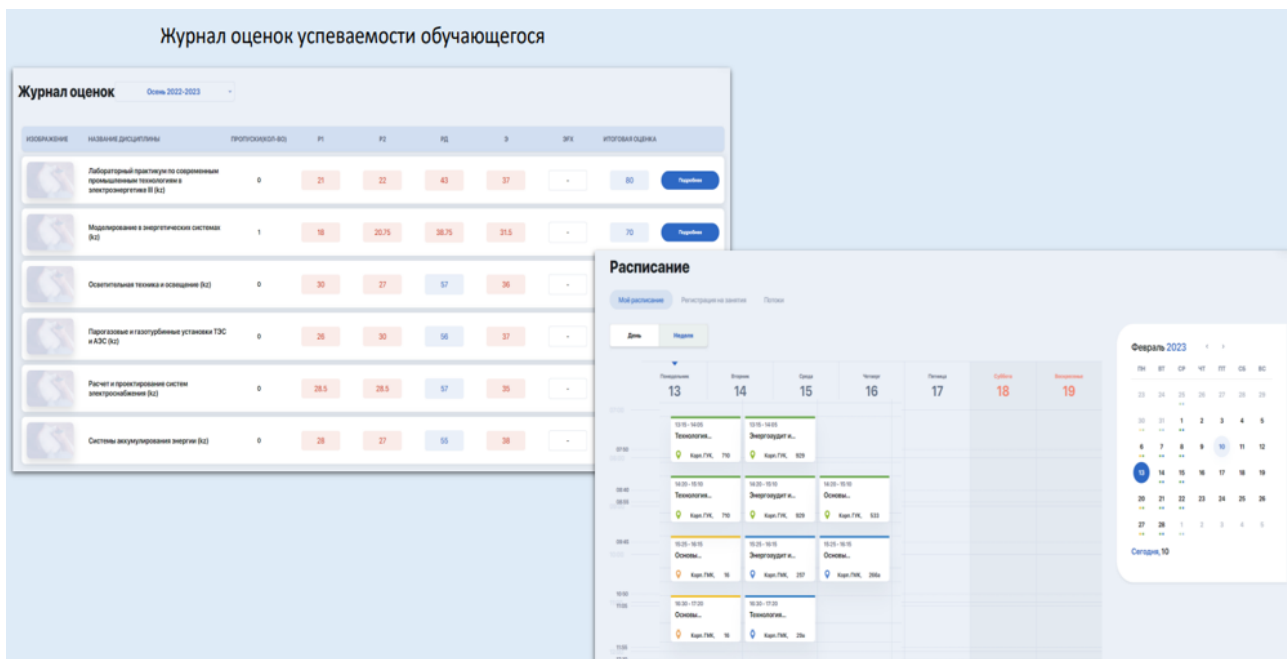


Figure 5. Pilot project of Satpayev University (Kazakh National Technical University named after Kanysh Satpayev)



To form a digital campus, the following steps are planned: introduce an online platform, place all resources on it, supplement the platform with such management tools as a class schedule, library resources, and others. Let us consider the process of digital transformation of the higher education system. In 2024, 15 universities in Kazakhstan started to implement Google courses on artificial intelligence, 12,000 students participate in the Generative AI project. Two universities are participating in the Google for Education pilot project. In order to develop cooperation and application of innovative learning technologies, negotiations were held and Memorandums were signed with such large companies as Coursera, «Huawei Technologies Kazakhstan» LLP, Binance Kazakhstan. Huawei ICT Academy was established on the basis of 35 universities, where certified courses from Huawei are provided. Thanks to the support of Binance Kazakhstan, about 350 teachers of ICT faculties from 22 universities have been trained in blockchain technologies. To date, about 102 Coursera courses have been translated into Kazakh and Russian. In 2024, 40,000 licenses have been allocated to students from 93 universities. The digital ecosystem in universities is also strengthening: all universities are connected to LMS platforms (Platonus, Univer, Moodle, etc.). Digital transformation is not just about automation, but about finding new and efficient ways of working, adopting a new culture and worldview, not just IT skills. Transition to easier processes and mechanisms to manage the whole chain of university business processes. The main task of the considered digital tools used in the universities of Kazakhstan is to create a unified information space for digital interaction within the university.

### Conclusion

At the moment, Kazakhstan is actively implementing measures on digitalization of the higher education system. Particular attention is paid to improving the efficiency of higher education institutions. These transformations are aimed at bringing the country to a leading position in the global educational space.

All considered technological solutions are aimed at digitalization of scientific and educational process, automation of business processes. The creation of digital universities is one of the tools that are used to develop the overall digital architecture of higher education institutions.

Considering the prospects for the development of digital transformation, it is assumed that there is a growing need for specialists in information technology and data analytics, as well as a flexible system of automation of management of higher education institutions.

### References

1. Akinfiyeva A.E. Higher education reform in Kazakhstan: challenges and prospects // Problems of the national strategy. 2022. № 3(72). pp. 116-137.
2. D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University. <https://www.ektu.kz/?lang=ru9>.
3. Jonbekova D. Government scholarships for international higher education: pathways for social change in Kazakhstan // Higher education. 2024. № 3. p. 761-777.
4. Kazakh National Technical University named after Kanysh Satpayev. <https://satbayev.university/>
5. Khudyakova M.A., Vlasova I.N. Digitalization and management of the modern educational process // Education management: theory and practice. 2023. № 4. pp. 200-207.
6. L.N. Gumilev Eurasian National University. <https://enu.kz/ru/>
7. Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci?lang=ru>
8. National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029: approved by the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated July 30, 2024 № 611. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000611#z119/>
9. Nurgaliyeva K., Nygymbetov G. The study of higher education in the regions of Kazakhstan: Analysis of tools and indicators // Eurasian journal of economic and business studies. 2023. № 2. p. 5-19.
10. Shaugaraeva D.I., Burtsev D.S., Gavrilyuk E.S. Problems of educational process management when using digital tools in higher education institutions // Economics and Environmental management. 2020. № 2. pp.121-130.

