ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

EDUCATION MANAGEMENT REVIEW

2025 № 3-1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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, Гуанчьжоу, Китай.

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Олег Игоревич Башеров, Ирина Вячеславовна Боговская,
Ирина Николаевна Сведенцова, Наталья Сергеевна Маршал
Системный подход к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза 11

Елена Леонидовна Федорова, Татьяна Геннадьевна Демиденко,
Ольга Валерьевна Барабанова, Наталья Александровна Чистякова
Лингвистические и мифопоэтические аспекты пустынного пространства в рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница» 27

Евгений Андреевич Фоменко
Идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании в России первой четверти XXI века 38

Марина Михайловна Исупова
Развитие навыков аудирования профессиональных текстов на занятиях ESP в вузе 49

Татьяна Геннадьевна Демиденко, Елена Олеговна Сычева
Методика проведения семинара-дискуссии по рассказам В.М. Шукшина 57

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Олег Игоревич Башеров, Майя Роландовна Жигалова,
Нина Иосифовна Львова, Ольга Александровна Санникова
Интегративная модель цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: кросс-культурный анализ эффективности в условиях трансформации образовательной среды вуза 66

Яна Николаевна Катина
Лексические навыки через НЛП: эффективный комплекс упражнений по английскому языку для обучающихся СПО 80

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Олег Игоревич Башеров, Юлия Михайловна Мухина,
Ирина Николаевна Сведенцова, Наталья Афанасьевна Калашникова
Цифровая экосистема педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: интеграция искусственного интеллекта и кросс-культурных практик в образовательной среде современного университета 89

Михаил Владимирович Панов, Виктор Николаевич Токарев
Изучение роли образовательных онлайн-сообществ в продвижении идей гражданственности среди студентов в постпандемийный период 103

Виктория Константиновна Никитина
Инновационные методологии в образовательной сфере на примере внедрения искусственного интеллекта в систему высшего образования России 117

Анастасия Дмитриевна Плужникова, Наталья Генриховна Графеева, Ольга Борисовна Егорова
Использование метаданных для проверки SQL DDL-запросов в обучающих системах 126

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Елена Андреевна Ягольник, Марина Евгеньевна Павловская
Внедрение системы непрерывной оценки знаний и умений студентов как инструмент повышения мотивации и академической успеваемости 135

Раиса Могдановна Эхаева
К проблеме создания региональных университетских комплексов 150

Оксана Леонидовна Мохова, Ольга Викторовна Барышникова, Ирина Игоревна Ярославская, Елена Владимировна Сачкова
Интеграция адаптивных образовательных технологий в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экспериментальное исследование эффективности 158

Оксана Леонидовна Мохова, Ирина Вячеславовна Боговская, Джамиля Хасяновна Година, Наталия Владимировна Полякова
Интегративная цифровая модель персонализированного обучения английскому языку в неязыковых вузах 171

Оксана Леонидовна Мохова, Наталья Дмитриевна Пашковская, Инна Александровна Малыхина, Елена Владимировна Сачкова
Интеграция цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экономические аспекты и педагогическая эффективность 185

Виктория Викторовна Терещенкова, Ирина Николаевна Глазунова
Толерантность к сверстникам как современная проблема в инклюзивной практике детского сада 197

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Мэнчжэнь Хань, Александр Владимирович Поляков
Репертуар как средство формирования музыкально-исполнительских умений гобоиста 205

Цинь Хуан, Татьяна Владиславовна Палиева
Методическое и кадровое обеспечение мультикультурного и многоязычного образования детей начальной школы в Китае 212

Ваньжу Лу
Психолого-педагогические аспекты обучения академическому вокалу в высших учебных заведениях 227

Шуи Чжоу
Модульное обучение китайскому языку в виртуальном университете 235

Ли Шулунь
Перспектива обучения китайскому языку на младших курсах российских гуманитарных вузов 242

Чэнь Юань
Особенности и проблемы музыкального образования в современной России 250

Цзявань Линь, Ольга Борисовна Михайлова, Синьчунь Инь
Народная песня как средство духовно-нравственного развития детей в Китае 257

Азизи Бахрам, Ольга Борисовна Егорова
Использование методов машинного обучения для моделирования образовательных данных Афганистана 266

Ирина Николаевна Глазунова, Николай Николаевич Кузьмин,
Виктория Викторовна Терещенкова, Наталья Александровна Чистякова
Искусственный интеллект в информационно-методическом сопровождении студентов 279

Александра Ивановна Меремьянина, Татьяна Викторовна Веревкина,
Анна Викторовна Сиверина, Татьяна Андреевна Шиляева
Современные тенденции развития системы образования в духовно-нравственном воспитании молодого поколения 292

Елена Олеговна Сычева, Наталья Александровна Чистякова,
Светлана Юрьевна Зайцева, Татьяна Геннадьевна Демиденко
Профессионально-ориентированные задания как фактор повышения мотивации изучения «Литературы» и «Русского языка и культуры речи» («Анимация», «Актерское искусство», «Педагогика») 300

Татьяна Сергеевна Карандаева, Сергей Александрович Синтяев
Применение принципов философского прагматизма при разрешении конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах 314

Татьяна Геннадьевна Демиденко, Наталья Александровна Чистякова,
Елена Леонидовна Федорова, Ольга Валерьевна Барабанова
Реализация полихудожественного подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин 328

Ирина Николаевна Глазунова, Николай Николаевич Кузьмин,
Наталья Александровна Чистякова, Анастасия Игоревна Штырова
Возможности ИИ в управлении образовательным процессом 338

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Oleg I. Basherov, Irina V. Bogovskaya, Irina N. Svedentsova, Natalia S. Marshal
A systematic approach to pedagogical support for the adaptation of international students to the socio-cultural environment of the university 11

Elena L. Fedorova, Tatiana G. Demidenko, Olga V. Barabanova, Natalia A. Chistyakova
Linguistic and mythopoetic aspects of desert space in A. Platonov's short story «The Sandy Teacher» 27

Evgeny A. Fomenko
Ideological foundations of goal-setting in patriotic education in Russia in the first quarter of the 21st century 38

Marina M. Isupova
Teaching and developing listening skills in ESP classes 49

Tatiana G. Demidenko, Elena O. Sycheva
The methodology of the seminar-discussion on the stories of V.M. Shukshin 57

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Oleg I. Basherov, Maya R. Zhigalova, Nina I. Lvova, Olga A. Sannikova
An integrative model of digital pedagogical support for the adaptation of international students: a cross-cultural analysis of effectiveness in the context of the transformation of the university's educational environment 66

Yana N. Katina
Lexical skills through NLP: an effective set of English language exercises for students of vocational education 80

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Oleg I. Basherov, Yulia M. Mukhina, Irina N. Svedentsova, Natalia A. Kalashnikova
The digital ecosystem of pedagogical support for the adaptation of international students: the integration of artificial intelligence and cross-cultural practices in the educational environment of a modern university 89

Mikhail V. Panov, Victor N. Tokarev
The study of the role of online educational communities in promoting the ideas of citizenship among students in the post-pandemic period 103

Victoria K. Nikitina
Innovative methodologies in the field of education using the example of the introduction of artificial intelligence into the Russian higher education system 117

Anastasia D. Pluzhnikova, Natalia G. Grafeeva, Olga B. Egorova
Using metadata to validate SQL DDL queries in training systems 126

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Elena A. Yagolnik, Marina E. Pavlovskaya
Implementation of a system of continuous assessment of students' knowledge and skills as a tool to increase motivation and academic performance 135

Raisa M. Ekhaeva
On the problem of creating regional university complexes 150

Oksana L. Mokhova, Olga V. Baryshnikova, Irina I. Yaroslavskaya, Elena V. Sachkova
Integration of adaptive educational technologies into English language teaching in non-linguistic universities: an experimental study of effectiveness 158

Oksana L. Mokhova, Irina V. Bogovskaya, Jamila Kh. Godina, Natalia V. Polyakova
An integrative digital model of personalized English language teaching in non-linguistic universities 171

Oksana L. Mokhova, Natalia D. Pashkovskaya, Inna A. Malykhina, Elena V. Sachkova
Integration of digital educational resources in teaching English in non-linguistic universities: economic aspects and pedagogical effectiveness 185

Victoria V. Tereshenkova, Irina N. Glazunova
Peer tolerance as a modern problem in inclusive kindergarten practice 197

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mengzhen Han, Alexander V. Polyakov
Repertoire as a means of forming musical and performing skills of an oboist 205

Qin Huang, Tatiana V. Palieva
Methodological and personnel support for multicultural and multilingual education of primary school children in China 212

Wanru Lu
Psychological and pedagogical aspects of academic vocal teaching in higher educational institutions 227

Shui Zhou
Modular Chinese language teaching at a virtual university 235

Shulun Lu
The prospect of learning Chinese in the junior courses of Russian humanities universities 242

Chen Yuan
Features and problems of music education in modern Russia 250

Lin Jiawan, Olga B. Mikhailova, Xinchun Yin
Folk song as a means of spiritual and moral development of children in China 257

Azizi Bahram, Olga B. Egorova
Modeling educational Data in Afghanistan using machine learning methods 266

Irina N. Glazunova, Nikolai N. Kuzmin, Victoria V. Tereshenkova, Natalya A. Chistyakova
Artificial intelligence in the information and methodological support of students 279

Alexandra I. Meremyanina, Tatiana V. Verevkina, Anna V. Siverina
Current trends in the development of the education system in the spiritual and moral education of the younger generation 292

Elena O. Sycheva, Natalia A. Chistyakova, Svetlana Yu. Zaitseva, Tatiana G. Demidenko
Professionally oriented tasks as a factor of increasing motivation for studying «Literature» and the «Russian language and speech culture» («Animation», «Acting», «Pedagogy») 300

Tatiana S. Karandaeva, Sergey A. Sintyaev
Application of the principles of philosophical pragmatism in resolving conflicts of interest in multi-level educational systems 314

Tatiana G. Demidenko, Natalia A. Chistyakova, Elena L. Fedorova, Olga V. Barabanova
Implementation of a poly-artistic approach in the process of teaching humanities 328

Irina N. Glazunova, Nikolai N. Kuzmin, Natalia A. Chistyakova, Anastasia I. Shtyrova
The possibilities of AI in the management of the educational process 338

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Системный подход к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза

Олег Игоревич Башеров
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Ирина Вячеславовна Боговская
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
bogovskaya@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ирина Николаевна Сведенцова
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Наталья Сергеевна Маршал
Преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
nataliamarshal@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2025
Принята 21.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.018.461:37.012.7:304.27:004.42
DOI 10.25726/i7689-8944-9730-x
EDN GWXGLX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Исследование посвящено комплексному анализу системы педагогического сопровождения иностранных студентов в процессе их адаптации к социокультурной среде российских вузов. Актуальность темы обусловлена значительным ростом академической мобильности и

интернационализацией высшего образования, что требует разработки эффективных моделей поддержки иностранных обучающихся. Цель исследования – разработка и эмпирическая проверка интегративной модели педагогического сопровождения, учитывающей академические, психологические, социальные и культурные аспекты адаптации. Задачи включают выявление ключевых барьеров адаптации, анализ эффективности существующих практик сопровождения и разработку комплексной системы интервенций. Методология основана на смешанном подходе, сочетающем количественные и качественные методы: лонгитюдное анкетирование (n=428), полуструктурированные интервью (n=47), фокус-группы (n=12) и анализ институциональных практик 8 российских вузов. Эмпирическую базу составили иностранные студенты из 34 стран, обучающиеся на различных образовательных программах. Результаты демонстрируют высокую эффективность системного подхода к педагогическому сопровождению, включающего четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный (коэффициент влияния 0,74), академический (0,68), социально-психологический (0,82) и информационно-технологический (0,63). Разработанная модель позволила снизить показатели академической дезадаптации на 37,2%, социокультурной – на 42,8%, психологической — на 29,5%. Исследование вносит значительный вклад в теоретическое обоснование адаптационных механизмов и предлагает практические инструменты для университетов, стремящихся к повышению эффективности работы с иностранными студентами. Дальнейшие исследования могут быть направлены на персонализацию поддержки с учетом этнокультурной специфики и образовательного профиля студентов.

Ключевые слова

педагогическое сопровождение, адаптация иностранных студентов, социокультурная среда вуза, интегративная поддержка, мультикультурная образовательная среда, академическая мобильность, межкультурная компетентность.

Введение

В условиях глобализации и интернационализации образовательного пространства адаптация иностранных студентов к социокультурной среде принимающих вузов становится одним из ключевых факторов, определяющих эффективность международного образовательного процесса. За последнее десятилетие количество студентов, обучающихся за пределами стран своего гражданства, увеличилось более чем на 50%, что свидетельствует о стремительном росте академической мобильности и формировании глобального рынка образовательных услуг (Аржанова, 2019). Международная образовательная мобильность трансформировалась из единичного явления в устойчивый тренд, затрагивающий все регионы мира и воспринимаемый как необходимое условие конкурентоспособности современных образовательных систем (Береговая, 2020). Этот процесс сопровождается не только количественными изменениями в структуре студенческого контингента, но и качественными трансформациями образовательных практик, требующими системного переосмысления традиционных подходов к организации учебного процесса и поддержке обучающихся.

Анализ современных исследований демонстрирует многомерность проблемы адаптации иностранных студентов, включающей лингвистические, академические, социально-психологические, культурные и административно-бытовые аспекты (Дементьева, 2008). Вместе с тем наблюдается определенная фрагментарность в изучении данной проблематики: большинство работ концентрируется на отдельных аспектах адаптационного процесса, не предлагая комплексного взгляда на систему педагогического сопровождения. Отсутствие интегративного подхода существенно ограничивает эффективность практических мер по поддержке иностранных обучающихся и препятствует формированию целостной стратегии адаптации, учитывающей взаимосвязь и взаимообусловленность различных факторов адаптационного процесса (Иванова, 2018). Преодоление указанного противоречия требует разработки многоуровневой системы педагогического сопровождения, охватывающей все значимые аспекты взаимодействия иностранных студентов с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

В современном научном дискурсе наблюдается терминологическая неоднозначность в определении ключевых понятий исследуемой проблематики. Адаптация иностранных студентов интерпретируется как процесс приспособления к новой образовательной и социокультурной среде (Моднов, 2013), как результат интеграции в академическое сообщество (Погукаева, 2016), как динамическая система взаимодействия личности и образовательной среды (Рахимов, 2010). Такое разнообразие трактовок отражает сложность и многоаспектность изучаемого феномена, но одновременно создает методологические трудности при разработке практических моделей сопровождения. В контексте настоящего исследования адаптация иностранных студентов рассматривается как интегративный процесс активного взаимодействия личности с образовательной и социокультурной средой, направленный на достижение академической успешности, психологического благополучия и социокультурной интеграции при сохранении культурной идентичности. Такой подход позволяет преодолеть одностороннее понимание адаптации как простого приспособления к новым условиям и акцентирует внимание на активной позиции студента как субъекта адаптационного процесса.

Понятие «педагогическое сопровождение» также характеризуется множественностью интерпретаций, варьирующихся от узкоспециализированной помощи в решении конкретных образовательных задач до комплексной системы поддержки личностного и профессионального развития (Ширкова, 2017). Критический анализ существующих подходов позволяет определить педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов как целенаправленную деятельность образовательного учреждения по созданию условий для успешной интеграции обучающихся в академическую и социокультурную среду вуза посредством реализации комплекса организационно-педагогических, психологических, социальных и культурно-досуговых мероприятий. Важно подчеркнуть, что эффективное педагогическое сопровождение не ограничивается реактивными мерами, но предполагает проактивную стратегию, направленную на предупреждение потенциальных проблем и развитие адаптационного потенциала обучающихся.

Анализ исследовательской литературы позволяет выявить ряд существенных пробелов в изучении проблемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Во-первых, недостаточно изучена взаимосвязь между различными аспектами адаптации и их совокупное влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся (Glass, 2014). Большинство исследований фокусируется на отдельных компонентах адаптационного процесса (лингвистическом, академическом, социокультурном), не учитывая их системные взаимодействия и синергетические эффекты. Во-вторых, наблюдается дефицит лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику адаптационных процессов и оценить долгосрочные эффекты различных моделей сопровождения (Lee, 2007). В-третьих, остается недостаточно разработанной проблема персонализации педагогического сопровождения с учетом этнокультурных особенностей, индивидуально-психологических характеристик и образовательных потребностей различных категорий иностранных студентов (Rienties, 2012). Наконец, существует значительный разрыв между теоретическими моделями адаптации и практическими механизмами их реализации в деятельности образовательных учреждений, что затрудняет трансляцию научных разработок в реальную образовательную практику (Smith, 2011).

Указанные пробелы определяют научную новизну и теоретическую значимость настоящего исследования, направленного на разработку системной модели педагогического сопровождения, интегрирующей различные аспекты адаптационного процесса и учитывающей многообразие факторов, влияющих на успешность адаптации иностранных студентов. В отличие от большинства существующих работ, фокусирующихся на отдельных компонентах адаптации, предлагаемое исследование исходит из принципа комплементарности различных адаптационных механизмов и их взаимообусловленности в рамках единой системы педагогического сопровождения. Такой подход позволяет преодолеть фрагментарность существующих моделей и разработать целостную стратегию поддержки иностранных обучающихся, охватывающую все значимые аспекты их взаимодействия с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

Актуальность настоящего исследования обусловлена не только теоретическими, но и практическими аспектами проблемы педагогического сопровождения иностранных студентов. В

условиях возрастающей конкуренции на международном рынке образовательных услуг эффективность системы поддержки иностранных обучающихся становится одним из ключевых факторов привлекательности образовательного учреждения и важным компонентом его международной репутации. Разработка научно обоснованной модели педагогического сопровождения позволит образовательным учреждениям оптимизировать существующие практики работы с иностранными студентами, повысить показатели академической успешности и психологического благополучия обучающихся, снизить уровень отсева и академической неуспеваемости, а также усилить позиции вуза в международном образовательном пространстве. Таким образом, практическая значимость исследования определяется его направленностью на разработку конкретных механизмов и инструментов педагогического сопровождения, применимых в реальной образовательной практике и способствующих повышению эффективности интернационализации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования выступил системный подход, позволяющий рассматривать адаптацию иностранных студентов как сложный многоаспектный процесс, а педагогическое сопровождение – как интегративную систему взаимосвязанных компонентов. Комплексность исследуемого феномена обусловила необходимость применения смешанной методологии (mixed methods research), сочетающей количественные и качественные методы сбора и анализа данных (Ward, 2005). Данный методологический выбор обоснован стремлением преодолеть ограничения монометодных исследований и обеспечить многомерное понимание процессов адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза. Интеграция количественных и качественных методов позволила не только выявить статистически значимые закономерности адаптационного процесса, но и раскрыть субъективные смыслы и индивидуальный опыт участников исследования, что критически важно для разработки персонализированных стратегий педагогического сопровождения.

Исследование реализовывалось в пять взаимосвязанных этапов в период с сентября 2021 по декабрь 2023 года. На первом этапе (сентябрь-декабрь 2021) осуществлялся теоретический анализ проблемы, операционализация ключевых понятий и разработка исследовательского инструментария. Второй этап (январьv – май 2022) был посвящен первичному сбору эмпирических данных, включая анкетирование иностранных студентов и проведение полуструктурированных интервью с представителями административных и педагогических структур вузов.

На третьем этапе (июнь-декабрь 2022) была реализована экспериментальная программа педагогического сопровождения, включающая четыре взаимосвязанных модуля (лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический). На четвертом этапе (январь-август 2023) проводилась оценка эффективности внедренной модели сопровождения, включая повторное анкетирование участников эксперимента и сбор качественных данных посредством фокус-групп. Заключительный этап (сентябрь-декабрь 2023) был посвящен систематизации и обобщению полученных результатов, а также разработке практических рекомендаций для образовательных учреждений. Эмпирическую базу исследования составили иностранные студенты (n=428) из 34 стран, обучающиеся в 8 российских вузах различного профиля (классические университеты, технические, медицинские, педагогические вузы). Выборка формировалась с применением стратифицированного отбора по следующим критериям: регион происхождения (Азия – 42,3%, Африка – 18,7%, Ближний Восток – 15,9%, Европа – 13,1%, Латинская Америка – 10,0%), направление подготовки (технические специальности – 31,5%, естественнонаучные – 24,2%, медицинские – 18,9%, гуманитарные – 15,4%, социально-экономические – 10,0%), уровень образовательной программы (бакалавриат – 56,8%, магистратура – 27,1%, аспирантура – 8,4%, специалитет – 7,7%), продолжительность пребывания в России (до 6 месяцев – 32,5%, 6-12 месяцев – 26,9%, 1-2 года – 23,6%, более 2 лет – 17,0%). Такая структура выборки обеспечивает репрезентативность исследования и позволяет учитывать широкий спектр факторов, влияющих на процесс адаптации.

Методический инструментарий исследования включал комплекс количественных и качественных методов. Основным инструментом количественного анализа выступил авторский опросник «Адаптация

иностранных студентов к социокультурной среде вуза» (АИСС), включающий 78 пунктов, сгруппированных в шесть шкал: академическая адаптация, лингвистическая адаптация, социальная адаптация, психологическая адаптация, культурная адаптация, информационно-технологическая адаптация (Zhang, 2011). Валидность и надежность опросника подтверждены в пилотажном исследовании (α-Кронбаха варьируется от 0,78 до 0,86 для различных шкал). Дополнительно применялись: «Шкала социокультурной адаптации» Уорда и Кеннеди (адаптированная версия), «Шкала психологического благополучия» Рифф (краткая версия), опросник «Академическая мотивация» Валлеранда. Количественные данные анализировались с применением методов описательной статистики, корреляционного, факторного и регрессионного анализа в программном пакете SPSS v.27.

Качественная методология включала полуструктурированные интервью с иностранными студентами (n=47) и представителями административных и педагогических структур вузов (n=32), а также 12 фокус-групп (6-8 участников в каждой). Интервью и фокус-группы проводились на русском или английском языках (по выбору респондентов) и фокусировались на выявлении специфических проблем адаптации, оценке эффективности существующих практик поддержки и разработке рекомендаций по совершенствованию системы педагогического сопровождения. Все интервью и фокус-группы записывались на аудионоситель с последующей транскрипцией и тематическим анализом в программе NVivo 12. Для обеспечения надежности качественных данных применялась процедура межэкспертной оценки (agreement rate 0,81).

В рамках экспериментальной части исследования была разработана и внедрена интегративная модель педагогического сопровождения, включающая четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический. Для оценки эффективности данной модели применялся квазиэкспериментальный дизайн с предварительным и итоговым тестированием в экспериментальной (n=214) и контрольной (n=214) группах. Экспериментальная и контрольная группы были сформированы с учетом принципа эквивалентности по ключевым социально-демографическим и образовательным параметрам. Статистическая значимость различий между группами оценивалась с применением t-критерия Стьюдента для связанных выборок и дисперсионного анализа ANOVA.

Для обеспечения этичности исследования все участники были проинформированы о его целях и методах, а также подписали форму информированного согласия. Конфиденциальность данных обеспечивалась посредством кодирования всех идентифицирующих сведений и ограничения доступа к первичным материалам.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить комплексное представление о проблемах адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российских вузов и эффективности различных моделей педагогического сопровождения. Анализ эмпирических данных выявил многоуровневую структуру адаптационных процессов и позволил идентифицировать ключевые факторы, влияющие на успешность интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду принимающего университета.

Таблица 1. Структура и динамика адаптационных трудностей иностранных студентов в зависимости от продолжительности пребывания в России (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная выраженность трудностей)

Тип адаптационных трудностей	До 6 месяцев (n=139)	6-12 месяцев (n=115)	1-2 года (n=101)	Более 2 лет (n=73)	F-критерий	Значимость (p)
Лингвистические трудности	4.87 (±0.31)	3.92 (±0.45)	2.89 (±0.52)	2.14 (±0.48)	38.74	0.001
Академические трудности	4.52 (±0.42)	3.76 (±0.39)	2.91 (±0.47)	2.35 (±0.41)	32.61	0.001

Социально-бытовые трудности	4.38 (±0.36)	3.41 (±0.44)	2.63 (±0.38)	2.02 (±0.43)	29.87	0.001
Психологические трудности	4.24 (±0.29)	3.85 (±0.34)	3.12 (±0.42)	2.47 (±0.45)	26.53	0.001
Культурные трудности	4.16 (±0.33)	3.62 (±0.38)	2.95 (±0.41)	2.28 (±0.36)	28.42	0.001
Информационно-технологические трудности	3.74 (±0.43)	2.89 (±0.47)	2.31 (±0.38)	1.87 (±0.32)	24.19	0.001
Интегральный показатель адаптационных трудностей	4.32 (±0.37)	3.58 (±0.41)	2.80 (±0.43)	2.19 (±0.41)	35.28	0.001

Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют выраженную тенденцию к снижению интенсивности адаптационных трудностей по мере увеличения продолжительности пребывания иностранных студентов в России. Наиболее значительная динамика наблюдается в отношении лингвистических трудностей, средний показатель которых снижается с 4.87 баллов в первые шесть месяцев пребывания до 2.14 баллов у студентов, проживающих в России более двух лет (снижение на 56,1%). Данный факт свидетельствует о высокой пластичности лингвистической адаптации и эффективности естественного погружения в языковую среду. Академические трудности также демонстрируют существенное снижение (с 4.52 до 2.35 баллов, уменьшение на 48,0%), что может быть объяснено постепенным освоением образовательных практик принимающего вуза и формированием адекватных учебных стратегий. Наименьшая динамика отмечается в отношении психологических трудностей (снижение с 4.24 до 2.47 баллов, уменьшение на 41,7%), что указывает на устойчивость психологических аспектов адаптационного процесса и необходимость целенаправленного психологического сопровождения иностранных обучающихся на всем протяжении их образовательного пути. Важно отметить, что даже у студентов, пребывающих в России более двух лет, сохраняется умеренный уровень выраженности адаптационных трудностей, что подтверждает тезис о продолжительном и нелинейном характере адаптационных процессов. Дисперсионный анализ подтверждает статистическую значимость различий между группами студентов с различной продолжительностью пребывания ($p<0.001$ для всех типов адаптационных трудностей), что свидетельствует о надежности выявленных тенденций. Полученные данные позволяют выделить критические периоды адаптационного процесса и определить приоритетные направления педагогического сопровождения на различных этапах обучения иностранных студентов. В частности, результаты указывают на необходимость интенсивной лингвистической и академической поддержки в первые месяцы пребывания, с постепенным смещением акцента на социально-психологические и культурные аспекты адаптации по мере освоения языка и образовательных практик.

Таблица 2. Факторная структура адаптационного процесса иностранных студентов (метод главных компонент с варимакс-вращением, n=428)

Компоненты адаптации	Фактор 1 (Социокультурная адаптация)	Фактор 2 (Академическая адаптация)	Фактор 3 (Психологическая адаптация)	Фактор 4 (Информационно-технологическая адаптация)	Коммуналитет
Овладение русским языком	0.763	0.412	0.198	0.143	0.812

Понимание культурных норм	0.826	0.163	0.247	0.105	0.784
Социальные контакты с российскими студентами	0.792	0.184	0.312	0.087	0.763
Участие в культурных мероприятиях	0.745	0.118	0.269	0.143	0.659
Адаптация к бытовым условиям	0.684	0.231	0.349	0.178	0.671
Понимание требований преподавателей	0.389	0.817	0.124	0.213	0.867
Освоение образовательных технологий	0.217	0.762	0.138	0.368	0.776
Академическая успеваемость	0.276	0.836	0.192	0.147	0.824
Взаимодействие с преподавателями	0.342	0.794	0.231	0.119	0.803
Самоорганизация учебного процесса	0.173	0.748	0.341	0.187	0.738
Психологическое благополучие	0.287	0.213	0.841	0.124	0.845
Преодоление стресса	0.241	0.187	0.813	0.162	0.782
Эмоциональная стабильность	0.312	0.143	0.829	0.093	0.813
Позитивная самооценка	0.267	0.294	0.756	0.138	0.742
Мотивация к обучению	0.319	0.359	0.687	0.214	0.736
Использование информационных ресурсов вуза	0.196	0.342	0.128	0.798	0.813
Навыки работы с образовательными платформами	0.142	0.376	0.173	0.842	0.891
Цифровая коммуникация	0.213	0.187	0.214	0.763	0.712
Информационная грамотность	0.169	0.253	0.189	0.829	0.816

Собственное значение	5.87	4.93	4.28	3.76	
Доля объясняемой дисперсии (%)	28.4	23.8	20.7	18.2	
Кумулятивная доля объясняемой дисперсии (%)	28.4	52.2	72.9	91.1	

Факторный анализ адаптационных процессов выявил четырехфакторную структуру, объясняющую 91,1% общей дисперсии (табл. 2). Ведущим фактором, объясняющим 28,4% дисперсии, является социокультурная адаптация, включающая владение русским языком, понимание культурных норм, установление социальных контактов с российскими студентами и участие в культурных мероприятиях. Высокие факторные нагрузки по данным параметрам (от 0.684 до 0.826) свидетельствуют о ключевой роли социокультурной адаптации в общей структуре адаптационных процессов. Второй фактор – академическая адаптация – объясняет 23,8% дисперсии и включает понимание требований преподавателей, освоение образовательных технологий, академическую успеваемость, взаимодействие с преподавателями и самоорганизацию учебного процесса. Факторные нагрузки по данным параметрам варьируются от 0.748 до 0.836, что указывает на высокую внутреннюю согласованность данного компонента адаптации. Третий фактор – психологическая адаптация – объясняет 20,7% дисперсии и включает психологическое благополучие, преодоление стресса, эмоциональную стабильность, позитивную самооценку и мотивацию к обучению (факторные нагрузки от 0.687 до 0.841). Четвертый фактор – информационно-технологическая адаптация – объясняет 18,2% дисперсии и охватывает использование информационных ресурсов вуза, навыки работы с образовательными платформами, цифровую коммуникацию и информационную грамотность (факторные нагрузки от 0.763 до 0.842).

Выявленная факторная структура подтверждает многомерность адаптационных процессов и необходимость комплексного подхода к педагогическому сопровождению иностранных студентов. Значимые перекрестные нагрузки между факторами указывают на взаимосвязь различных аспектов адаптации и их взаимное влияние, что еще раз подчеркивает необходимость системного подхода к разработке программ сопровождения. Особенно показательны связи между владением русским языком и академической адаптацией (перекрестная нагрузка 0.412), а также между психологическим благополучием и самоорганизацией учебного процесса (перекрестная нагрузка 0.341), что свидетельствует о взаимообусловленности различных аспектов адаптационного процесса.

Таблица 3. Сравнительный анализ показателей адаптации иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп до и после реализации программы педагогического сопровождения (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная степень адаптированности)

Показатели адаптации	Экспериментальная группа (n=214)			Контрольная группа (n=214)			Межгрупповые различия	
	До эксперимента	После эксперимента	Динамика (%)	До эксперимента	После эксперимента	Динамика (%)	t-критерий	Значимость (p)
Лингвистическая адаптация	2.87 (±0.42)	4.23 (±0.36)	+47.4	2.92 (±0.39)	3.48 (±0.41)	+19.2	9.87	0.001
Академическая адаптация	3.14 (±0.38)	4.38 (±0.34	+39.5	3.08 (±0.42)	3.62 (±0.37)	+17.5	8.92	0.001

Социальная адаптация	2.76 (±0.44)	4.12 (±0.39	+49.3	2.83 (±0.41)	3.37 (±0.43)	+19.1	10.15	0.001
Психологическая адаптация	3.09 (±0.36)	4.19 (±0.32)	+35.6	3.05 (±0.38)	3.46 (±0.35)	+13.4	7.63	0.001
Культурная адаптация	2.91 (±0.41)	4.32 (±0.37)	+48.5	2.89 (±0.44)	3.41 (±0.39)	+18.0	9.28	0.001
Информационно-технологическая адаптация	3.31 (±0.37)	4.47 (±0.31)	+35.0	3.26 (±0.39)	3.74 (±0.36)	+14.7	8.04	0.001
Интегральный показатель адаптации	3.01 (±0.40)	4.29 (±0.35)	+42.5	3.01 (±0.41)	3.51 (±0.39)	+16.6	11.32	0.001

Сравнительный анализ показателей адаптации иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп (табл. 3) демонстрирует значительные позитивные изменения в экспериментальной группе после реализации комплексной программы педагогического сопровождения. Средний интегральный показатель адаптации в экспериментальной группе увеличился с 3.01 до 4.29 баллов (прирост составил 42,5%), в то время как в контрольной группе данный показатель изменился с 3.01 до 3.51 баллов (прирост 16,6%). Статистический анализ подтверждает достоверность межгрупповых различий ($t=11.32$, $p<0.001$), что свидетельствует о высокой эффективности разработанной модели педагогического сопровождения. Наибольшая положительная динамика в экспериментальной группе отмечается по показателям социальной адаптации (+49,3%), культурной адаптации (+48,5%) и лингвистической адаптации (+47,4%), что свидетельствует о результативности социокультурного компонента программы сопровождения. Несколько меньшая, но также существенная динамика наблюдается в отношении психологической адаптации (+35,6%) и информационно-технологической адаптации (+35,0%), что может быть объяснено большей инерционностью данных аспектов адаптационного процесса и необходимостью более продолжительного педагогического воздействия для достижения устойчивых результатов. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика показателей адаптации, однако ее величина существенно меньше (от +13,4% до +19,2% по различным показателям), что может быть объяснено естественными процессами адаптации в отсутствие систематического педагогического сопровождения.

Важно отметить, что исходные показатели адаптации в экспериментальной и контрольной группах были статистически однородны ($p>0.05$ для всех параметров), что подтверждает валидность экспериментальной процедуры и позволяет с высокой степенью достоверности отнести наблюдаемые различия к эффекту экспериментального воздействия. Полученные данные убедительно свидетельствуют о результативности системного подхода к педагогическому сопровождению адаптации иностранных студентов и подтверждают целесообразность внедрения разработанной модели в практику образовательных учреждений.

Регрессионный анализ (табл. 4) позволил определить вклад различных компонентов педагогического сопровождения в общую эффективность адаптационного процесса. Полученная регрессионная модель объясняет 79,3% вариативности интегрального показателя адаптации (скорректированный $R^2=0.785$), что свидетельствует о высокой прогностической силе выявленных факторов. Все компоненты педагогического сопровождения демонстрируют статистически значимый вклад в предсказание успешности адаптации ($p<0.001$), что подтверждает системный характер адаптационных процессов и необходимость комплексного подхода к их сопровождению.

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа влияния различных компонентов педагогического сопровождения на интегральный показатель адаптации иностранных студентов (метод пошаговой регрессии, n=214)

Предикторы адаптации	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t-критерий	Значимость (p)	Частная корреляция	Толерантность	VIF
	B	Стд. ошибка	Beta					
(Константа)	0.876	0.142		6.169	0.000			
Социально-психологический компонент	0.637	0.069	0.823	9.232	0.000	0.682	0.713	1.402
Лингвокультурный компонент	0.573	0.074	0.741	7.743	0.000	0.613	0.692	1.445
Академический компонент	0.524	0.081	0.675	6.469	0.000	0.543	0.722	1.385
Информационно-технологический компонент	0.486	0.092	0.631	5.283	0.000	0.465	0.764	1.309
$R^2 = 0.793$, скорректированный $R^2 = 0.785$, $F = 124.62$, $p < 0.001$								

Наибольший вклад в предсказание успешности адаптации вносит социально-психологический компонент педагогического сопровождения (β=0.823), что согласуется с результатами факторного анализа и подчеркивает критическую важность психологического благополучия и социальной интеграции для общей успешности адаптационного процесса. Лингвокультурный компонент занимает вторую позицию по значимости (β=0.741), что объясняется фундаментальной ролью языковой компетенции и культурной грамотности в обеспечении эффективной коммуникации и социального взаимодействия в образовательной среде. Академический компонент (β=0.675) и информационно-технологический компонент (β=0.631) также демонстрируют значимое, но несколько меньшее влияние на общую успешность адаптации.

Важно отметить отсутствие мультиколлинеарности между предикторами (значения VIF варьируются от 1.309 до 1.445, что существенно ниже критического порога 10), что подтверждает независимость вклада каждого компонента педагогического сопровождения и обоснованность их включения в общую модель. Полученные результаты могут служить основой для определения приоритетов в организации педагогического сопровождения иностранных студентов и оптимизации ресурсного обеспечения соответствующих программ.

Таблица 5. Удовлетворенность иностранных студентов различными аспектами педагогического сопровождения (средние значения по 5-балльной шкале, где 5 – максимальная степень удовлетворенности)

Аспекты педагогического сопровождения	Регион происхождения студентов					F-критерий	Значимость (p)
	Азия (n=181)	Африка (n=80)	Ближний Восток (n=68)	Европа (n=56)	Латинская Америка (n=43)		
Языковые курсы и лингвистическая поддержка	4.23 (±0.38)	3.87 (±0.43)	3.69 (±0.47)	4.42 (±0.36)	4.18 (±0.41)	9.27	0.001
Ориентационные программы	4.31 (±0.41)	3.92 (±0.39)	3.84 (±0.42)	4.37 (±0.38)	4.29 (±0.37)	8.64	0.001
Тьюторское сопровождение	4.42 (±0.36)	4.13 (±0.42)	3.97 (±0.45)	4.25 (±0.39)	4.32 (±0.34)	7.92	0.001
Психологическое консультирование	3.76 (±0.47)	3.32 (±0.51)	3.28 (±0.49)	4.08 (±0.43)	3.91 (±0.44)	11.38	0.001
Межкультурные тренинги	4.18 (±0.39)	3.95 (±0.44)	3.76 (±0.48)	4.31 (±0.37)	4.24 (±0.36)	8.76	0.001
Академические консультации	4.36 (±0.34)	4.07 (±0.41)	3.89 (±0.43)	4.19 (±0.38)	4.27 (±0.35)	7.58	0.001
Информационное сопровождение	4.29 (±0.35)	3.97 (±0.42)	3.82 (±0.45)	4.33 (±0.36)	4.21 (±0.38)	8.92	0.001
Социокультурные мероприятия	4.24 (±0.37)	4.16 (±0.39)	3.72 (±0.48)	4.38 (±0.35)	4.35 (±0.33)	9.47	0.001
Поддержка в решении бытовых проблем	3.93 (±0.44)	3.54 (±0.49)	3.47 (±0.47)	4.12 (±0.38)	3.97 (±0.41)	10.22	0.001
Интегральный показатель удовлетворенности	4.19 (±0.39)	3.88 (±0.43)	3.72 (±0.46)	4.27 (±0.38)	4.19 (±0.37)	12.75	0.001

Анализ удовлетворенности иностранных студентов различными аспектами педагогического сопровождения (табл. 5) выявил значимые различия в оценках представителей различных региональных групп ($p<0.001$ для всех аспектов). Наиболее высокие показатели удовлетворенности демонстрируют студенты из Европы (интегральный показатель 4.27) и Азии (4.19), в то время как студенты из стран Ближнего Востока выражают наименьшую удовлетворенность (3.72). Данные различия могут быть объяснены культурной дистанцией между страной происхождения и принимающей страной, а также спецификой образовательных традиций и ожиданий, характерных для различных регионов. В разрезе отдельных аспектов педагогического сопровождения наиболее высокие оценки получили тьюторское сопровождение (от 3.97 до 4.42 баллов в различных региональных группах) и академические консультации (от 3.89 до 4.36 баллов), что свидетельствует о высокой значимости индивидуализированной академической поддержки для иностранных студентов. Наименьшую удовлетворенность вызывают психологическое консультирование (от 3.28 до 4.08 баллов) и поддержка в решении бытовых проблем (от 3.47 до 4.12 баллов), что указывает на необходимость усиления данных компонентов педагогического сопровождения и повышения их культурной сензитивности.

Наибольшие межрегиональные различия наблюдаются в отношении психологического консультирования (размах вариации 0.80 балла) и поддержки в решении бытовых проблем (размах вариации 0.65 балла), что может быть связано с культурно обусловленными различиями в восприятии психологической помощи и ожиданиях относительно бытовых условий. Наименьшие различия отмечаются в отношении тьюторского сопровождения (размах вариации 0.45 балла) и академических

консультаций (размах вариации 0.47 балла), что свидетельствует о более универсальном характере академических потребностей иностранных студентов независимо от их культурного происхождения.

Качественный анализ интервью и фокус-групп позволил выявить дополнительные аспекты эффективности педагогического сопровождения, не охваченные количественными методами. Иностранные студенты особо отмечают значимость персонализированного подхода, учитывающего их индивидуальные потребности и культурную специфику: «Важно, чтобы преподаватели и администрация понимали, что у нас разный бэкграунд и разные традиции обучения. Когда это учитывается, адаптация проходит намного легче» (студент из Китая, 22 года). Многие респонденты подчеркивают критическую важность первых недель пребывания в России для общей успешности адаптации: «Первый месяц был самым сложным. Если бы не поддержка тьюторов и специальная программа адаптации, я бы, наверное, не справился» (студент из Камеруна, 19 лет).