11. Shindina T.A., Mikhailova I.P., Usmanova N.V., Knyazeva N.V. Structuring the directions of digital development of universities based on the study of international experience // Innovation and investment. 2023. № 8. pp. 406-410.
12. The concept of development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029: approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 № 248. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248/>
13. The development program of the L.N. Gumilyov Eurasian National University Non-profit Joint-stock company for 2022-2026: approved by Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated September 21, 2022 № 715. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000715/>
14. The development program of the Non-profit Joint-stock company «D. Serikbayev East Kazakhstan Technical University» for 2021-2025: approved by the Decision of the Board of Directors dated 12.28.2020. <https://www.ektu.kz/files/abouttheuniversity/Programma-strategicheskogo-razvitiyaNAOVKTUna2021-2025.pdf>
15. The official information resource of the Prime Minister of the Republic of Kazakhstan. <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/itogi-polugodiya-razvitie-nauki-i-vysshego-obrazovaniya-issledovaniya-i-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-28837/>

### **Применение цифровых инструментов в управлении высшими учебными заведениями Казахстана**

**Сабина Кайратовна Мусина**

Аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

[mussinask@my.msu.ru](mailto:mussinask@my.msu.ru)

ORCID 0000-0003-2837-7566

Поступила в редакцию 09.06.2024

Принята 27.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378:004(574)

DOI 10.25726/m0622-8545-9759-g

EDN MEEJRI

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

#### **Аннотация**

Развитие конкуренции в международном образовательном пространстве усиливается роль трансформации системы высшего образования. В условиях современных реалий учебные заведения вынуждены конкурировать за обучающихся с новыми участниками рынка цифрового образования. Во множестве исследований отмечается, что цифровые технологии несут потенциал для успешной реализации образования: внедрение искусственного интеллекта (ИИ), интерактивных платформ в учебный процесс которые позволяют более эффективно осваивать теорию и практические навыки. Для успешной цифровой трансформации высшего образования важно пересмотреть традиционные методы управления для внедрения принципов образовательного менеджмента. В соответствии с Концепцией развития высшего образования и науки в Республике Казахстан до 2029 года утвержденной в 2023 году, казахстанские университеты должны перейти к модели «smart-университетов» с цифровой экосистемой в соответствии мировой успешной практикой цифровизации. В статье рассмотрено применение

цифровых инструментов в образовательном менеджменте высших учебных заведений Казахстана. В данном исследовании произведена попытка оценки реализации задач, указанных в Концепции развития высшего образования и науки Казахстан.

### Ключевые слова

Цифровые инструменты, высшее образование, университет, цифровой кампус, образовательный менеджмент.

### Список литературы

1. Акинфиева А.Э. Реформа высшего образования в Казахстане: вызовы и перспективы // Проблемы национальной стратегии. 2022. № 3 (72). С. 116–137.
2. Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева. <https://www.ektu.kz/?lang=ru>
3. Джонбекова Д. Государственные стипендии для получения международного высшего образования: пути социальных изменений в Казахстане // Высшее образование. 2024. № 3. С. 761-777.
4. Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. <https://enu.kz/ru/>
5. Казахский национальный технический университет имени Каныша Сатпаева. <https://satbayev.university/>
6. Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы: утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>
7. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci?lang=ru>
8. Национальный план развития Республики Казахстан до 2029 года: утвержден Указом Президента Республики Казахстан от 30 июля 2024 года № 611. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000611#z119/>
9. Нурғалиева К., Нығымбетов Г. Исследование высшего образования в регионах Казахстана: анализ инструментов и индикаторов // Евразийский журнал экономических и бизнес-исследований. 2023. № 2. С. 5-19.
10. Официальный информационный ресурс Премьер-Министра Республики Казахстан. <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/itogi-polugodiya-razvitie-nauki-i-vysshego-obrazovaniya-issledovaniya-i-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-28837>
11. Программа развития некоммерческого акционерного общества «Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева» на 2021 – 2025 годы: утверждена Решением Совета директоров от 28.12.2020 года. <https://www.ektu.kz/files/abouttheuniversity/Programma-strategicheskogo-razvitiyaNAOVKTUna2021-2025.pdf>
12. Программа развития некоммерческого акционерного общества «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева» на 2022 – 2026 годы: утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 21 сентября 2022 года № 715. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000715/>
13. Худякова М.А., Власова И.Н. Цифровизация и управление современным образовательным процессом // Управление образованием: теория и практика. 2023. №. 4. С. 200-207.
14. Шаугараева Д.И., Бурцев Д.С., Гаврилюк Е.С. Проблемы управления образовательным процессом при использовании цифровых инструментов в высших учебных заведениях // Экономика и экологический менеджмент. 2020. № 2. С.121-130.
15. Шиндина Т.А., Михайлова И.П., Усманова Н.В., Князева Н.В. Структурирование направлений цифрового развития университетов на основе исследования международного опыта // Инновации и инвестиции. 2023. № 8. С. 406-410.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»  
Том 14 (2024). № 8-1

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](mailto:info@emreview.ru), [@maileditor](https://t.me/maileditor) (Telegram), <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.08.2024.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2024

Online media «Education management review»  
Volume 14 (2024). Issue 8-1

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](mailto:info@emreview.ru), [@maileditor](https://t.me/maileditor) (Telegram), <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.08.2024.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2024