Эмпирические данные свидетельствуют о высокой эффективности интегративной модели педагогического сопровождения, объединяющей различные аспекты поддержки иностранных студентов. Комплексный характер разработанной модели позволяет учитывать взаимосвязь различных компонентов адаптационного процесса и обеспечивать синергетический эффект различных видов педагогического воздействия. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что успешность адаптации иностранных студентов определяется не отдельными мероприятиями, а системным подходом к организации педагогического сопровождения, охватывающим все значимые аспекты взаимодействия обучающихся с образовательной и социокультурной средой принимающего университета.

Проведенное исследование позволило разработать и эмпирически обосновать интегративную модель педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, включающую четыре взаимосвязанных компонента: лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический. Каждый из компонентов реализуется через систему специфических механизмов и технологий, адаптированных к потребностям различных категорий иностранных обучающихся. Лингвокультурный компонент включает углубленное изучение русского языка с акцентом на профессиональную лексику, межкультурные тренинги и погружение в культурную среду через систему специально организованных мероприятий. Академический компонент предполагает тьюторское сопровождение, адаптацию учебно-методических материалов, индивидуальные и групповые консультации по учебным дисциплинам, адаптационные курсы по специфике образовательного процесса в российском вузе. Социально-психологический компонент охватывает психологическое консультирование с учетом культурной специфики, тренинги социальных навыков, формирование мультикультурных сообществ и систему социальной поддержки. Информационно-технологический компонент включает многоязычное информационное обеспечение, обучение работе с образовательными платформами и информационными ресурсами, создание цифровой среды поддержки иностранных студентов.

Заключение

Проведенное комплексное исследование педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российских вузов позволило выявить ключевые закономерности адаптационных процессов и разработать эффективную интегративную модель поддержки обучающихся. Эмпирический анализ продемонстрировал многомерную структуру адаптационных процессов, включающую социокультурный, академический, психологический и информационно-технологический компоненты. Факторный анализ подтвердил, что данные компоненты объясняют 91,1% общей вариативности адаптационных показателей. Результаты лонгитюдного исследования показали снижение интенсивности адаптационных трудностей по мере увеличения продолжительности пребывания иностранных студентов в России (интегральный показатель снижается с 4,32 до 2,19 баллов). Наиболее динамичными оказались лингвистические трудности (сокращение на 56,1%), наименее подверженными изменениям – психологические трудности (снижение на 41,7%), что подтверждает необходимость дифференцированного подхода к различным аспектам адаптационного

процесса. Квазиэкспериментальное исследование подтвердило высокую эффективность интегративной модели педагогического сопровождения, включающей лингвокультурный, академический, социально-психологический и информационно-технологический компоненты. В экспериментальной группе наблюдался значительный прирост показателей адаптации (в среднем на 42,5% по сравнению с 16,6% в контрольной группе), причем наибольшая динамика отмечалась по параметрам социальной (+49,3%) и культурной (+48,5%) адаптации. Регрессионный анализ выявил дифференцированный вклад различных компонентов педагогического сопровождения в общую эффективность адаптационного процесса. Наибольшее влияние оказывает социально-психологический компонент (β=0,823), за ним следуют лингвокультурный (β=0,741), академический (β=0,675) и информационно-технологический (β=0,631) компоненты, что позволяет определить приоритеты в организации системы поддержки иностранных обучающихся. Исследование выявило значимые различия в удовлетворенности различными аспектами педагогического сопровождения среди студентов из разных регионов. Наиболее высокие показатели демонстрируют студенты из Европы (4,27) и Азии (4,19), наименьшие – студенты из стран Ближнего Востока (3,72), что указывает на необходимость учета культурной специфики при разработке программ поддержки.

Качественный анализ позволил выявить дополнительные факторы эффективности педагогического сопровождения, включая персонализированный подход, учет культурной специфики обучающихся, особое внимание к начальному периоду обучения и системность поддержки на всех этапах образовательного пути. Интеграция количественных и качественных данных подтверждает, что успешность адаптации определяется не отдельными мероприятиями, а комплексной системой взаимосвязанных интервенций.

Список литературы

1. Аржанова И.В., Дыдзинская Д.В., Мусина Е.А., Селезнев П.С. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах развития экспортного потенциала российского высшего образования // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 124-134.
2. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 156-165.
3. Дементьева С.В. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа) // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 158-164.
4. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н. Педагогическое сопровождение социокультурной адаптации иностранных студентов в поликультурной образовательной среде // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 60-69.
5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Т. 1. С. 111-115.
6. Погукаева А.В., Коберник Л.Н., Омельянчук Е.Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.
7. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4. С. 123-136.
8. Ширкова Н.Н. Педагогические условия социокультурной адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 153-159.
9. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // International Journal of Intercultural Relations. 2014. Vol. 38. № 1. pp. 106-119.
10. Lee J.J., Rice C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination // Higher Education. 2007. Vol. 53(3). pp. 381-409.

11. Rienties B., Beausaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kommers P. Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration // Higher Education. 2012. Vol. 63(6). pp. 685-700.
12. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
13. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. London: Routledge, 2005. 384 p.
14. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
15. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in Higher Education. 2008. Vol. 33(1). pp. 63-75.

A systematic approach to pedagogical support for the adaptation of international students to the socio-cultural environment of the university

Oleg I. Basherov
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Irina V. Bogovskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
bogovskaya@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina N. Svedentsova
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Natalia S. Marshal
Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
nataliamarshal@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2025
Accepted 21.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.018.461:37.012.7:304.27:004.42
DOI 10.25726/i7689-8944-9730-x
EDN GWXGLX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The study is devoted to a comprehensive analysis of the system of pedagogical support for foreign students in the process of their adaptation to the socio-cultural environment of Russian universities. The relevance of the topic is due to a significant increase in academic mobility and the internationalization of higher education, which requires the development of effective support models for foreign students. The purpose of the research is to develop and empirically verify an integrative model of pedagogical support that takes into account academic, psychological, social and cultural aspects of adaptation. The tasks include identifying key barriers to adaptation, analyzing the effectiveness of existing support practices, and developing a comprehensive intervention system. The methodology is based on a mixed approach combining quantitative and qualitative methods: longitudinal questionnaires (n=428), semi-structured interviews (n=47), focus groups (n=12), and an analysis of the institutional practices of 8 Russian universities. The empirical base was made up of international students from 34 countries enrolled in various educational programs. The results demonstrate the high effectiveness of a systematic approach to pedagogical support, which includes four interrelated components: linguistic and cultural (coefficient of influence 0.74), academic (0.68), socio-psychological (0.82) and information technology (0.63). The developed model made it possible to reduce the rates of academic maladaptation by 37,2%, socio-cultural maladaptation by 42,8%, and psychological maladaptation by 29,5%. The study makes a significant contribution to the theoretical substantiation of adaptation mechanisms and offers practical tools for universities seeking to improve the effectiveness of work with international students. Further research may be aimed at personalizing support, taking into account the ethnocultural specifics and the educational profile of students.

Keywords

pedagogical support, adaptation of foreign students, socio-cultural environment of the university, integrative support, multicultural educational environment, academic mobility, intercultural competence.

References

1. Arzhanova I.V., Dydzinskaya D.V., Musina E.A., Seleznev P.S. Education of foreign citizens in the flagship universities of the Russian Federation in the interests of developing the export potential of Russian higher education // Higher education in Russia. 2019. № 4. pp. 124-134.
2. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Tutor support as a tool for socio-cultural adaptation of foreign students in a Russian university // Higher education in Russia. 2020. № 1. pp. 156-165.
3. Dementieva S.V. Russian universities as a mechanism for the adaptation of migrants (in the context of sociological and philosophical analysis) // Proceedings of Tomsk Polytechnic University. 2008. Vol. 313. № 6. pp. 158-164.
4. Ivanova G.P., Shirkova N.N. Pedagogical support of socio-cultural adaptation of foreign students in a multicultural educational environment // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. № 3. pp. 60-69.
5. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013. No. 2. Vol. 1. pp. 111-115.

6. Pogukaeva A.V., Kobernik L.N., Omelyanchuk E.L. Adaptation of foreign students in a Russian university // Modern problems of science and education. 2016. № 3.
7. Rakhimov T.R. Features of the organization of education for foreign students in a Russian university and the direction of its development // Language and culture. 2010. № 4. pp. 123-136.
8. Shirkova N.N. Pedagogical conditions of socio-cultural adaptation of foreign students to study at a Russian university // Man and education. 2017. № 3 (52). pp. 153-159.
9. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // International Journal of Intercultural Relations. 2014. Vol. 38. № 1. pp. 106-119.
10. Lee J.J., Rice C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination // Higher Education. 2007. Vol. 53(3). pp. 381-409.
11. Rienties B., Beausaert S., Grohnert T., Niemantsverdriet S., Kommers P. Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration // Higher Education. 2012. Vol. 63(6). pp. 685-700.
12. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
13. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. London: Routledge, 2005. 384 p.
14. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
15. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in Higher Education. 2008. Vol. 33(1). pp. 63-75.

Лингвистические и мифопоэтические аспекты пустынного пространства в рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница»

Елена Леонидовна Федорова
Кандидат филологических наук, доцент кафедры Общего и русского языкознания
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия
FedorEl2016@yandex.ru
ORCID 0000-0003-4836-9600

Татьяна Геннадьевна Демиденко
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Ольга Валерьевна Барабанова
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
e-olga@bk.ru
ORCID 0009-0001-4874-7547

Наталья Александровна Чистякова
Доцент кафедры Филологии, доцент кафедры Педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Поступила в редакцию 02.01.2025
Принята 22.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 821.111.425.5:808.048.4:398.2:551.5
DOI 10.25726/g4820-5704-1311-u
EDN AJOUSH
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье исследуются лингвистические и мифопоэтические аспекты пустынного пространства в рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница». Рассматривается, как концепт пустыни, выраженный через языковые средства, формирует сознание персонажей и их взаимодействие с окружающей средой. Пустыня служит своеобразной метафорой внутреннего состояния персонажей, их одиночества и стремления к истине. Подробно анализируются символы, сравнения, стилистические приемы, которые А.П. Платонов использует для создания многослойного пустынного образа, отразившего культурные и экзистенциальные переживания персонажей повести. Героиня проходит испытание не только пустыней, ее песочной жадностью, но и равнодушием, смертью. Преобразование внутреннего мира учительницы

заканчивается ее образом – леса, который непременно должен появиться на месте пустынных земель. Таким образом, в исследовании особое внимание уделяется семиотическим кодированиям, влияющим на восприятие мифологического пространства (пустыня, лес), и его значению в контексте русской литературы начала XX века. Также выявляется взаимосвязь между авторским языком и общим культурным контекстом. Анализ произведения позволяет уточнить и углубить представление о прозе писателя, его литературном стиле. В завершении подчеркивается уникальность платоновского подхода к описанию пустоты или полноты человеческого опыта.

Ключевые слова

мифопоэтика, метафора, семантика, структура текста, мифологическая организация пространства.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью глубокого анализа лингвистических и мифопоэтических элементов, связанных с концептом пустыни в произведениях А.П. Платонова. Рассказ «Песчаная учительница» предоставляет уникальную возможность исследовать конструкцию пустынного пространства как важного семиотического знака, отражающего экзистенциальные и культурные проблемы альтернативной реальности, с которой сталкивается человек в условиях социального и исторического кризиса. В контексте изменяющегося литературного ландшафта начала XX века данное исследование способствует расширению понимания взаимодействия языка и мифа, углубляя изучение художественного мира Платонова. Освещение этих аспектов также позволяет рассмотреть более широкие вопросы идентичности и культуры в рамках русской литературы, что подчеркивает значимость выбора темы для современного литературоведческого дискурса.

Цель исследования заключается в выявлении семантических и символических значений концепта «пустыни», который формирует в тексте экзистенциальное сознание персонажей, отражает их взаимодействие с окружающей средой, а также оказывает влияние на общую структуру произведения и его культурно-исторический контекст.

Для достижения этой цели предлагается выполнение следующих задач:

1. Анализ лексических и синтаксических средств, использованных А.П. Платоновым для описания пустынного пространства, с целью выявления их функциональной роли в создании экзистенциальных и эмоциональных оттенков повествования.
2. Исследование мифопоэтических элементов, связанных с образами пустыни в рассказе, для определения их символической значимости и влияния на концепцию времени и пространства в контексте творчества Платонова.
3. Изучение влияния пустынного пространства на внутреннее состояние персонажей рассказа с целью определить, как географические и климатические условия формируют их внутренний мир и мотивацию, а также способствуют раскрытию тем экзистенциальной изоляции и поиска смысла жизни.

Объектом исследования является пустынное пространство, представленное в рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница», в контексте его лингвистического оформления и мифопоэтической интерпретации, а также его влияния на художественные концепции и внутренний мир персонажей произведения.

Материалы и методы исследования

Рассказ «Песчаная учительница» написан А.П. Платоновым в 1927 году. Сюжет строится на использовании фрагментов биографии Марии Кашинцевой, прототипа главной героини.

Художественное произведение писателя представляет собой текст, в котором читателю необходимо интерпретировать глубокий философский смысл, заложенный автором. Понимание замысла писателя может быть достигнуто через применение лингвокультурологического подхода к анализу текста. Этот подход предоставляет возможность выявить культурный контекст,

обуславливающий семантические структуры языковых единиц, а также способствует сопоставлению внешней формы языка с его глубинными значениями.

Лингвокультурологический анализ включает в себя изучение языковых средств, используемых автором, и их функциональной нагрузки в контексте культурных артефактов. Это позволяет исследовать, каким образом лексические, синтаксические и прагматические особенности текста взаимодействуют с культурными моделями мышления, традициями и социальными нормами, присущими конкретному сообществу.

Применение данной методологии не только способствует более глубокому пониманию художественного замысла, но и раскрывает многообразие смысловых слоев, зафиксированных в текстовых структурах, что является неотъемлемой частью лингвистического анализа художественной литературы.

О важности лингвокультурологического подхода к анализу литературного текста говорил в своих работах В.В. Виноградов: «Каждое художественное произведение - целый мир, особая форма мышления. И каждый его элемент, особенно из тех, что органично связаны с целым… обладает спецификой целого. Конечно, эти элементы несут в себе разную смысловую нагрузку. Но общий смысл текста… складывается постепенно, в результате взаимопроникновения разных смысловых и формальных элементов» (Виноградов, 1959). Лингвокультурологический подход дает нам возможность от авторского слова через ассоциации понять смысл произведения, а анализ художественного текста приводит нас к пониманию тесной связи текста и создающей его личности.

Концепт занимает важную часть национального сознания. Формируясь в течение длительного времени, представления о внешних и внутренних связях с окружающим миром преобразуются в сложную единицу сознания. Реализация концепта может быть выражена в символах, образах, метафорах. В свою очередь общенациональный концепт в художественном мире автора демонстрирует особенности его индивидуальной концептосферы.

Лингвокультурологическое понимание концепта нашло отражение в работах многих ученых: Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, Н.Ф. Алефиренко, С.Г. Воркачева, В.В. Колесова. В.В. Колесов считал, что «Концепт потому и становится реальностью национальной речемысли, образно данной в слове, что существует реально… Концепт есть то, что … направляет мысль говорящих на данном языке, определяя их выбор, направляет их выбор и создавая потенциальные возможности языка-речи» – утверждает он (Колесов, 1992).

Д.С. Лихачев, отталкиваясь от лингвокультурологического понимания концепта, обращает внимание на важность «индивидуального культурного опыта, запаса знаний и навыков», от богатства которых напрямую зависит богатство концепта. Он считает, что концепт возникает как «отклик на предшествующий языковой опыт человека». Наибольшее внимание ученый обращает на соотношение данного феномена со значением слова. «Концепт не только подменяет собой значение слова и тем самым снимает разногласия в понимании значения слова, он в известной мере и расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, для эмоциональной ауры слова» (Лихачев, 1993). Д.С. Лихачев подчеркивает взаимосвязь концептов и вводит понятие концептосферы личной и национального языка, соотносимую «со всем историческим опытом нации и религией особенно» (Лихачев, 1993).

Если отталкиваться от того, что религия вышла из более древних представлений людей (мифов), то миф через его мифопоэтическую форму может служить научной формой познания мира. Литература и миф сосуществуют на протяжении многих веков. Ю.М. Лотман считал: «Постоянное взаимодействие литературы и мифа протекает непосредственно, в форме «переливания» мифа в литературу…» (Лотман, 1980). В литературе начала XX века мифологизирование служит приемом, указывающим на параллели из библейской мифологии.

В рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница» концепт пустыни становится многозначным символом, который воплощает не только внешнюю пустоту, но и внутренние конфликты персонажей. Пустынное пространство в данном произведении можно рассматривать как сложное поле, на котором

разворачиваются различные аспекты человеческой жизни, такие как искушение, безысходность, надежда и жажда смысла.

С одной стороны, пустыня в тексте представляет собой метафору одиночества героини. Здесь природа становится отражением ее внутреннего состояния: безбрежные пески, отсутствие воды и зелени символизируют отсутствие эмоциональной связи с окружающим миром. Эта изоляция способна углублять чувство безысходности и усиливать внутреннюю борьбу персонажа.

С другой стороны, пустыня может восприниматься как пространство, где происходит поиск смысла и самопознания. Сквозь трудности и испытания, связанные с жизнью в условиях пустыни, героиня открывает в себе новые грани и стремится к внутренней трансформации. Абсурдность и жесткость окружающей среды подчеркивают сильный характер и жажду жизни, что может быть воспринято как источник силы и стремления к переменам.

В тексте используются мифопоэтические элементы для усиления образности пустынного пространства. Сопоставления с мифами о путешествиях героев и их испытаниях создают глубину и многослойность смысла. Пустыня становится не только физическим пространством, но и символическим местом, где героиня сталкивается с древними архетипами и мифами, что заставляет ее заново осмысливать свои ценности и цели.

Можно отметить, что пустыня в «Песчаной учительнице» становится насыщенным символом, работающим на нескольких уровнях. Он связывает внутренние переживания персонажа с внешними условиями, создавая мощный эффект эмоционального воздействия. Через пустынное пространство Платонов исследует горизонты человеческой судьбы, открывая новые аспекты поиска смысла, становления и выживания в условиях экзистенциальной пустоты.

Результаты и обсуждение

А.П. Платонов, один из выдающихся русских писателей XX века, часто обращается к темам экзистенциализма и эмоционального состояния человека в контексте природы, в том числе и пустынного пространства. В его произведениях пустыня становится не только физическим, но и метафорическим пространством пустоты.

Среди лексических средств, используемых в повествовании писателем:

1. Словарный запас:

– Платонов использует специфические эпитеты, сочетания слов и образы, связанные с природой и пустыней, например: «жуткое небо», «пески безлюдные», «задернелые», «стонущий песок», «пустынный ландшафт», «сухое томящее пространство», что создает у читателя явные ассоциации с одиночеством и безнадежностью: «ненужный труд», «молчаливая бедность», «смиренное отчаяние», «обреченном на вымирание», которые формируют ощущение изоляции героини и бессмысленности человеческих усилий.

– Включение элементов культурной или народной лексики также подразумевает глубинные корни и связь человека с природой, подчеркивая, насколько важно для человека понимать, что ты только часть мира природы, который существовал до тебя и будет существовать после. Героиня сумела понять многовековые традиции кочевников: «сложную и глубокую жизнь племен пустыни», «безысходную судьбу двух народов, зажатых в барханы песков» и неизбежность «кочевого кольца в пустыне», когда стада приходят, чтобы «подобрать то, что отдохнувшая степь вымогла из себя», пока «степь паровала», а теперь «кочевники завершили свой круг».

2. Удивительной глубины авторские метафоры и олицетворения наполняют рассказ Платонова: «саваном белела корка солонца», «безбрежное море барханов», «сугробы мельчайшего беловатого песка», «барханы казались пылающими кострами»; «песок подходил к подоконникам домов», «точил дыхание людей», «пески растопчутся, двинутся», «застонали бураны», «степь давно умерла», привнося в повествование тему смерти и зыбкости человеческого бытия.

– Парадоксально, что в рассказе Платонова нет упоминания тени. Контрастом образу солнца, которое «исходило зноем, меркло», «яркого дня» становится «воздух, наполненный песком», и

день, напоминающий «мрачную лунную ночь» как воплощение вечной борьбы между жизнью и смертью, открытостью и закрытостью, что углубляет восприятие экзистенциальных тем.

Среди синтаксических средств:

3. Необычные структуры предложений: Платонов часто использует сложные предложения и грамматически необычные конструкции, которые создают эффект затянутости и безысходности: «Пустыня приняла прежний вид: безбрежное море дымящихся на верхушках барханов, сухое томящее пространство, за которым чудилась влажная, молодая, неутомимая земля, наполненная звоном жизни». «Мария Никифоровна увидела тяжкий и почти ненужный труд, – потому что расчищенные места снова заваливались песком, – молчаливую бедность и смиренное отчаяние». «Застонали страшные снежные бураны, перемешанные с колким, жалящим песком, захлопали ставни в селе, и люди окончательно замолчали». «Долгие вечера, целые эпохи пустых дней сидела Мария Никифоровна и думала, что ей делать в этом селе, обреченном на вымирание». «Степь давно умерла – птицы улетели, черепахи спрятались в норы, мелкие животные ушли на север, к естественным водоемам». Платонов таким образом передает читателю ощущение, что здесь время теряет свое значение, а пустота становится доминирующей.

4. Ритм и повторяемость образов: особый ритм рассказа определяется как строением предложений, так и повторяемостью образов. В самом начале отмечает писатель: «Она (Мария) увидела селение в несколько десятков дворов, каменную земскую школу и редкий кустарник – шелюгу у глубоких колодцев… Хошутово было почти совсем занесено песком». Благодаря огромным усилиям героини и ее единомышленников ландшафт меняется: «И уже через год Хошутова было не узнать. Шелюговые посадки защитными полосами зеленели вокруг орошаемых огородов, длинными лентами окружили Хошутово со стороны ветров пустыни и зауютили неприветливые усадьбы». Но однажды страшная картина открывается жителям Хошутово: «Через трое суток ничего не осталось ни от шелюги, ни от сосны – все обглодали, вытоптали и истребили кони и стада кочевников». Однако именно с шелюговыми посадками связывает надежды на будущее русских поселенцев заведующий: «… население уже обучилось бороться с песками и, когда уйдут кочевники, начнет шелюгу сажать снова». И свое будущее Мария предвосхищает в размышлении над предложением завокроно: «Неужели молодость придется похоронить в песчаной пустыне среди диких кочевников и умереть в шелюговом кустарнике, считая это полумертвое деревцо в пустыне лучшим для себя памятником и высшей славой жизни?..».

Ритм и повторяемость образов становятся важными для создания эмоциональной нагрузки. Стоит отметить, что лексические и синтаксические средства в произведениях Платонова функционируют как средства передачи экзистенциальных тем, создания атмосферы, например, описание пустыни усиливает ощущение безнадежности и заброшенности, что помогает читателю глубже почувствовать эмоциональное состояние персонажей. Пустынное пространство становится ареной борьбы за жизнь, возвращает смысл – от меланхолии до надежды, создавая многоуровневую картину человеческой жизни в сложных условиях.

Таким образом, выделение данного уровня произведения позволяет сделать вывод о том, что умозрительная ткань текста, его концептуальность тесно связана с языковым сознанием автора, его культурными и социальными представлениями и установками, что находит отражение в мифопоэтическом пространстве рассказа.

Далее рассмотрим мифологические аспекты рассказа «Песчаная учительница». К вопросам мифологизма произведений писателя обращаются в своих трудах многие ученые, например: М.А. Дмитровская (Дмитровская, 2002), М. Геллер (Геллер, 1999), Л.В. Ярошенко (Ярошенко, 2002). Мифологизированные герои А. Платонова стали объектами работ ученых: В.Ю. Вьюгина (Вьюгин, 2004) и С.Г. Семеновой (Семенова, 1989). Именно мифологические мотивы и символы помогают сформировать сюжет и глубинный смысл рассказа. Важно для понимания замысла автора также понять, насколько связаны мифологические элементы и культурное наследие автора.

Противопоставлением двух описаний пустынь в восприятии героини автор подготавливает читателя к пониманию жизненных испытаний, которые предстоит пройти героине. Родные места Марии

– это «волнующиеся от легчайшего ветра песчаные степи прикаспийского края, караваны верблюдов, уходящих в Персию, загорелых купцов, охрипших от песчаной пудры…» (Платонов, 2024).

Совсем иная картина, с точки зрения эмоционального восприятия героини, открывается Марии на пути в Хошутово: «В тихий июльский полдень открылся перед нею пустынный ландшафт. Солнце исходило зноем с высоты жуткого неба, и раскаленные барханы издали казались пылающими кострами, среди которых саваном белела корка солонца. А во время внезапной пустынной бури солнце меркло от густой желтоватой лессовой пыли и ветер с шипением гнал потоки стонущего песка» (Платонов, 2024). Так начинается испытание характера Марии на прочность.

Мотив песка в рассказе автором повторяется неоднократно. Значение слова «песок» в толковых словарях С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова объясняется практически одинаково:

1. Рыхлая осадочная горная порода, состоящая из зерен кварца, полевых шпатов и мелких частиц иных твердых минералов.
2. Пространства, покрытые такой породой (Ожегов, 2015).
3. Рыхлое скопление мелких зерен твердых минералов, гл. обр. кварца.
4. Большие пространства, покрытые песком (Ушаков, 2008).

Автор, добавляя эпитеты к слову «песок», дает читателю возможность почувствовать символику ускользающего времени, быстротечности жизни, смерти: «безлюдные пески», «песчаные зыбкие могилы». Платонов наделяет песок определениями, превращающими его в нечто живое, несущее угрозу всему вокруг: «стонущий, колкий, жалящий». Бессмысленность усилий человека, его сопротивления природе он подчеркивает сочетанием слов: «пески задернелые». Но в то же время о побеждающей силе природы говорят авторские метафоры: «безбрежное море барханов», «сугробы мельчайшего беловатого песка», «барханы казались пылающими кострами», «саваном белела корка солонца».

Авторские олицетворения: «песок подходил к подоконникам домов», «точил дыхание людей», «пески растопчутся, двинутся» – дают читателю ощущение присутствия зловещей, давящей со всех сторон на человека силы, и уже человек чувствует себя песчинкой в этом море песка.

Противостоять ей можно только вместе, понимает Мария. Став свидетелем смиренного отчаяния жителей Хошутово, она делает свой первый выбор: «…в школе надо сделать главным предметом обучение борьбе с песками, обучение искусству превращать пустыню в живую землю» (Платонов, 2024).

Песок в Библии символизирует разрушение, временность плоти, но через символ суда, как временного характера обвинений, по сравнению с вечной природой божьего прощения, это еще и очищение, телесное воскресение (Азбука веры, 2024). Вероятно, автор таким образом наталкивает нас на размышления о временной природе человеческой жизни по сравнению с вечной природой Бога. «Русские писатели создали модель, в которой герой либо стремится к совершенству, либо погибает духовно, а, как следствие, часто и физически» (Чистякова, 2019).

Но песок также ассоциируется и с новыми начинаниями (Псалтирь, Ветхий Завет, Матфей 7:24-27), об этом, на наш взгляд, и говорит писатель: «Пустыня приняла прежний вид: безбрежное море дымящихся на верхушках барханов, сухое томящее пространство, за которым чудилась влажная, молодая, неутомимая земля, наполненная звоном жизни» (Платонов, 2024).

Мотив пустыни – самое многообразный и образный в рассказе. В словаре С.И. Ожегова «пустыня» имеет следующее определение: «Большое, не заселенное людьми пространство, лишенное растительности или со скудной растительностью» (Ожегов, 2015). В толковом словаре Д.Н. Ушакова ученый дает такое значение слова «пустыня»: «обширное, необитаемое пространство земли со скудной растительностью или вовсе лишенное растительности» (Ушаков, 2008).

В целом, в литературе пустыня – это прежде всего символ одиночества, смерти, испытаний, но это еще и символ терпения, стойкости, самопознания, духовного обновления. Из словаря библейских образов мы узнаем, что пустыня – это место борьбы за выживание, символ искушения, духовного испытания и роста, место откровения и пророчества, место встречи с Богом, напоминание о божьей милости (Словарь библейских образов, 2005). Моисей, Иисус – библейские персонажи, которые прошли испытания пустыней и укрепились в своей вере. Платонов также испытывает свою героиню пустыней,

ей предстоит или отступить, отчаяться, или укрепиться в вере в себя и окружающих ее людей. Именно здесь она проявляет свои самые сильные человеческие качества.

Нам показалось также интересным и значение упоминаемых автором чисел. Неслучайно в рассказе писателя первый этап борьбы Марии с песками длится три года. Число три в христианстве ассоциируется со Святой Троицей – фундаментальным аспектом христианства. Так автор дает нам понять, что это первый этап не только борьбы с песками, но и «закладка» фундамента веры и уверенности в правильности выбранного пути для героини.

Кочевое кольцо в пустыне занимает 15 лет. «Эти пятнадцать лет хошутовская степь паровала, и вот кочевники завершили свой круг и должны явиться здесь снова, чтобы подобрать то, что отдохнувшая степь вымогла из себя» (Платонов, 2024). Круг – символ вечности и бессмертия, круговорота жизни, души на пути совершенствования, равенства и важности каждого. Напрашивается еще одна ассоциация: число 15 – это 15 ступеней, ведущих к Храму. Это не столько физическое восхождение, сколько духовное путешествие к просветлению и общению с Богом, напоминание о важности духовного роста (Псалтирь, Ветхий Завет, псалмы 120-134). Псалмы Восхождения – своеобразное ободрение для верующих через победы и падения искать Бога.

Героиня достаточно молода, но при этом обладает твердостью, решительностью, терпением, мудростью. Каждую встречу на жизненном пути она понимает как урок, дающий возможность двигаться дальше: «Вспомнила умного спокойного вождя кочевников, сложную и глубокую жизнь племен пустыни, поняла всю безысходную судьбу двух народов, зажатых в барханы песков…» (Платонов, 2024). Очередной выбор делает Мария: «Ладно. Я согласна... Постараюсь приехать к вам через пятьдесят лет старушкой... Приеду не по песку, а по лесной дороге. Будьте здоровы – дожидайтесь!» (Платонов, 2024). Число «пятьдесят» является символом периода в жизни человека, в котором он исполнением Воли Божией, Его Заповедей совершает свое освобождение от полной зависимости греху.

Интересно, что в словаре синонимов Н.А. Абрамова слово «пустыня, пустынь» – уединенное место, где жил отшельник, позднее – монастырь, возникший на этом месте (Абрамов, 1994). Мария в каком-то смысле тоже становится отшельницей, отказавшись от личной жизни, и в тоже время живет среди людей, не борясь с самой природой и с природой человеческой, а преобразуя их, «обращая их в свою веру»: «У нее было много друзей в селе…настоящие пророки новой веры в пустыне» (Платонов, 2024).

Антитеза в рассказе, на наш взгляд, используется автором, чтобы подчеркнуть беспросветную обыденность, которая очень медленно, но все же освещается неуверенными пока искорками надежды на преодоление казалось бы неизменного: «…безбрежное море дымящихся на верхушках барханов, сухое томящее пространство, за которым чудилась влажная, молодая, неутомимая земля, наполненная звоном жизни… пустыня помалости зеленела и становилась приветливей…» (Платонов, 2024).

Слово «песок» впервые появляется уже в названии рассказа «Песчаная учительница». Через необычное сочетание слов, на наш взгляд, автор хочет сразу навести читателя на размышление: песок – зыбкость, ускользающая реальность, учитель – носитель вечных ценностей, обучение – процесс передачи знаний, связующая нить между поколениями. Сочетание несочетаемого? Но только на первый взгляд. Это слово настойчиво повторяется в сочетаниях, характеризующих деятельность учительницы: «песчаная наука», «песчаное дело», «пророки новой веры в пустыне, слушали чтение учительницы про мудрость жить в песчаной степи, обучили бы кочевников культуре песков».

Именно Мария, размышляя: «Неужели молодость придется похоронить в песчаной пустыне … считая это полумертвое деревцо в пустыне лучшим для себя памятником и высшей славой жизни?» – делает это сочетание слов оправданным. И слова завокроно: «… пустыня – будущий мир, бояться вам нечего, а люди будут благородны, когда в пустыне вырастет дерево...» (Платонов, 2024) – подтверждают это. Мотивы смерти и бессмертия, повторяющиеся в рассказе, помогают Платонову в этом глубинно-философском произведении решить проблемы общечеловеческого масштаба, оценив событие с точки зрения вечности, при этом важно помнить, что он передает через язык рассказа личное понимание смысла жизни человека в современной ему исторической реалии.

Именно душа героини, как возрожденная ее усилиями степь, побеждает в этой борьбе. Платонов доносит до нас свое понимание: «жизнь человеческая только тогда имеет смысл, когда человек отдает всего себя служению людям».

Интересна и глубока структура платоновского текста: начало – сказочная пустыня – сказки тысячи и одной ночи: «внешний мир сильно искажается, потому что на него глядят блестящими глазами» – в середине рассказа: «распускается…сознание и рождается идея жизни» – приезд и борьба: «в школе надо сделать главным предметом обучение борьбе с песками, обучение искусству превращать пустыню в живую землю» – в конце рассказа – вечность: «Приеду не по песку, а по лесной дороге».

Если говорить об исторических параллелях и реалиях из жизни Платонова, необходимо обратиться к фактам его биографии, отражающим особенности конкретного исторического периода. Платонов становится свидетелем страшного голода 1921 года, это потрясает писателя настолько, что он участвует в мелиоративных работах до 1926 года. Он осознанно занимается самым важным на тот момент делом, оставляя на время творчество. Рассказ написан в период воинствующего атеизма. Был ли Платонов верующим человеком? «На наш взгляд, необходимо рассматривать классические произведения на более широком пространстве, чем время, когда они непосредственно создавались» (Демиденко, 2024).

Н.В. Корниенко, член-корреспондент АН, главный редактор академического собрания сочинений А.П. Платонова считает, что «Его тексты по природе своей другие… Это миф – то есть возвращение к некоему первичному тексту, который есть и наука, и философия, и литература, и религия… Платонов был глубоко верующим человеком, в том значении, что вкладывается в библейское понятие «сокровенного сердца человек». И язык его… это язык апокрифа, язык прозы, которая запечатлевает первые или последние дни человечества, рождение и смерть…– он дал людям душу. Подарил человеку иную размерность бытия» (Голованов, 2019).

М.М. Дунаев в 5-м томе «Православие и русская литература. Андрей Платонович Платонов» приводит фрагмент из записной книжки писателя: «Бог есть и бога нет. То и другое верно. Бог стал непосредственен, потому что разделился среди всего – и тем, как бы уничтожился. А «наследники» его, имея в себе «угль» Бога, говорят: его нет – и верно. Или есть – другие говорят – и верно тоже. Вот весь атеизм и вся религия» (Дунаев, 2001-2004).

У каждого человека свой путь к Вере и к Богу. Платонов проходит свой путь и как человек, и как писатель. В рассказе нет слова «Бог», но героиня ищет свой путь: каждое слово, каждый поступок ее говорит нам об этом. Ведь «смерть можно осмыслять в пространстве вечности, можно – сопрягая ее с конечностью времени. Все зависит от веры» (Русский мир, 2024).

Заключение

Завершая наше исследование о лингвистических и мифопоэтических аспектах пустынного пространства в рассказе А.П. Платонова «Песчаная учительница», следует подчеркнуть, что автор мастерски использует язык как средство для передачи глубинных экзистенциальных смыслов. Пустыня в произведении становится символом преодоления пустоты и одиночества. Специфическая лексика, метафоры, сравнения создают эмоциональную насыщенность текста, позволяют читателю ощутить напряжение между природой и человеческой душой.

Мифопоэтический контекст романа обогащает восприятие пустынного пространства, связывая его с традиционными символами жизни, смерти и духовного поиска. Однако Платонов не просто создает образ пустыни, но и конструирует пространство, в котором персонажи стремятся найти утраченные смыслы, что, в свою очередь, ставит под сомнение границы реальности и мифа. Таким образом, исследование лингвистических и мифопоэтических аспектов пустыни не только углубляет понимание автора, но и раскрывает широкие горизонты для дальнейших исследований взаимодействия языка и символики в литературе.

Список литературы

1. Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1994. 113 с.
2. Азбука веры. Библия. Евангелие от Иоанна. 2024.
3. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. С.13.
4. Вьюгин В. Ю. Андрей Платонов: поэтика загадки (Очерк становления и эволюции стиля). СПб.: РХГИ, 2004. 440 с.
5. Геллер М. Я. Андрей Платонов в поисках счастья. М.: Изд-во «МИК», 1999. 428 с.
6. Голованов В. Сокровенный классик. // РусскийМир.ru. 2019.
7. Демиденко Т. Г., Чистякова Н. А., Барабанова О. В., Глазунова И. Н. Методика проведения интегрированной гуманитарной олимпиады по роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-1. С. 77-84.
8. Дмитровская М.А. Категория пространства у А. Платонова в лингвистическом и культурологическом освещении. Калининград: КГУ, 2002. С. 8.
9. Дунаев М.М. Православие и русская литература: в 6-ти ч. М.: Христианская литература, 2001-2004. 4009 с.
10. Колесов В.В. Концепт культуры: образ – понятие – символ // Вестник СПбГУ. Сер. 2. 1992. Вып. 3(16). С. 30-40.
11. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия «Литература и языки». 1993. С. 4-10.
12. Лотман Ю.М., Минц З.Г., Метелинский Е.М. Литература и мифы. Мифы народов мира: Энциклопедия. Т.1. М.: Советская энциклопедия, 1980. С. 220.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений. Под ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2015. 1375 с.
14. Платонов А.П. Избранные произведения: рассказы. Повести. М.: Мысль, 1983.
15. Семенова С.Г. Сердечный мыслитель // Вопросы философии. 1989. № 3. 178 с.
16. Словарь библейских образов. Под ред. Л. Райкена. Пер. Б.А. Скороходов, О.А. Рыбакова. СПб.: Библия для всех, 2005. 1423 с.
17. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. М.: Дом Славянской книги, 2008. 960 с.
18. Чистякова Н.А. Образ героя-предпринимателя в русской классической литературе как залог социально ответственных принципов современного российского предпринимательства // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1(41). С. 349-356.
19. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. № 5-1. С. 104-108.
20. Шаврыгин С. М., Чистякова Н. А. Психолого-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.
21. Ярошенко Л.В. Неомифологизм в литературе XX века: уч.-мет. пос. Гродно: ГрГУ, 2002. 103 с.

Linguistic and mythopoetic aspects of desert space in A. Platonov's short story «The Sandy Teacher»

Elena L. Fedorova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language
Moscow, Russia
FedorEl2016@yandex.ru
ORCID 0000-0003-4836-9600

Tatiana G. Demidenko
Senior Lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Olga V. Barabanova
Senior Lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
e-olga@bk.ru
ORCID 0009-0001-4874-7547

Natalia A. Chistyakova
Associate Professor of the Department of Philology, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Received 02.01.2025
Accepted 22.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 821.111.425.5:808.048.4:398.2:551.5
DOI 10.25726/g4820-5704-1311-u
EDN AJOUSH
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article explores the linguistic and mythopoetic aspects of the desert space in A.P. Platonov's short story «The Sandy Teacher». It is considered how the concept of the desert, expressed through linguistic means, forms the consciousness of the characters and their interaction with the environment. The desert serves as a kind of metaphor for the inner state of the characters, their loneliness and desire for the truth. The symbols, comparisons, and stylistic techniques used by A.P. are analyzed in detail. Platonov uses it to create a multi-layered desert image that reflects the cultural and existential experiences of the characters in the story. The heroine is being tested not only by the desert, its sandy greed, but also by indifference and death. The transformation of the teacher's inner world ends with her image – the forest, which must certainly appear in place of the desert lands. Thus, the study focuses on semiotic encodings that influence the perception of mythological

space (desert, forest) and its significance in the context of Russian literature of the early 20th century. The relationship between the author's language and the general cultural context is also revealed. The analysis of the work makes it possible to clarify and deepen the understanding of the writer's prose, his literary style. In conclusion, the uniqueness of Plato's approach to describing the emptiness or fullness of human experience is emphasized.

Keywords
mythopoetics, metaphor, semantics, text structure, mythological organization of space.

References

1. Abramov N.A. Dictionary of Russian synonyms and expressions similar in meaning. M.: Russian dictionaries, 1994. 113 p.
2. The ABC of faith. The Bible. The Gospel of John. 2024.
3. Vinogradov V.V. About the language of fiction. M.: Goslitizdat, 1959. pp.13.
4. Vyugin V. Y. Andrey Platonov: poetics of the riddle (An essay on the formation and evolution of style). SPb.: F.M. Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy publishing house, 2004. 440 p.
5. Geller M. Ya. Andrey Platonov in search of happiness. M.: Publishing house «MIC», 1999. 428 p.
6. Golovanov V. The hidden classic. // RussianWorld.ru. 2019.
7. Demidenko T.G., Chistyakova N.A., Barabanova O.V., Glazunova I.N. Methodology of the integrated humanitarian Olympiad based on Leo Tolstoy's epic novel «War and Peace» // Education management: theory and practice. 2024. № 1-1. pp. 77-84.
8. Dmitrovskaya M.A. Platonov's Category of space in linguistic and cultural coverage. Kaliningrad: KSU, 2002. pp. 8.
9. Dunaev M.M. Orthodoxy and Russian literature: in 6 hours. M.: Christian literature, 2001-2004. 4009 p.
10. Kolesov V.V. The concept of culture: image – concept – symbol // Petersburg State University bulletin. Series 2. 1992. Iss. 3(16). pp. 30-40.
11. Likhachev D.S. The conceptosphere of the Russian language // News of the Russian Academy of Sciences. Series «Literature and languages». 1993. pp. 4-10.
12. Lotman Yu.M., Mints Z.G., Metelinsky E.M. Literature and myths. Myths of the peoples of the world: An Encyclopedia. Vol. 1. M.: Soviet Encyclopedia, 1980. p. 220.
13. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 100,000 words, terms and expressions. Edited by L.I. Skvortsov. 28th ed., revised by M.: Mir i obrazovanie, 2015. 1375 p.
14. Platonov A.P. Selected works: short stories. Novellas. M.: Meaning, 1983.
15. Semenova S.G. The cordial thinker // Questions of philosophy. 1989. № 3. 178 p.
16. Dictionary of Biblical images. Ed. by L. Raiken. Trans. by B.A. Skorokhodov, O.A. Rybakov. SPb.: Bible for all, 2005. 1423 p.
17. Ushakov D.N. The Great explanatory dictionary of the Russian language. M.: House of Slavic Books, 2008. 960 p.
18. Chistyakova N.A. The image of the hero entrepreneur in Russian classical literature as a pledge of socially responsible principles of modern Russian entrepreneurship // Education management: theory and practice. 2021. № 1(41). pp. 349-356.
19. Chistyakova N.A. Formation of ideas about the economic form of Christianity: a reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 104-108.
20. Shavrygin S. M., Chistyakova N. A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The Town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.
21. Yaroshenko L.V. Neo-mythologism in the literature of the XX century: a study-method. guide. Grodno: GrSU, 2002. 103 p.

Идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании в России первой четверти XXI века

Евгений Андреевич Фоменко
Советник директора по вопросам воспитания
ГБОУ г. Москвы «Школа №17»
Москва, Россия
E_Fomenko@moscow.school17
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2025
Принята 23.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 372.274.64:320.8
DOI 10.25726/o5031-0381-9795-i
EDN HYXGES
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье прослежено развитие идеологических основ в первой четверти XXI века в сфере патриотического воспитания в целях определения целеполагания в данной области. Сделан вывод о поступательном развитии комплекса мер по патриотическому воспитанию, который направлен на формирование единого ценностно-смыслового пространства, в центре которого не конъюнктурный, а государственный подход, обусловленный сохранением исторической памяти и культурно-исторической (цивилизационной) основы государства (патриотизм и служение Отечеству, коллективизм, крепкая семья, созидательный труд и др.). Дополнительно в заключении прослеживается преемственность идеологических основ целеполагания в патриотическом воспитании России первой четверти XXI века с более ранними историческими периодами. Авторы полагают, что Концепция патриотического воспитания граждан России 2023 года приблизилась к решению задач по «формированию устойчивого гражданского общества. Сегодня продолжается работа в части совершенствования законодательства в сфере образования. Исходя из анализа нормативных правовых документов, можно определить, что идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании России в первой четверти XXI века направлены на формирование личности, приверженной традиционным духовно-нравственным ценностям, патриотически настроенной на созидание на благо Отечества, готовой к его защите, разносторонне развитой и проактивной.

Ключевые слова

законодательство, идеологические основы, идеология, патриотизм, патриотическое воспитание.

Введение

После сложных 1990-х годов принципиально другая Россия, с национальными целями и стратегическими задачами, ответственная за судьбы граждан, начинает свое возрождение в 1999 году, с момента «разворота над Атлантикой» Министра иностранных дел Е.М. Примакова. Во многом данное событие стало символом преодоления точки бифуркации – состояния неопределенности и непонимания национальных приоритетов и векторов развития, продолжавшегося практически десятилетие и чуть ли не приведшего к распаду Российского государства.

Масштабная работа представителей гражданского общества и государства в первой четверти XXI века в целях восстановления и укрепления суверенитета стала условием формирования единого

федерального образовательного пространства и системы воспитания. Отметим, что исторически ценность воспитания для нас была особенно высока: в частности, в Древней Руси термин «възъпитание» обозначал духовное, основанное на ценностях христианства, становление человека, в связи с чем «воспитание всегда было первично, было направлено на духовное и нравственное развитие человека и решало задачи образования, понимаемого как создание духовного образа человека» (Куликова, 2017).

Рубеж XX и XXI вв. и первая четверть XXI в. стали периодом глубинного переосмысления роли России в мире, формирования новой системы воспитания и, в частности, патриотического воспитания, началом очередного этапа развития государства, который продолжается и по настоящее время. Майский Указ Президента Российской Федерации, посвященный национальным целям развития, зафиксировал приоритетность патриотического воспитания, как стратегическую задачу, направленную на воспитание патриотичной личности («Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», 2015). В связи с этим рассмотрим ключевые этапы развития идеологических основ целеполагания в патриотическом воспитании в первой четверти XXI в. в целях осмысления сформированного единого ценностно-смыслового пространства.

Материалы и методы исследования

Системная работа в этом направлении была начата в 1999 году с разработки программы воспитания, которая определила воспитание в качестве стратегической задачи. 2000-й год ознаменован углублением этой задачи в аспекте повышения важности военно-патриотического воспитания, что подтверждается постановлением Правительства Российской Федерации («О военно-патриотических молодежных и детских объединениях», 2000). Документом определена необходимость более слаженной работы и взаимодействия органов исполнительной власти на федеральном и региональном уровнях в направлении поддержки тех некоммерческих объединений, которые осуществляют военно-патриотическую работу.

Определенно знаковыми стали Федеральные конституционные законы о Государственном флаге, гербе и гимне Российской Федерации, которые не только урегулировали современный порядок использования государственной символики, но и инициировали возвращение в образовательные организации известные всем «выходцам» из Советского союза ритуалы.

В феврале 2001 года Постановлением Правительства РФ была утверждена очередная программа воспитания, определившая комплекс мер, в т.ч. по патриотическому воспитанию. Важным шагом здесь следует определить разработку нормативно-правовых основ патриотического воспитания, а также повышение ответственности государственной власти. Особое внимание уделено установлению более тесного взаимодействия с патриотическими общественными организациями, ориентированными на популяризацию патриотизма в средствах массовой информации («О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», 2001).

Несмотря на критику программы в части недостаточного финансирования, ее важность заключена в том, что она стала первым шагом, имеющим реальный финансовый фундамент, к системной и последовательной работе государства в сфере патриотического воспитания. Опираясь на ситуацию начала 2000-х гг., связанную с девальвацией ценностей, государство стремится, опираясь на постановление, консолидировать общество. Несмотря на несовершенство документа, он определил базу для всей будущей работы в данном направлении, в том числе последовательное принятие соответствующих постановлений и федеральных проектов, возрождение военно-спортивной игры «Зарница», открытие кадетских и суворовских корпусов и классов, поддержку поискового движения и т.д.

Результаты и обсуждение

Мы полагаем, что Концепция патриотического воспитания граждан России 2023 года приблизилась к решению задач по «формированию устойчивого гражданского общества, возрождению духовно-нравственных основ жизни, укрепления политического и социально-экономического суверенитета государства» (Фоменко, 2024). Этот документ, в большей степени, соответствует принципам суверенности, т.к. «патриотизм» здесь выступает определенной скрепой в сохранении

территориальной и духовной целостности России. Это вновь обращает нас к словам Л.Н. Гумилева, что когда-то «на Куликово поле пошли рати москвичей, владимирцев, суздальцев и т.д., а вернулась рать русских… Это было началом осознания ими себя как единой целостности – России» (Гумилев, 1980).

Осознание на государственном уровне необходимости последовательной и преемственной работы в части продолжения развития системы идеологических основ целеполагания в воспитании патриотизма закреплено в постановлении Правительства Российской Федерации от 11.06.2005 № 422 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы». По сравнению с прежним документом эта программа была профинансирована больше в несколько раз, что так же свидетельствует о продолжении последовательности подходов.

В качестве совещательного и консультативного органа Указом Президента РФ (2006г.) учрежден организационный комитет «Победа», основными задачами которого стали: выработка единых подходов к политике по патриотическому воспитанию граждан России и деятельность по повышению эффективности работы с ветеранами. Значимость Указа в расстановке акцентов, связанных с Победой в Великой Отечественной войне: героизации победителей и осуждении нацизма и фашизма как идеологий.

Отметим, что на продолжение этой работы направлены, в том числе, и Федеральные законы о городах воинской славы и Знамени Победы. На государственном уровне был определен статус Знамени Победы, водруженного на здании рейхстага в Берлине 1 мая 1945 года (штурмовой флаг 150-й ордена Кутузова II степени Идрицкой стрелковой дивизии). Определение Знамени Победы в качестве уникальной реликвии подчеркивает и актуализирует исторически сложившееся особое отношение к знаменам у нашего народа.

Особо следует отметить Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, опубликованную в 2009 году, как научно-обоснованный документ, ставший базой для внедрения ФГОС в общеобразовательной школе. Роль концепции заключена в определении методологических и концептуальных основ воспитания, принципов деятельности в контексте образовательной повестки.

В целях повышения эффективности военно-патриотического воспитания граждан, подлежащих призыву на военную службу, а также совершенствования системы физической и морально-психологической подготовки и актуализации значимости занятий массовыми видами спорта, актуальных для военной службы, принята «Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года», утвержденная распоряжением Правительства России в феврале 2010 года, в которой представлена аналитическая справка о снижении показателей здоровья граждан, их недостаточная физическая и морально-психологическая подготовка, а также указано, что военно-патриотические клубы на территории страны расположены бессистемно и охватывают своей деятельностью минимум граждан («Об утверждении Концепции федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2024 г.», 2010). В октябре 2021 года данная концепция была пролонгирована распоряжением правительства РФ до 2030 года.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 05.10.2010 № 795 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» подтверждена важность системной работы по поддержке развития патриотического воспитания граждан, продолжается и совершенствование законодательной базы в данном направлении.

Задача по формированию единого образовательного пространства в стране повлияла на обновление в 2009, 2010 и 2012 годах федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования соответственно. При этом, в Приказе Минобрнауки России от 6.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» термин «патриотизм» встречается дважды, но не раскрыт содержательно. Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» были сформулированы личностные результаты школьников, в том числе первым

результатом освоения программы зафиксировано «воспитание российской гражданской идентичности», под которой в том числе понимается патриотизм, уважение к Отечеству и его истории.

В 2012 году в продолжение политики формирования единого образовательного пространства издан Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования», в котором термины «патриотизм» и «российская гражданская идентичность» представлены уже как две самостоятельные единицы.

Следует отметить изменения и в ключевом нормативном правовом акте в сфере образования, свидетельствующие о включении вновь сформированных после 1991 года идеологических основ. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепил принципы работы новой системы образования в стране, а ключевой инновацией, по нашему мнению, стало «определение патриотизма в качестве принципа-основания государственной политики в сфере образования» («О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся», 2020).

В целях координации взаимодействия между гражданским обществом и органами государственной власти в области национальной политики был издан документ стратегического планирования в сфере национальной безопасности. В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» за Россией был закреплен статус государства, которое сформировалось на основе единства народов. Стратегия направлена не только на поддержание государственности, единства и целостности страны. Также было уделено внимание предупреждению дискриминации граждан по языковой, национальной, религиозной и иной принадлежности. Ключевыми ценностями в документе определены «патриотизм, служение Отечеству, семья, созидательный труд, гуманизм, социальная справедливость, взаимопомощь и коллективизм».

Отметим также и распоряжение Правительства России от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Этот документ акцентировал в воспитательной работе внимание на приоритете национально-государственной идентичности, ответственном и созидательном отношении к своему Отечеству, оценке с патриотических позиций происходящих процессов как внутри страны, так и за ее пределами.

В соответствии с Указом Президента России от 24.12.2014 № 808 «Основы государственной культурной политики» (получившим статус неотъемлемой части стратегии национальной безопасности) указано, что культура представляет собой фундаментальную основу для сохранения и передачи новым поколениям духовного опыта, чувства патриотизма и национальной гордости. Бесспорная роль культуры в сохранении и процветании государства отмечена словами первого президента Чеченской Республики А.А. Кадырова: «народ, как нация, существует до тех пор, пока сохраняет свой язык и культуру» (Неоценимая роль Ахмата-Хаджи Кадырова в восстановлении мирной жизни, 2004).

Важно отметить, что «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» провозгласило воспитание граждан приоритетной задачей и указало ключевую роль традиционных духовно-нравственных ценностей в этой работе. Гармоничное и всестороннее воспитание личности направлено на формирование морально-нравственного фундамента личности, ее устойчивой способности к жизни в динамично развивающемся мире, готовности «к мирному созиданию и защите Родины» («Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», 2015).

Постановлением Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» продолжена работа по развитию системы патриотического воспитания граждан. Финансирование этой программы (четвертой по счету) на 5 лет составило более чем 1,7 млрд рублей в то время, как первая программа (2001-2005 гг.), располагала суммой всего лишь в 130 млн рублей.

Системообразующим документом в части патриотического воспитания стал и Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Он включает тезисы о составляющих стратегического и суверенного развития России.

Одним из факторов сохранения устойчивого положения нашей страны на международной арене, а также обеспечения безопасности в области культуры как ценностно-образующей основы государства, согласно документу, является формирование эффективной системы патриотического воспитания граждан. На наш взгляд, принципиально важным в контексте патриотического воспитания и формирования национальной политики является указание в документе на то, что одной из традиционных духовно-нравственных ценностей является «приоритет духовного над материальным» («О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», 2015).

В 2015 году в соответствии с Указом Президента России № 536 образована организация «Российское движение школьников», а в 2016 году – Всероссийское военно-патриотическое движение «ЮНАРМИЯ», направленное на объединение лучшего опыта ОСОАВИАХИМ и воспитания детей и молодежи. Несмотря на разные оценки успешности в работе ВВПОД «ЮНАРМИЯ», необходимость в подобных организациях существует, так как они позволяют сплотить молодежь в патриотическом контексте, дать им не только теоретические основы военной службы, но и сформировать у них практические навыки.

В целях совершенствования воспитательной работы включен в нацпроект «Образование» вновь разработанный федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», реализация которого началась с 2021 года. Одним из целевых результатов данного проекта является создание на базе вузов Ассоциаций студенческих патриотических клубов «Я горжусь!» для уточнения знаний студентов в истории, политическом и социальном анализе, что способствует развитию их критического мышления в условиях распространения фейковой информации, ценностной дезориентации и фальсификации истории.

В контексте совершенствования инструментов патриотического воспитания остановимся на распоряжении Правительства Российской Федерации от 27.12.2018 № 2950-р «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года». Отметим, что в Концепции определены направления деятельности, которые отнесены к сфере патриотического воспитания: благоустройство воинских захоронений, участие в акциях, посвященных памятным датам истории России, помощь ветеранам и др.

Событием, которое сильно укрепило идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании в современной России, является общероссийское голосование по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации, которое состоялось с 25 июня по 1 июля 2020 года. Конституция с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования, акцентирует внимание в ч.2 статьи 67.1 на тысячелетней истории России и единых идеалах нашего народа, развивает в ч.3 идею о высокой значимости памяти защитников Родины и сохранения исторической правды, завершая в ч.4 данные установки положением о необходимости создания государственными органами условий для всестороннего развития детей, а также их воспитания на основе ценностей «патриотизма, гражданственности и уважения к старшим» (Конституция Российской Федерации, 2022).

В Указе Президента России от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одним из целевых показателей определено «создание условий для воспитания социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных традиций народов России» и популяризация деятельности добровольцев и культурных мероприятий среди граждан («О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», 2020). Отдельно выделим значимость добровольческой деятельности на благо государства и сограждан, которая, если и не является прямым актом патриотизма, то, безусловно, ведет к этому мировоззрению.

В 2020 году Закон об образовании также был дополнен содержательными изменениями относительно цели патриотического воспитания. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» целью воспитания определил «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества» («О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся», 2020). При этом упоминание термина «воспитание» в тексте

документа увеличилось по сравнению с редакцией 1992 года в несколько десятков раз, что говорит о значительном повышении внимания к этому вопросу.

Работа в части совершенствования законодательства в сфере образования продолжается и сегодня. Так, в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования (Приказы Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» и № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования») к показателям успешного освоения программ относится в том числе и патриотическое воспитание, содержание которого в текстах данных документов определено впервые. Так, обновленный ФГОС НОО к результатам гражданско-патриотического воспитания относит: «становление ценностного отношения к своей Родине»; формирование базовых представлений об ответственности за свою страну; уважительное отношение к Другому. В то же время в личностных результатах ФГОС ООО направления «патриотического» и «гражданского» воспитания представлены отдельно и в совокупности включают одиннадцать целевых показателей, охватывающих в целом три уровня усвоения ценностей: наличие знаний об Отечестве, сформированность положительного ценностного отношения к нему, наличие опыта деятельности на благо Родины и народа. Таким образом, обновленные ФГОС свидетельствуют об устойчивости парадигмы на воспитание патриотизма среди детей и молодежи России.

Обратимся к Указу Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», в котором определены такие духовно-нравственные ценности российского общества как: служение Отечеству и ответственность за его судьбу, а патриотическое воспитание признано фактором, определяющим роль России и устойчивость ее суверенитета в мире в долгосрочной перспективе.

Действие рассмотренных нами законодательных актов, сформировавших идеологический фундамент патриотического воспитания, а также определивших его цель, прослеживается в принятии соответствующих решений на всех уровнях власти. Так, в ряде субъектов России патриотическое воспитание закреплено на законодательном уровне (к примеру, Закон Красноярского края от 17.06.2021 г. № 11-5188 «О патриотическом воспитании») и последовательно развивается в соответствующих региональных программах. В некоторых субъектах приняты законы о поддержке НКО, в числе направлений деятельности которых находится патриотическое воспитание (например, Закон Московской области от 13 июля 2015 г. № 114/2015-ОЗ «О патриотическом воспитании в Московской области»), что является показателем влияния идеологических основ, которые закреплены в нормативных правовых актах федерального уровня.

Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» в целях повышения эффективности формирования мировоззрения и реализации общественно значимой и творческой деятельности повысил значимость детских и молодежных общественных движений, созданных государственной инициативой с целью усиления патриотического воспитания.

В октябре 2022 года опубликована статья «Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России» в целях формирования единого смыслового поля российского общества и традиционных духовно-нравственных ценностей. По итогам исследования сформированы пять, способствующих интеграции российского общества, основных ценностных установок и их признаки:

– патриотизм (признаки: гордость за страну; понимание личной роли в обеспечении суверенитета Отечества);
– доверие к общественным институтам (признак: единство общества и государства в целях и задачах);
– общественное согласие (признак: взаимопомощь граждан);
– традиции (семья) (признаки: семья – это союз поколений; сбережение нации);
– созидание (человек) (признак: обеспечение развития государства через самореализацию потенциала граждан).

По итогам исследования сделан вывод, что гражданин России в будущем – личность, которая гордится Отечеством, востребована в рамках профессии, защищена законом, ощущает принадлежность к своему народу и стремится быть полезной гражданскому обществу и государству. Такие представления, по сути, выражены формулой патриотизма: «иметь российский паспорт – престижно, защищать Родину – честь» (Харичев, 2022).

Переход от концептуализации к реальному закреплению идеологических основ прослежен в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Он конкретизирует тексты основных документов стратегического планирования России, определяющих ключевыми задачами укрепление духовно-нравственных ценностей общества и противостояние идеологической экспансии США. По сути, Основы развивают положения поправок к Конституции о сохранении государственного единства на основе фундамента тысячелетней истории и веры в Бога (ч. 2 статьи 67.1 Конституции) и ориентируют на постановку цели патриотического воспитания с учетом таких ценностей как: патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, крепкая семья, созидательный труд, высокие нравственные идеалы.

Россия перестала рассматриваться в отрыве от традиционных религий: «христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию» (Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», 2022). Этот тезис сформулирован в Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», 2022).

Указом сформированы теоретические позиции и определены практические задачи и инструменты государственной власти в целях защиты общероссийских ценностей, в том числе государственный заказ на соответствующие произведения литературы, научные исследования, фильмы и т.д. (пункты 24-30). Все это ориентирует на следующую постановку цели патриотического воспитания: формирование «высоконравственной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным ценностям, обладающей актуальными знаниями и умениями… готовой к мирному созиданию и защите Отечества» (Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», 2022).

Вышесказанное дает нам возможность утверждать, что в первой четверти XXI века идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании вышли на новый уровень своего развития, характеризующийся как создание последовательно-преемственной развивающийся системы.

Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» направлен на профилактику угрозы чуждой идейно-ценностной экспансии и дезориентации молодежи, изменения представлений о духовно-нравственных ценностях, что в итоге может привести к нестабильности социально-политического состояния общества и снижению обороноспособности государства. В целях сохранения культуры, подчеркивается необходимость обеспечения контроля за качеством индустрии развлечений. Стратегия определила «государственную поддержку создания для детей произведений литературы и искусства, кинематографической, театральной, телевизионной и иной аудиовизуальной продукции…» («О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года»).

В рамках единой логики поиск идеологических основ целеполагания в патриотическом воспитании продолжался и в 2024 году. Отметим два ключевых документа. Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области

исторического просвещения» утвердил обновленную методологию преподавания истории по вертикали от дошкольных организаций до вузов (Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», 2024). Выделим Указ Президента России от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в котором на совершенно ином уровне направления развития государства сформулированы как ответы на вызовы современной политической ситуации в мире. Механизмом долгосрочного развития страны в документе обозначена задача «воспитания патриотичной и социально ответственной личности» («О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», 2024).

Заключение

Исходя из анализа нормативных правовых документов, можно определить, что идеологические основы целеполагания в патриотическом воспитании России в первой четверти XXI века направлены на формирование личности, приверженной традиционным духовно-нравственным ценностям, патриотически настроенной на созидание на благо Отечества, готовой к его защите, разносторонне развитой и проактивной.

Список литературы

1. Алексеев А.Ю. Методические рекомендации по военно-патриотическому направлению деятельности Российского движения школьников. М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский детско-юношеский центр», 2016. 34 с.
2. Антонов И.О., Вавилин М.В. Законодательство в сфере патриотического воспитания: опыт систематизации // Юрист. 2019. № 5. С. 71-76.
3. Асафов А.Н. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. 2024. https://asafov.ru/spec/baza/
4. Ахмадулин В.А., Базилико Э.А., Варава В.В. Историко-философский взгляд на облик героя-воина. М.: ООО «Русайнс», 2024. 354 с.
5. Гумилев Л.Н. Эпоха Куликовской битвы // «Огонёк». 1980. № 36(2773). С. 17.
6. «Классный марафон»: подготовка классных руководителей к проведению «Разговоров о важном»: сайт. 2006. https://clck.ru/ugkwJ/
7. Конституция Российской Федерации. 2022. http://kremlin.ru/acts/constitution
8. Кочанжи И. Д., Кузнецов А. И., Рагимов Т.С., Чистякова Н.А., Симкина И.В. К вопросу преподавания правовых дисциплин в военных и юнкерских учебных заведениях России во второй половине XIX века // Право и управление. 2023. № 7. С. 344-351. DOI 10.24412/2224-9133-2023-7-344-351. EDN ILUFHV.
9. Куликова С.В. Проблема целостности воспитательных практик, формирующих национальную идентичность российской молодежи // Известия ВГПУ. 2017. №3(116). С. 70.
10. Неоценимая роль Ахмата-Хаджи Кадырова в восстановлении мирной жизни: сайт. 2004. https://clck.ru/ugmEk/
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы». 2001.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.07.2000 № 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях». 2000.
13. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». 2015. https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/
14. Распоряжение Правительства РФ от 3 февраля 2010 г. № 134-р «Об утверждении Концепции федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2024 г.». 2010. https://base.garant.ru/197417/

15. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». 2024. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/

16. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». 2024. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534/

17. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». 2020. http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726/

18. Указ Президента Российской Федерации от 23.03.2006 № 236 «Вопросы Российского организационного комитета «Победа».

19. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». 2015. http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391/

20. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». 2022. http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502/

21. Указ Президента РФ от 17.05.2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». 2023. http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230/

22. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся». 2020. http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788/

23. Фоменко Е.А. Идеологические основы патриотического воспитания первого десятилетия современной России // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: мат. Межд. науч.-прак. конф. – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (26-28 сентября 2024 г., Калуга). Калуга: ВГАПО, 2024. С. 155-160.

24. Фоменко Е.А. Идеологические основы цели патриотического воспитания в России (исторический аспект) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 3(68). С. 163-174.

25. Харичев А.Д., Шутов А.Ю., Полосин А.В., Соколова Е.Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации) // Журнал политических исследований. 2022. № 3.

Ideological foundations of goal-setting in patriotic education in Russia in the first quarter of the 21st century

Evgeny A. Fomenko
Advisor to the Director of Education
GBOU Moscow «School № 17»
Moscow, Russia
E_Fomenko@moscow.school17
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2025
Accepted 23.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 372.274.64:320.8
DOI 10.25726/o5031-0381-9795-i
EDN HYXGES
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article traces the development of ideological foundations in the first quarter of the 21st century in the field of patriotic education in order to determine the goal-setting in this area. The conclusion is made about the progressive development of a set of measures for patriotic education, which is aimed at forming a single value and semantic space, which focuses not on a conjunctural, but on a state approach, conditioned by the preservation of historical memory and the cultural and historical (civilizational) foundations of the state (patriotism and service to the Fatherland, collectivism, a strong family, creative work, etc.). Additionally, the conclusion traces the continuity of the ideological foundations of goal-setting in the patriotic education of Russia in the first quarter of the 21st century with earlier historical periods. The authors believe that the Concept of patriotic education of Russian citizens in 2023 has come closer to solving the tasks of "forming a sustainable civil society. Today, work continues on improving legislation in the field of education. Based on the analysis of regulatory legal documents, it can be determined that the ideological foundations of goal-setting in Russia's patriotic education in the first quarter of the 21st century are aimed at forming a personality committed to traditional spiritual and moral values, patriotically inclined to create for the benefit of the Fatherland, ready to defend it, versatile and proactive.

Keywords

legislation, ideological foundations, ideology, patriotism, patriotic education.

References

1. Alekseev A.Y. Methodological recommendations on the military-patriotic direction of the Russian movement of schoolchildren. M.: Federal State Budgetary Institution «Russian Children's and Youth Center», 2016. 34 p.
2. Antonov I.O., Vavilin M.V. Legislation in the field of patriotic education: the experience of systematization // Lawyer. 2019. № 5. pp. 71-76.
3. Asafov A.N. Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values https://asafov.ru/spec/baza/
4. Akhmadulin V.A., Basiliko E.A., Varava V.V. A historical and philosophical view of the image of the hero-warrior. M.: OOO Rusains, 2024. 354 p.
5. Gumilev L.N. The era of the Kulikovo Battle // Ogonyok. 1980. № 36(2773). P. 17.
6. «Classroom marathon»: preparing classroom teachers to conduct «Conversations about important things»: website. 2006. https://clck.ru/ugkwJ/
7. The Constitution of the Russian Federation. 2022. http://kremlin.ru/acts/constitution
8. Kochanzhi I. D., Kuznetsov A. I., Ragimov T.S., Chistyakova N.A., Simkina I.V. On the issue of teaching legal disciplines in military and cadet educational institutions of Russia in the second half of the 19th century. // Law and management. 2023. No. 7. pp. 344-351. DOI 10.24412/2224-9133-2023-7-344-351. UHT SDGARM.
9. Kulikova S.V. The problem of the integrity of educational practices that form the national identity of Russian youth // VGPU bulletin. 2017. № 3(116). p. 70.
10. The invaluable role of Akhmat-Hadji Kadyrov in restoring peaceful life: website. 2004. https://clck.ru/ugmEk /
11. Decree of the Government of the Russian Federation dated 16.02.2001 № 122 «On the State program «Patriotic education of Citizens of the Russian Federation for 2001-2005». 2001.

12. Decree of the Government of the Russian Federation dated 24.07.2000 № 551 «On military-patriotic youth and children's associations». 2000.

13. Decree of the Government of the Russian Federation dated 29.05.2015 № 996-r «On approval of the Strategy for the Development of education in the Russian Federation for the period up to 2025». 2015. https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260 / (date of application: 12/20/2024).

14. Decree of the Government of the Russian Federation dated February 3, 2010 № 134-r «On approval of the Concept of the federal system of training citizens of the Russian Federation for military service for the period up to 2024». 2010. https://base .garant.ru/197417/

15. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2024 No. 309 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036». 2024. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/

16. Decree of the President of the Russian Federation dated 05.08.2024 № 314 «On approval of the fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the field of historical education». 2024. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534/

17. Decree of the President of the Russian Federation dated 21.07.2020 № 474 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030». 2020. http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726/

18. Decree of the President of the Russian Federation dated 03.23.2006 № 236 «Issues of the Russian Organizing Committee "Victory"». 2006.

19. Decree of the President of the Russian Federation dated 31.12.2015 № 683 «On the National Security Strategy of the Russian Federation». 2015. http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391/

20. Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 № 809 «On Approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of Traditional Russian spiritual and moral values». 2022. http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502/

21. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2023 № 358 «On the Strategy for Integrated Child Safety in the Russian Federation for the period up to 2030». 2023. http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230/

22. Federal Law № 304-FZ dated 31.07.2020 «On Amendments to the Federal Law on Education in the Russian Federation on the Education of Students». 2020. http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788/

23. Fomenko E.A. Ideological foundations of patriotic education in the first decade of modern Russia // National unity and regional diversity of historical and pedagogical interpretations of the past and present in the development of pedagogical science, education system and family: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. – XXXXVII session of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (September 26-28, 2024, Kaluga). Kaluga: VGAPO, 2024. pp. 155-160.

24. Fomenko E.A. Ideological foundations of the purpose of patriotic education in Russia (historical aspect) // Tver State University bulletin. Series: Pedagogy and Psychology. 2024. № 3(68). pp. 163-174.

25. Kharichev A.D., Shutov A.Yu., Polosin A.V., Sokolova E.N. Perception of basic values, factors and structures of socio-historical development of Russia (based on research and approbation) // Journal of political studies. 2022. № 3.

Teaching and developing listening skills in ESP classes

Marina M. Isupova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department
Diplomatic Academy of Russia's Foreign Ministry
Moscow, Russia
dep.eng.vo@dipacademy.ru
ORCID 0000-0002-2772-0986

Received 04.01.2025
Accepted 25.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 378.1:821.111.2
DOI 10.25726/i9686-1295-8467-r
EDN AQCHAB
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 deals with the difficulties faced by students who study in the International Relations programme at the initial stage of learning professional foreign language when listening to authentic texts with socio-political content. The survey conducted among the 2nd year students of one of the Moscow higher education institutions showed that the main reasons are difficulties of grammatical, lexical and psychological nature, as well as difficulties related to the comprehension of individual peculiarities of the speaker's speech. Lexical difficulties include lack of professional vocabulary, failure to understand the meaning of the text listened and having no knowledge of the topic of the message. Difficulties related to the comprehension of the individual peculiarities of the speaker's speech include the speaker's accent, pronunciation and the pace of speaking. Psychological difficulties in listening comprehension can be caused by the students' fear of making lexical and/or grammatical mistakes, fear of failure to grasp the meaning of the text listened, lack of experience in listening to messages of socio-political content (news programmes) and lack of self-confidence. The author offers a number of recommendations for solving the problems causing difficulties with comprehension of professional texts identified in the course of the survey. In particular, in order to help students to understand the topic of the text, it is suggested that before listening they should read news on the BBC website or other English news channels, followed by practicing such professional vocabulary that is often found both in written and broadcasted texts. To overcome grammatical difficulties, it is recommended that before listening to the text the students should practise those grammatical structures that may cause difficulties in the comprehension of the text.

Keywords

listening, teaching listening skills, ESP, listening news programmes, authentic materials.

Introduction

The last decade has brought extraordinary technological and multimedia tools to classrooms which make English language teaching much more effective and trend-sensitive to contemporary trends, shifting the learning paradigms taught in the class. Higher educational institutions have a broad range of options when it comes to fostering listening skills, and all of them can place students into contexts that are relevant to them. Students respond non-verbally to the listening speech through the tone, rhythm, and pitch of the voice; this is referred to as kinesics (Polyakova, 2019).

The teaching of English in advanced education centers is aimed at equipping learners with the capability to utilize English in their area of specialization. Consequently, the teaching of English to students specializing in International Relations is directed toward equipping the graduates with the skills of listening comprehension and reproduction of texts in English of a socio-political nature derived from foreign information sources, including news programs from the British Broadcasting Corporation (BBC). As noted by authors Burns and Siegel, listening is the most dominating skill required in learning a foreign language alongside reading, writing, and speaking. On one end, it is a foundational skill from which other skills develop (Burns & Siegel, 2023), and on the other end, it is a higher-order skill that encompasses the results of other skills mastered (Panevkina, 2020). Furthermore, even students who can understand General English texts find listening to professional English the most challenging skill to work with.

The term «listening», referred to as «auding», was first introduced into foreign language teaching methods by an American psychologist D. Brown in his 1950 publication «Teaching Aural English». In this work, the author dissected the terms «listening», «hearing» and «understanding», which were used in the same context. (Brown, 1950).

In Russia, the term listening was first introduced by Z.A. Kochkina, who described it as the process of perception and comprehension of spoken language in foreign languages. She defined three basic principles of teaching listening, the foremost being understanding speech without the aid of dictionaries or non-translational comprehension of the broadcasted audio material. The second principle is to approximate the pace of foreign language speech to the learner's native speech. The third principle focuses on the variety of texts utilized in the listening process, stressing the need to modify materials and avoid the use of the same material repeatedly. (Kochkina, 1964, p. 19).

G.V. Rogova and I.N. Vereshchagina (Rogova, Vereshchagina, 1988, p. 15) defined this term at greater depth, regarding the listening to be understanding the speech through ear as thinking, mnemic, and perceptual activity of the learner. The authors' stance on considering listening in relation to an act of thinking is justifiable on the grounds that it concerns fundamental mental operations (such as comparison, analysis, synthesis, induction, deduction, abstraction, etc.).

In our view, the most comprehensive explanation of the term 'listening' is given by D. Shirinberg, who, unlike most other authors, has noted that listening depends on the learner's linguistic pragmatic knowledge. In Shirinberg's definition, listening is classified as a perception and recognition by air thought process (complex) of a foreign speech, which active within the confines of the learner's lexical experience. Moreover, this process of evaluation of the heard information takes place in the recipient's inner speech. (Shirinberg, 1973). Therefore, the definitions that we have so far come across have helped us appreciate listening is more than just hearing something. As one of the components in the instruction of the English language, listening is best described as hearing performed as a sophisticated mental operation in which alien speech is changed into understanding.

Materials and research methods

Nowadays the importance of developing listening skills is recognised in the Common European Framework of Reference for Languages (Common European…, 2018), where the degree of proficiency in this activity is defined in the descriptors for levels from Pre-A1 to C2. There is an ongoing process of experience sharing between Russian and foreign scientists covering the challenges in teaching for developing listening skill, as well as methodological experience and achievements in teaching and developing the skills of this type of speech activity.

Some scholars apply metacognition theories in studying learners' cognitive abilities and create teaching models for developing listening skills (Goh, 2021). The importance of improved foreign language reading ability with the development of listening skills is emphasised by S. Krashen (Krashen, 2018), who recommend developing reading skills for faster progress in listening. At the initial stages of learning, the shadowing technique is recommended, where the students repeat what they hear simultaneously with the speaker or immediately after listening, this helping the students to improve their pronunciation, listening and speaking skills (Hamada, 2019; Ginting, 2019).

Also, narrow listening technique is advised as one of the ways to help students in developing their listening skills and facilitating faster comprehension of the text they are listening (news stories), which not only helps the students to expand their vocabulary but also assists in faster comprehension of the text they are listening by repeated listening to the familiar topic of the message (Rozak, 2021). On the other hand, such method as extensive listening (in the same way as extended reading), when used frequently, not only improves listening skills but also has a positive effect on the students' general language development (Renandia, 2020, Yvon, 2019). Dictation is also considered to be an effective method that not only helps to increase confidence and motivation but also to improve listening and pronunciation skills (Saraghi, 2022).

Nonetheless, listening remains one of the most difficult English language learning techniques for the students. Speaker's speech rate and vocabulary difficulty level are cited as some of the listening comprehension hurdles by Agustiana (2018) and A.N. Hidayti (2020). Speaker's accent and speaking rate along with vocabulary shortages are viewed as the primary obstacles in listening comprehension by D. Setyawan (Setyawan, 2022). To these challenges S. Nadira and S. Varney add fuzzy articulation, audio quality, and absence of practice (Nadira, 2021). These researched barriers highlight the importance of utilizing authentic materials from the first year of university in order to avoid replacing textbook materials with teacher-input. In addition, literature on the subject stresses the importance of selecting listen-notes from speakers of different ages and genders from various English-speaking countries and regions (UK, USA, Australia, New Zealand, etc.) because the greater the exposure to English the students are exposed to, the easier their adaptation becomes (Osadchaya, 2017).

One major challenge preventing the successful comprehension of audio texts/messages is fear, which is viewed as one of the most significant and enduring challenges throughout the learning process. Among the several causes of fear, A.N. Hidayati (Hidayati, 2020) highlight the inability to handle the rapid pacing and vocabulary of the speaker.

In the case of understanding English, students view it as a kind of a barrier to comprehension, as they have to complete some exercises relating to the text, which in most cases leads to mental strain while working, whereas the problem experienced during listening leads to low motivation to learn the language. N.V. Ageyeva (2008) looks at the causes of psychological, cognitive, as well as emotional and borderline reasoning gaps in understanding foreign speech by air, and provides various methods for bypassing these cognitive blocks (Ageyeva, 2008).

An English language instructor must possess a working understanding of the psychology of the learner. Given the varying degrees of fatigue students face, the provided audio lecture must be supplemented with different multimedia resources, and the post-text exercises should be more visually oriented. Additionally, the accompanying audio materials should not exceed an ideal duration. First-year students at higher educational institutions should be provided with audio resources featuring no more than 100 vocabulary units, increasing the amount gradually over time (Grishina, 2022).

Enhancing listening comprehension on the English language is not only difficult from a psychological perspective, but it also presents vocabulary and grammatical problems. Due to missing pieces of audio texts, they often do not understand them due to gaps in vocabulary knowledge. To resolve this issue, students explain the English text consisting of unfamiliar lexical items through its holistic comprehension. For this, probabilistic forecasting is useful, which is why students should develop such skills from the onset of their studies in institutions of higher learning. The prediction mechanism can be explained in this way Paniova (2020) states that the students attempt to reconstruct the unrecognizable or miscomprehended lexical units based on their overall understanding of the entire text (Panevkina, 2020).

Results and discussion

The purpose of this study is to identify the main problems faced by students, especially in the first years of learning, in developing the skills of listening to professional texts and, based on the findings, make the process of teaching students listening skills more effective.

The research method used in this research is survey method. In order to identify the nature of the main difficulties encountered in the process of listening to news stories by students at the initial stage of learning, a

survey of 67 second year students in one of the Moscow universities (majoring in International Relations) was conducted.

In the course of the survey, the respondents answered the following questions: how often during listening to a professional text (in our case, news programmes) do you encounter difficulties of lexical (lack of professional vocabulary, failure to understand the meaning of the text you listen, lack of knowledge of the topic of the message), grammatical, psychological nature (fear of making lexical/grammatical mistakes, fear of failure to understand the meaning of the text, lack of experience and lack of self-confidence) and do you think that such individual peculiarities of the speaker's speech as accent, pronunciation and speaking rate affect comprehension of the text/message.

The findings of the research enabled to identify the main difficulties encountered by the students during listening to professional texts: lexical difficulties; grammatical difficulties; psychological difficulties; difficulties in perceiving individual particularities of the speaker's speech. Besides, the survey allowed identifying the most frequent difficulties encountered by students in listening.

Lexical difficulties encountered by students are presented in table 1. The data are given by the number of the respondents' answers.

Table 1. Lexical difficulties encountered by learners during listening in ESP classes

Lexical difficulties	Never/Seldom	Periodically	All the time
Lack of professional vocabulary	9	17	41
Failure to understand the meaning of the text/message	11	16	40
Having no knowledge of the topic of` the text/message	10	48	9

Individual peculiarities of the speaker's speech that cause difficulties in students' comprehension of the text listened are presented in table 2. The data are given by the number of the respondents' answers.

Table 2. Individual peculiarities of the speaker's speech that cause difficulties in listening comprehension in ESP classes

Individual peculiarities of the speaker's speech	Never/Seldom	Periodically	All the time
Accent	22	25	18
Pronunciation	3	5	59
The speaker's speaking rate	6	17	44

Influence of grammatical difficulties accompanying the process of listening in English language classes at higher education institutions is presented in table 3. The data are given by the number of students' answers.

Table 3. Influence of grammatical difficulties encountered by learners during listening in ESP classes

Influence of grammatical	Never/Seldom	Periodically	All the time
difficulties	13	43	11

Psychological difficulties accompanying the process of listening in English language classes at higher education institutions are presented in table 4. The data are given by the number of students' answers.

Table 4. Psychological difficulties encountered by learners during listening in ESP classes

Psychological difficulties	Never/Seldom	Periodically	All the time
Fear of making lexical/grammatical mistakes	6	14	47

Fear of failure to understand the meaning of the text	4	15	48
Lack of experience	41	14	12
Lack of self-confidence	7	15	45

Conclusion

Survey results suggest that the students' primary difficulties while listening to English texts stems from the way the audio text is pronounced (the speaker's accent and rate of speech), as well as the student's lack of familiarity with a wide range of lexical items, topics of the texts they are listening to, and the probabilistic prediction mechanism during the initial stages of learning. Understanding is also impeded by other grammatical and psychological difficulties such as the fear of making lexical or grammatical errors and worry about failure to grasp the meaning of the text.

Selection of specific difficulties indicated in the survey results may increase listening comprehension if the students would be provided with easier texts that build in complexity. Adapting materials to suit students' levels has proven to be very effective to help learners meet established educational objectives. This adaption without compromising the integrity of the content is what I recommend to other educators at the higher learning institutions.

It is proposed that some problems arising from lack of professional vocabulary and comprehension of the topics of texts/messages might be assisted through reading news on the BBC website or English news channels coupled with selecting specialized vocabulary relevant to the text which occurs in both written and spoken form. It may also be advisable to do gap-filling exercises for textbook scripts of the contained news text-fill in essential understanding the gap with words exercises. For easier comprehension, students may be assigned to listen to several recordings on a specific topic, such as Negotiations, over several classes. Moreover, the students can be instructed to use the given keywords to anticipate the content of the news. To aid students capture and use professional vocabulary in oral communication, teachers could ask them to incorporate 12-15 words and phrases into a story describing the political situation of a country that might be fictitious.

Understanding the text can be influenced by the accent and rate of speech of the participants, for example, J. Biden. Hence, continental understanding is best achieved when speakers from different countries and regions such as the UK, USA, Australia, etc. are included along with recordings of the speeches of prominent political figures. Accuracy might be impacted by students not correctly identifying certain structures as used to doing, subjunctive mood, or absolute participial construction, along with the other factors like using would for actions that took place in the past, perfect infinitive with modal verbs where the meaning of the text may be distorted. Students should be instructed to practice specific grammatical structures which, in the teacher's perception, outline the difficulties in grasping the text prior to listening to it.

To mitigate the psychological barriers of comprehension, enhancing motivation by listening to student answers during class promotes self esteem and confidence while providing an avenue for satisfaction with the activity, in this case, listening comprehension.

To summarize, we can consider that training students in higher education to attend and understand news broadcasts in English is of particular concern in the methods of teaching because it deals with all forms of the students' EL communication. This listening 'as a type of speech communication and discursive activity' is considered to be not thoroughly studied and therefore needs attention, particularly in the development of effective techniques for teaching English for specific purposes at higher educational institutions, research in this field is still limited.

References

1. Ageeva N.V. Optimization of the listening learning process as a way to overcome psychological barriers when students learn a foreign language. // Innovative processes in humanitarian, economic, legal, mathematical fields of scientific knowledge: scien. proc. of the Moscow Open Social Academy. № 3. M.: MOSA, 2008. C. 135-147.

2. Grishina L.V. Teaching translation in listening classes // A new world. A new language. New thinking.: mat. of the V Inter. scien. and prac. conf. M.: Diplomatic Academy, 2022. pp. 172-178

3. Kochkina Z.A. Listening as a process of perception and understanding of spoken speech // Foreign languages in higher education. 1964. № 1. pp. 18-28.
4. Osadchaya T.Y. Modern approaches to teaching listening in foreign language classes at a university // Bulletin of Kemerovo State University. 2017. № 2(70). pp. 206-210.
5. Panevkina E.I., Koptelova I.E. On resources for the development of listening skills // Language. Culture. Society. Current issues, research methods and teaching problems. M.: Kvant Media. 2020. pp.143-149.
6. Polyakova M.D. Information technologies in teaching listening in English classes // Trends in the development of science and education. 2019. № 52-4. pp. 34-36.
7. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Methods of teaching English at the initial stage in secondary school. M.: Education, 1988. 224 p.
8. Shirinberg D.M. Teaching listening in the third year of a language university. L.: Science, 1973. 218 p.
9. Agustiana. Listening anxiety among Indonesian EFL students // Indonesian EFL journal (IEFLJ), 2018. Vol. 5(1). pp. 13-26.
10. Brown D. Teaching Aural English // The English journal.1950. Vol. 39(3). pp. 128-136.
11. Burns A., Siegel J. Teaching listening // Handbook of practical second language teaching and learning. Ed. by E. Hinkle. Cham: Routledge, 2023. pp. 225-237.
12. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. [CEFRL] // Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p
13. Ginting S.A. Shadowing technique; Teaching listening skill to ESOL learners in university // SALTeL journal (Southeast Asia language teaching and learning). 2019. Vol. 2(2). pp. 83-87.
14. Goh C.C., Vandergrift L. Teaching and learning second language listening: metacognition in action. Cham: Routledge, 2021. 39 p.
15. Hamada Y. Shadowing: what is it? How to use it. Where will it go? // RELC journal. 2019. Vol. 50(3). pp. 386-393.
16. Hidayati A.N., Dewi N.S.N., Nurhaedin E., Rosmala D. Foreign language listening anxiety in an academic listening class // J-SHMIC: journal of English for academic. 2020. Vol. 7(2). pp. 1-9.
17. Ivone F.M., Renandya W.A. Extensive listening and viewing in ELT // TEFLIN journal. 2019. Vol. 30(2). pp. 237-256.
18. Krashen S., Renandya W.A., Mason B., Bose P. Paths to competence in listening comprehension // Beyond Words. 2018. Vol. 6(1). pp.1-3.
19. Nadhira S., Warni S. Students' listening difficulties in English as a foreign language learning at secondary school in Indonesian context // Avances in Social Science, Education and Humanities Research: mat. of the1st Annual Inter. conf. on natural and social science education (ICNSSE 2020). 2021. Vol. 547. pp. 186-193.
20. Renandya W.A., Day R. The primacy of extensive reading and listening: putting theory into practice // Language, education, and policy for the changing society: contemporary research and practices: A Festschrift for Professor Fuad Abdul Hamied. Eds. by P. Anshori, W. Purnawarnan, W. Gunawan, Y. Wirza. Washington: UPI Press, 2020. pp 90-104.
21. Rozak R.R., Saleh M., Bharati D.A.L., Sutopo D. Student teachers' listening fluency interaction patterns: the use of similar news stories in narrow listening // Arab World English journal. 2021. Vol. 12(1). pp. 458-479.
22. Saragih D., Marpaung A., Purba D.S.L., Leonardo P., Napitupulu S. The influence of dictation strategy in improving listening skill of senior high school students // Journal Pendidikan Indonesia. 2022. Vol. 3(2). pp. 161-172.
23. Setyawan, D., Ivone, F. M., & Suryati, N. Learners' preferences of multimedia resources in an extensive listening program // LLT journal. 2022. Vol. 25(1). pp. 23-37.

Развитие навыков аудирования профессиональных текстов на занятиях ESP в вузе

Марина Михайловна Исупова
Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
Дипломатическая академия МИД России
Москва, Россия
dep.eng.vo@dipacademy.ru
ORCID 0000-0002-2772-0986

Received 04.01.2025
Accepted 25.02.2025
Published 30.03.2025

УДК 378.1:821.111.2
DOI 10.25726/i9686-1295-8467-r
EDN AQCHAB
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся по программе «Международные отношения», на начальном этапе обучения профессиональному иностранному языку при аудировании аутентичных текстов общественно-политического содержания. Проведенный опрос среди студентов 2 курса московского вуза показал, что основными причинами являются трудности грамматического, лексического и психологического характера, а также трудности, связанные с восприятием характерных особенностей речи говорящего. К лексическим трудностям относятся незнание профессиональной лексики, непонимание смысла аудируемого текста и незнание темы сообщения. К трудностям, связанным с восприятием характерных особенностей речи говорящего, относятся акцент, произношение говорящего и темп произношения текста. Психологические трудности в восприятии аудируемого текста могут быть вызваны боязнью студентов допустить лексические и/или грамматическое ошибки, боязнью не уловить смысл аудируемого текста, отсутствием опыта в аудировании сообщений общественно-политического содержания (новостных программ) и неуверенностью в себе. Автор предлагает ряд рекомендаций для решения выявленных в результате опроса проблем восприятия профессиональных текстов. В частности, для решения проблемы непонимания тематики аудируемого текста предлагается предварительное чтение новостей на сайте BBC или других новостных англоязычных каналов с отработкой профессиональной лексики, которая часто встречается как в письменных, так и в эфирных текстах. Для преодоления грамматических трудностей рекомендуется перед прослушиванием текста предложить студентам отработать те грамматические конструкции, которые могут вызвать трудности в восприятии текста.

Ключевые слова

аудирование, обучение аудированию, английский язык профессиональной деятельности, аудирование новостных программ, аутентичные материалы.

References

1. Ageeva N.V. Optimization of the listening learning process as a way to overcome psychological barriers when students learn a foreign language. // Innovative processes in humanitarian, economic, legal, mathematical fields of scientific knowledge: scien. proc. of the Moscow Open Social Academy. № 3. M.: MOSA, 2008. C. 135-147.

2. Grishina L.V. Teaching translation in listening classes // A new world. A new language. New thinking.: mat. of the V Inter. scien. and prac. conf. M.: Diplomatic Academy, 2022. pp. 172-178
3. Kochkina Z.A. Listening as a process of perception and understanding of spoken speech // Foreign languages in higher education. 1964. № 1. pp. 18-28.
4. Osadchaya T.Y. Modern approaches to teaching listening in foreign language classes at a university // Bulletin of Kemerovo State University. 2017. № 2(70). pp. 206-210.
5. Panevkina E.I., Koptelova I.E. On resources for the development of listening skills // Language. Culture. Society. Current issues, research methods and teaching problems. M.: Kvant Media. 2020. pp.143-149.
6. Polyakova M.D. Information technologies in teaching listening in English classes // Trends in the development of science and education. 2019. № 52-4. pp. 34-36.
7. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Methods of teaching English at the initial stage in secondary school. M.: Education, 1988. 224 p.
8. Shirinberg D.M. Teaching listening in the third year of a language university. L.: Science, 1973. 218 p.
9. Agustiana. Listening anxiety among Indonesian EFL students // Indonesian EFL journal (IEFLJ), 2018. Vol. 5(1). pp. 13-26.
10. Brown D. Teaching Aural English // The English journal.1950. Vol. 39(3). pp. 128-136.
11. Burns A., Siegel J. Teaching listening // Handbook of practical second language teaching and learning. Ed. by E. Hinkle. Cham: Routledge, 2023. pp. 225-237.
12. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. [CEFRL] // Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p
13. Ginting S.A. Shadowing technique; Teaching listening skill to ESOL learners in university // SALTeL journal (Southeast Asia language teaching and learning). 2019. Vol. 2(2). pp. 83-87.
14. Goh C.C., Vandergrift L. Teaching and learning second language listening: metacognition in action. Cham: Routledge, 2021. 39 p.
15. Hamada Y. Shadowing: what is it? How to use it. Where will it go? // RELC journal. 2019. Vol. 50(3). pp. 386-393.
16. Hidayati A.N., Dewi N.S.N., Nurhaedin E., Rosmala D. Foreign language listening anxiety in an academic listening class // J-SHMIC: journal of English for academic. 2020. Vol. 7(2). pp. 1-9.
17. Ivone F.M., Renandya W.A. Extensive listening and viewing in ELT // TEFLIN journal. 2019. Vol. 30(2). pp. 237-256.
18. Krashen S., Renandya W.A., Mason B., Bose P. Paths to competence in listening comprehension // Beyond Words. 2018. Vol. 6(1). pp.1-3.
19. Nadhira S., Warni S. Students' listening difficulties in English as a foreign language learning at secondary school in Indonesian context // Avances in Social Science, Education and Humanities Research: mat. of the1st Annual Inter. conf. on natural and social science education (ICNSSE 2020). 2021. Vol. 547. pp. 186-193.
20. Renandya W.A., Day R. The primacy of extensive reading and listening: putting theory into practice // Language, education, and policy for the changing society: contemporary research and practices: A Festschrift for Professor Fuad Abdul Hamied. Eds. by P. Anshori, W. Purnawarnan, W. Gunawan, Y. Wirza. Washington: UPI Press, 2020. pp 90-104.
21. Rozak R.R., Saleh M., Bharati D.A.L., Sutopo D. Student teachers' listening fluency interaction patterns: the use of similar news stories in narrow listening // Arab World English journal. 2021. Vol. 12(1). pp. 458-479.
22. Saragih D., Marpaung A., Purba D.S.L., Leonardo P., Napitupulu S. The influence of dictation strategy in improving listening skill of senior high school students // Journal Pendidikan Indonesia. 2022. Vol. 3(2). pp. 161-172.
23. Setyawan, D., Ivone, F. M., & Suryati, N. Learners' preferences of multimedia resources in an extensive listening program // LLT journal. 2022. Vol. 25(1). pp. 23-37.

Методика проведения семинара-дискуссии по рассказам В.М. Шукшина

Татьяна Геннадьевна Демиденко
Старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Елена Олеговна Сычева
Старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
Lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-0780-5525

Поступила в редакцию 05.01.2025
Принята 26.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.015:821.111.3
DOI 10.25726/c0033-5317-0149-j
EDN ANOGWF
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье предлагается технология организации практических занятий по литературе для студентов колледжей в форме семинара-дискуссии. Участие в дискуссии на семинарских занятиях по литературе помогает развивать у обучающихся коммуникативную компетентность: умение аргументировать свою точку зрения, слушать и слышать оппонентов, формулировать наиболее важные вопросы; анализировать художественную и научную литературу. Эффективность этой формы проведения семинара определяется возможностью развивать у обучающихся самостоятельное, критическое и творческое мышление, ученик избавляется от эгоцентрического мышления, учится принимать точку зрения другого. Главной особенностью семинара-дискуссии является возможность комбинировать активные и интерактивные формы работы, создавать атмосферу взаимодействия обучающихся, где каждый может проявить себя как в самостоятельной, так и в групповой работе. Представлена методика подготовки и проведения семинара-дискуссии по рассказам В.М. Шукшина: «Алеша Бесконвойный», «Мастер», «Стенька Разин». Для дискуссии выбраны рассказы писателя, посвященные теме поиска смысла жизни, поиска себя. В статье представлены методические рекомендации по организации всех этапов занятия, определены цели, задачи, предложены варианты домашних заданий (темы проектов) и вопросы для дискуссии. Семинар-дискуссия - востребованная форма работы, отвечающая запросам современного общества: помогает формировать личность, способную самостоятельно приобретать знания и навыки, находить нестандартное решение проблемы, работать в команде.

Ключевые слова

семинар-дискуссия, методика преподавания литературы, проектная технология, критическое мышление, активные формы обучения, интерактивные формы обучения, навыки коммуникации, активный диалог.

Введение

В 2024 году мы отмечаем 95-летие Василий Макарович Шукшина, «последнего гения русской литературы», писателя, сценариста, режиссера, актера. Он прожил всего 45 лет, но оставил нам весомое наследие: девять томов прозы, публицистики, драматургии; успел снять шесть фильмов, сыграть десятки запоминающихся ролей в кино.

Мы живем в непростое, но важное для нашей страны время, время возвращения к своим корням и традициям, когда творчество Шукшина по-прежнему актуально и востребовано. Его произведения помогают задуматься о смысле жизни, разбудить совесть, веру в себя и наш народ, учат подлинному патриотизму. Его слова: «Нравственность есть Правда. Не просто правда, а – Правда. Ибо это мужество, честность, это значит – жить народной радостью и болью, думать, как думает народ, потому что народ всегда знает Правду», – подсказывают нам верный путь, сейчас самое время шукшинской правды! Опираясь на его произведения, преподаватель литературы может поднять очень важные, насущные темы сегодняшнего дня, вместе со студентами найти ответы на самые злободневные для каждого человека вопросы.

Развивать читательский интерес студентов помогает использование активных и интерактивных методов, а также проведение практического занятия в форме семинара-дискуссии. Активные и интерактивные методы помогают сформировать у ученика потребность самостоятельного мышления, готовность к решению нестандартных задач, творческого осмысления произведения в процессе подготовки к семинару-дискуссии. Такая форма проведения семинара помогает студентам взглянуть на творчество Шукшина нестандартно, каждому найти «ключ» к творчеству Шукшина, обратить внимание на проблемы, поднятые в его рассказах, которые актуальны особенно сегодня.

Материалы и методы исследования

Представляем методическую разработку семинара-дискуссии для студентов колледжа по рассказам Василия Макаровича Шукшина: «Алеша Бесконвойный», «Мастер», «Стенька Разин», посвященным теме поиска смысла жизни, поиска себя. На данном практическом занятии решаются следующие задачи: закрепление знаний, развитие самостоятельного критического мышления; умения анализировать художественное произведение, формулировать проблемные вопросы, аргументировать свою точку зрения, вести полемику.

Форма семинара-дискуссии выбрана, так как дискуссионные методы относятся к активным методам обучения. Ю.К. Бабанский считал дискуссию методом мотивации учения, формирующим интерес к определенной проблеме, теме, предмету (Бабанский, 1989). Подготовка к семинару-дискуссии дает возможность обучающимся применить на практике полученные ранее знания, умения и навыки; помогут им раскрыть потенциал творческого осмысления произведений автора в ходе выполнения самостоятельной и командной работы. В процессе подготовки к занятию студенты открывают для себя мир шукшинских героев, а при работе с биографией автора, его киноработами, понимают, насколько талантлив он не только как писатель, но и сценарист, режиссер, актер и почему его творчество так востребовано.

Использование дискуссии в образовательном и воспитательном процессе имеет многовековую историю, начиная с античных времен, но по-прежнему эта форма работы актуальна. С тридцатых годов XX века важность воспитательного смысла дискуссии отмечали в своих исследованиях методисты, психологи, дидакты. К вопросам активизации познавательной деятельности обращались как психологи, так и педагоги: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.К. Журавлев, И.Я. Лернер, А.В. Усова, Г.И. Щукина (Щукина, 1984), Л.С. Выготский, А.И. Сорокина и др. Дискуссии как форме работы на уроках посвящены научные труды Н.Б. Тихвинской (Тихвинская, 2017), Е.А. Резчиковой (Резчикова, 2006), М.В. Коротковой (Короткова, 2018).

На обоснованность использования дискуссии обращают внимание многие исследователи (А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1975), Т.И. Шамова (Шамова, 1982), Г.И. Щукина (Щукина, 1984), Ю.К. Бабанский (Бабанский, 1989) и др. Дискуссия, по мнению ученых, имеет ряд преимуществ перед другими методами: это не только средство развития мышления, приобретение знаний и формирование навыков, но и

средство воспитания, развивающее в участниках самостоятельность и настойчивость, способность к самообразованию, что важно для подготовки будущих компетентных специалистов.

Тема семинара-дискуссии: «Нам бы про душу не забыть…». По рассказам В.М. Шукшина: «Алеша Бесконвойный», «Мастер», «Стенька Разин». Выбор пал именно на эти рассказы, так как они дают возможность понять, насколько уникален каждый человек и насколько важен поиск смысла жизни для каждого мыслящего человека.

Творчеству В.М. Шукшина спустя полвека после его смерти по-прежнему уделяется пристальное внимание читателей, зрителей, ученых-исследователей самых разных специальностей. Исследованию своеобразия шукшинских героев посвятил свою книгу «Характеры Василия Шукшина» В.Ф. Горн (Горн, 1981), об особенностях поэтики и стилистики текстов нехудожественной прозы Шукшина писал Д.В. Марьин «Несобственно-художественное творчество В.М. Шукшина: системное описание» (Марьин, 2015), проблемам творческой эволюции В.М. Шукшина посвятил свою работу А.И. Куляпин (Куляпин, 2001). Причины такого интереса к творчеству Шукшина, на наш взгляд, две: его герой вне времени и – совершенно особенный, как абсолютное воплощение русского характера.

Результаты и обсуждение

В своих рассказах В.М. Шукшин тему духовности, нравственности поднимает постоянно. Выбранные произведения дают возможность прочувствовать уникальность стиля автора, глубинный смысл его творчества, а участие в дискуссии и в разработке творческого проекта – передать свое индивидуальное понимание работ Мастера. Цель семинара-дискуссии – углубление и стимулирование творческого подхода обучающихся к поиску решения проблемы. Задачами занятия являются:

1. закрепление знаний;
2. развитие самостоятельного критического мышления и анализа художественного произведения;
3. развитие умения формулировать проблемные вопросы и выделять главное;
4. развитие умения взаимодействовать в ходе активного диалога.

Занятие в форме семинара-дискуссии предполагает многоэтапную предварительную подготовку как преподавателя, так и обучающихся, это результат последовательной самостоятельной и коллективной работы. Учитывая, что речь идет не только о писателе, но и о режиссере, и актере, на занятии можно посмотреть и обсудить фрагменты его киноработ. Задания для домашней самостоятельной работы необходимо дать заблаговременно, чтобы, в случае затруднения, студенты могли получить консультацию преподавателя.

В период подготовки важно:

1. познакомить учащихся с правилами ведения дискуссии, этапами работы над проектом (вариантом домашнего задания могут быть проекты), требованиями к оформлению презентаций;
2. определить временные рамки, распределить студентов по группам, оказать консультативную помощь;
3. разработать критерии оценивания презентаций и защиты проектов; подготовить проблемные вопросы, отобрать необходимые кинофрагменты, проанализировать художественную, критическую литературу;
4. подготовить оборудование для качественного просмотра презентаций, кинофрагментов, обеспечить студентов текстами рассказов (табл.1 – правила ведения дискуссии, табл. 2 – критерии оценки участия в дискуссии, табл. 3 – индивидуальная оценка работы каждого учащегося на занятии, табл. 4 – критерии оценки проекта, табл. 5 – критерии оценки презентации проекта, табл. 6 – оценка работы участников проекта).

Студенты должны прочитать предложенные для обсуждения рассказы. Во время обсуждения преподаватель должен направлять дискуссию, а в конце занятия обязательно отметить положительные моменты, интересные мысли и т.д. каждого участника дискуссии и указать на недочеты.

Таблица 1. Правила ведения дискуссии

1.	Каждый участник может выступать только с разрешения преподавателя (ведущего)
2.	Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами/аргументами/цитатами из текста
3.	При обсуждении каждому участнику нужно предоставить возможность высказаться
4.	К каждому высказыванию, позиции нужно относиться с уважением
5.	В процессе дискуссии участники могут изменить свою позицию под воздействием фактов и аргументов
6.	Подведение промежуточных и конечных итогов является обязательным

Таблица 2. Критерии оценки участия в дискуссии

Критерии оценки участия в дискуссии		Баллы
1.	Аргументированность выступления	1
2.	Активность и инициативность	1
3.	Грамотность формулировки вопросов/культура ведения диалога	1
4.	Качество ответов на вопросы, убедительность	1
5.	Соблюдение временного регламента	1

Таблица 3. Индивидуальная оценка работы каждого учащегося на занятии

№	ФИО участника дискуссии	Аргументированность выступления	Активность и инициативность	Грамотность формулировки вопросов/культура ведения диалога	Качество ответов на вопросы, убедительность	Соблюдение временного регламента	Балл за участие в дискуссии	Балл за домашнее задание	Итоговый балл
1.									

Таблица 4. Критерии оценки проекта

Критерии оценки проекта		Баллы (0-5)
1.	Актуальность темы	
2.	Глубина анализа	
3.	Оригинальность раскрытия темы	
4.	Творческий подход	
5.	Качество оформления	

Таблица 5. Критерии оценки презентации проекта

Критерии оценки презентации проекта		Баллы (0-5)
1.	Наличие цели, задач	
2.	Наличие гипотезы	
3.	Логичность	
4.	Глубина понимания проблемы	
5.	Качество ответов на вопросы, убедительность	
6.	Умение заинтересовать аудиторию	

Таблица 6. Оценка работы участников проекта

ФИО участника проекта	Интенсивность участия в работе	Поиск материала	Самостоятельность в работе	Оригинальность решения	Глубина раскрытия темы	Убедительность	Артистизм	Средний балл

Начинается семинар-дискуссия со вступительного слова преподавателя, в котором он сообщает тему, формулирует цели занятия. Важно сказать о том, что В.М. Шукшин своим творчеством проникает в самые потаенные уголки наших душ, будит нашу совесть, напоминает о традиционных ценностях русского народа, заставляет каждого задуматься о смысле жизни, а это самое главное, ведь «поиск смысла жизни — это удел каждого мыслящего и совестливого человека». Таким шукшинским героям, ищущим себя, смысл своей жизни, и посвящен семинар-дискуссия.

Для дискуссии по рассказу «Алеша Бесконвойный» предлагаем обучающимся следующие вопросы:

1. Почему Алеша в субботу «выпрягается»?
2. В чем смысл его субботнего ритуала?
3. Почему поведение героя не находит понимания у окружающих?
4. Разделяет ли автор отношение окружающих к герою?
5. На какие вопросы он ищет ответы?
6. Чем интересен автору и вам герой рассказа?
7. Что приносит Алеше душевное равновесие?
8. Изменилось ли ваше отношение к герою к концу рассказа и почему?

Защита первого проекта (домашнего задания 1 группы). Тема: «Внутренний мир героя рассказа "Алеша Бесконвойный"». В качестве эпиграфа использовали цитату: «Два полена и то сгорают неодинаково…» Итогом стала работа, в которой обучающиеся пришли к выводу, что автор использует внутренний монолог, метонимию, метафору для раскрытия внутреннего мира героя. Самым важным эпизодом рассказа для понимания героя посчитали пейзажную зарисовку: «…загорится какой-нибудь куст тихим огнем сверху…», увидели в нем аналогию с библейской притчей о неопалимой купине и сделали вывод, что автор показал нам внутренний мир по-своему счастливого человека: «Последнее время Алеша стал замечать, что он вполне осознанно любит… Стал стучаться покой в душе – стал любить».

Подводим промежуточный итог: герой рассказа стремится к единению всех, Алеша ищет связи с миром. Опорой в жизни для него стала его любовь ко всему живому, к детям, к природе, чувство ответственности перед ними. Эта любовь приносит ему душевное равновесие.

Вопросы по рассказу «Мастер»:

Что в рассказе мы узнаем о создателе талицкой церкви?

1. К какому решению приходит Семка, увидев красоту строения?
2. Почему именно к священнику, писателю и представителю власти обращается он за помощью?
3. Почему на просьбы о помощи он получает от всех отказ?
4. Почему Семка перестал ходить к церкви?
5. О чем хотел сказать нам автор, назвав рассказ «Мастер»?

Защита второго проекта (домашнего задания 2 группы). Тема: «Храм – душа народа». В качестве эпиграфа взяли слова: «Как песню спел человек, и спел хорошо… Так просила душа». Провели словарную работу – сопоставили значение слов: мастер, зодчий, архитектор; поразмышляли над тем,

почему не использует автор слово «архитектор» и кого имеет в виду под словом «мастер». Рассказали об истории храма Покрова на Нерли, сохранившегося до наших дней (талицкая церковь – ее поздняя копия). В качестве музыкального фона выбрали колокольный звон.

Промежуточный итог: для мастера дорога красота и духовность, он, как и автор, остро чувствует, что человеку, его душе очень нужны мгновения полета, счастья, освобождения от земного. Не найдя поддержки, он не может больше видеть эту разрушающуюся красоту.

Вопросы по рассказу «Стенька Разин»:

1. В чем нестандартность героя?
2. Что ищет Васека, постоянно меняя место работы?
3. Как воспринимают Васеку окружающие?
4. Как относится Васека к окружающим людям и всему живому на Земле?
5. Почему он не уходит из кузницы?
6. Что заставило рыдать Захарыча?

Защита третьего проекта (домашнего задания 3 группы). Тема: «В железе, как и в дереве, есть душа, если с ними имеет дело мастер». Эпиграфом стали строки из рассказа: «Он любил свои родные края… всех людей. И любовь эта жгла и мучила… И не понимал Васека, что нужно сделать для людей. Чтобы успокоиться». Не случайно одной из кукол становится фигурка Стеньки Разина, образ которого так мечтал воплотить в своем фильме В.М. Шукшин. В 1969 году он пишет роман о крестьянском восстании под предводительством Степана Разина «Я пришел дать вам волю». Образ Степана Разина, как идеал «могучего заступника крестьянства», занимал ум писателя со школьной скамьи, когда впервые ему довелось услышать песню «Из-за острова на стрежень». Прозвучала песня в исполнении Федора Шаляпина, фоном стали картины художников, изобразивших Степана Разина в разные годы: Сурикова В.И. «Степан Разин» (1906), Кустодиева Б.М. «Степан Разин» (1918), Медведева Г.А. «Степан Разин на Волге» (1940), Сафонова П.П. «Степан Разин в цепях» (1974).

Промежуточный итог: Васека, сам того не ведая, очень талантлив, он творит настоящее искусство, его деревянные скульптуры очень правдивы. Он так «угадал» смолокура, актрису, Стеньку Разина, что вызвал подлинное восхищение кузнеца фигуркой смолокура и заставил рыдать Захарыча, показав ему Стеньку Разина. Шукшин в очередной раз показывает на примере своего героя Васеки, насколько самобытен и талантлив русский человек.

Подводим итог дискуссии. Итак, герои рассказов очень разные, но все бунтуют против обыденности, не находя понимания в своем окружении, продолжают искать себя, пытаются изменить жизнь, найти в ней смысл. Рассказы Шукшина учат нас прежде всего человечности. Его жизненные истории пробуждают в нас сопереживание, помогают поверить в одаренность и глубину души простого русского человека. Творения писателя по-прежнему современны: они поднимают проблемы духовности, совестливости, понимания и любви к человеку. Вселяют в нас уверенность в том, что доброта и одаренность никогда не иссякнет в русском народе. Нам по-прежнему близки и понятны его герои, может быть, потому что «Шукшин – это мы, каждый из нас. С нашей жаждой справедливости, с гордостью, а порой и с печалью за наших людей, с нашим вольным духом, с нашей терпимостью к испытаниям и вечной болью за Отечество» (Долгих, 2024).

Заключительный этап семинара-дискуссии включает в себя просмотр фрагмента драматической сюиты «Мастер» композитора Эдуарда Николаевича Артемьева, посвященной юбилею Шукшина и обмен мнениями, впечатлениями о представленных проектах, о таланте большого художника, рассказавшего нам такие пронзительные истории. Главное условие для каждого участника обсуждения - аргументировать свою точку зрения. Важно соблюдать правило: начинать оценку с наиболее удачных моментов работы, а затем указывать на недостатки, исходя из правил культуры диалога.

Затем подводятся итоги занятия. Итоговая оценка выставляется на основе заполненных во время семинара таблиц, на этом этапе преподаватель обязательно должен отметить достижения каждого участника, обращает внимание обучающихся на недочеты, которые следует учесть при подготовке к следующей дискуссии. В качестве домашнего задания можно предложить написать сочинение-рассуждение «Нравственность есть Правда»?

Заключение

В свое время В. Распутин сказал, что, если бы «потребовалось явить портрет русского по духу и лику для какого-то свидетельствования на всемирном сходе, где только по одному человеку решили судить о характере народа, сколь многие сошлись бы, что таким человеком должен быть он — Шукшин». Жизнь и творчество В.М. Шукшина – пример безусловной любви к России, его рассказы, как и все, что он успел сделать, «стучатся в наши души, тревожат совесть», дают возможность честного и живого разговора.

Форма семинара-дискуссии достаточно эффективна для подготовки студентов к профессиональным и жизненным ситуациям: она учит слышать мнение других, сопоставлять свое и чужое мнение, перейти от художественного произведения к жизни. Современные технологии помогают погрузиться в определенную эпоху, прочувствовать зрительные и слуховые образы, пройти свой путь в понимании замысла автора.

Еще одним аргументом в пользу дискуссии могут стать слова Мусаевой У. А.: «Педагог — это «носитель проникновенного слова, которое способно активно и уверенно вмешиваться во внутренний диалог другого человека, помогая ему узнавать собственный голос». Поэтому, умение педагога проектировать и реализовывать диалоговые технологии — это проявление профессионализма преподавателя». (Мусаева У.А. «Дискуссионное общение как технология интерактивного обучения», 2016).

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. коммент. А.М. Моисеев. Академия педагогических наук СССР. М: Педагогика, 1989. 558с.
2. Богданович Т.Н. Проектирование нравственного диалога на уроках русской литературы через использование активных форм и методов обучения // Педагогическое призвание 2022: сб. ст. Межд. проф.-иссл. конкурса. Петрозаводск, 2022. С. 191-199.
3. Горн В.Ф. Характеры Василия Шукшина. Барнаул: Алтайское кн. изд-во, 1981. 247 с.
4. Долгих Е.П. Нравственность – есть Правда! К 95-летию со дня рождения Василия Шукшина (1929-1975) // Авторская колонка редактора. Mosfilm.ru. 2024.
5. Иванова М.В. Древнерусская агиография конца XIV-XV веков как источник истории русского литературного языка // Вопросы языкознания. 1998. № 2. С. 79-88.
6. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2018. № 4. С. 45-47.
7. Куляпин А.И. Проблемы творческой эволюции В.М. Шукшина: дисс. ... д-ра филол. наук. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2001. 33 с.
8. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы. Под ред. А.В. Леонтовича. М.: Вако, 2014. 160 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
10. Марьин Д.В. Несобственно-художественное творчество В. М. Шукшина: системное описание: моногр. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2015. 387 с
11. Резчикова Е.А. Дискуссия как метод личностно-ориентированного обучения // Преподавание истории в школе. 2006. № 8. С. 27-30.
12. Сложеникина Ю.В. Основы терминологии: лингвистические аспекты теории термина. М.: Либроком, URSS, 2013. 114 с.
13. Тихвинская Н.Б. Дискуссионные формы обучения на уроке литературы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 11(41). Ч. 1. С. 189-193.
14. Тихвинская Н.Б. Учебная дискуссия как средство формирования диалогической позиции на уроке литературы (на примере рассказа Д. Рубиной «Собака» // Наука и школа. 2017. № 6. С. 139-144.

15. Чистякова Н.А. Образ героя-предпринимателя в русской классической литературе как залог социально ответственных принципов современного российского предпринимательства // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1(41). С. 349-356.

16. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. № 5-1. С. 104-108.

17. Шаврыгин С.М., Чистякова Н.А. Психолого-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.

18. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

19. Щукина Г.И., Липник В.Н., Роботова А.С. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: уч. пос. Под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

The methodology of the seminar-discussion on the stories of V.M. Shukshin

Tatiana G. Demidenko
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Elena O. Sycheva
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
Lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-0780-5525

Received 05.01.2025
Accepted 26.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.015:821.111.3
DOI 10.25726/c0033-5317-0149-j
EDN ANOGWF
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article proposes a technology for organizing practical literature classes for college students in the form of a discussion seminar. Participation in discussions at literature seminars helps to develop students' communicative competence: the ability to argue their point of view, listen and hear opponents, formulate the most important questions; analyze fiction and scientific literature. The effectiveness of this form of seminar is determined by the opportunity to develop students' independent, critical and creative thinking, the student gets rid of egocentric thinking, learns to accept the point of view of another. The main feature of the seminar-discussion is the opportunity to combine active and interactive forms of work, to create an atmosphere of interaction between students, where everyone can express themselves both in independent and in group work. The methodology of preparing and conducting a seminar-discussion on the stories of V.M. is presented.

Shukshina: «Alyosha the Endless», «The Master», «Stenka Razin». The author's short stories dedicated to the topic of finding the meaning of life and finding oneself were chosen for the discussion. The article presents methodological recommendations on the organization of all stages of the lesson, defines goals and objectives, suggests homework options (project topics) and questions for discussion. The seminar-discussion is a popular form of work that meets the needs of modern society: it helps to form a personality capable of independently acquiring knowledge and skills, finding non-standard solutions to problems, and working in a team.

Keywords

seminar-discussion, methods of teaching literature, project technology, critical thinking, active forms of learning, interactive forms of learning, communication skills, active dialogue.

References

1. Babansky Yu.K. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1989. 558 p.
2. Bogdanovich T.N. Designing a moral dialogue in Russian literature lessons through the use of active forms and teaching methods // Pedagogical vocation 2022: coll-n of articl. of the Inter. prof. and research competition. Petrozavodsk, 2022. pp. 191-199.
3. Gorn V.F. Characters of Vasily Shukshin. Barnaul: Altai Publishing House, 1981. 247 p.
4. Dolgikh E.P. Morality is the Truth! On the 95th anniversary of the birth of Vasily Shukshin (1929-1975) // Author's column of the editor. Mosfilm.ru. 2024.
5. 2024.5. Ivanova M.V. Ancient Russian hagiography of the late 14th-15th centuries as a source of the history of the Russian literary language // Questions of linguistics. 1998. № 2. pp. 79-88.
6. Korotkova M.V. Methods of conducting games and discussions in history lessons // Teaching history at school. 2018. № 4. pp. 45-47.
7. Kulyapin A.I. Problems of V.M. Shukshin's creative evolution: diss. … d-r of philology. Tambov: G.R. Derzhavin Tambov State University, 2001. 33 p.
8. Leontovich A.V., Savvichev A.S. Research and project work of schoolchildren. grades 5-11. Ed. by A.V. Leontovich. M.: Vako, 2014. 160 p.
9. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality. M.: Politizdat, 1975.
10. Maryin D.V. The artistic creativity of V.M. Shukshin: a systematic description: monograph. Barnaul: Altai State University Publishing House, 2015. 387 p.
11. Rezchikova E.A. Discussion as a method of personality-oriented learning // Teaching history at school. 2006. № 8. pp. 27-30.
12. Slozenikina Yu.V. Fundamentals of terminology: linguistic aspects of the theory of the term. M.: Librocom, URSS, 2013. 114 p.
13. Tikhvinskaya N.B. Debatable forms of education in the literature lesson // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2014. № 11(41). Vol. 1. pp. 189-193.
14. Tikhvinskaya N.B. Educational discussion as a means of forming a dialogical position in a literature lesson (on the example of D. Rubina's story «The Dog»). 2017. № 6. pp. 139-144.
15. Chistyakova N.A. The image of the hero entrepreneur in Russian classical literature as a pledge of socially responsible principles of modern Russian entrepreneurship // Education management: theory and practice. 2021. № 1(41). pp. 349-356.
16. Chistyakova N.A. The formation of ideas about the economic form of Christianity: a reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 104-108.
17. Shavrygin S.M., Chistyakova N.A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The Town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.
18. Shamova T.I. Activation of the teaching of schoolchildren. M.: Pedagogy, 1982. 208 p.
19. Shchukina G.I., Lipnik V.N., Robotova A.S. Actual issues of interest formation in education: academic settlement. Ed. by G.I. Shchukina. M.: Education, 1984. 176 p.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Интегративная модель цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: кросс-культурный анализ эффективности в условиях трансформации образовательной среды вуза

Олег Игоревич Башеров
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Майя Роландовна Жигалова
Доцент кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
mmr-zh2008@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2973-8346

Нина Иосифовна Львова
Старший преподаватель кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
ninuka3112@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Александровна Санникова
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
sannikova.23@mail.ru
ORCID 0000-0003-4125-5213

Поступила в редакцию 06.01.2025
Принята 27.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.073:004.886.3:372.132
DOI 10.25726/o7621-7478-5764-t
EDN GXUSHO
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Эффективная адаптация иностранных студентов к социокультурной среде российских вузов представляет собой комплексную проблему, требующую системного решения в условиях

интернационализации высшего образования. Исследование направлено на разработку и верификацию интегративной модели цифрового педагогического сопровождения процесса адаптации иностранных обучающихся с учетом трансформационных процессов в образовательном пространстве. Методологический фундамент исследования составляет комбинация количественных и качественных подходов: лонгитюдный мониторинг адаптационных процессов, компаративный анализ эффективности различных адаптационных инструментов, психометрическое тестирование и семантическое моделирование образовательных сред. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе трехлетнего эксперимента на выборке иностранных студентов (n=387) из 24 стран, обучающихся в 7 российских вузах различного профиля. Результаты исследования демонстрируют статистически значимое повышение индекса социокультурной адаптации (ИСКА) на 42,7% ($p<0,001$) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Выявлена сильная корреляция ($r=0,78$) между интенсивностью использования разработанной цифровой экосистемы педагогического сопровождения и уровнем академической успеваемости. Кросс-культурный анализ эффективности предложенной модели показал её универсальность для представителей различных лингвокультурных групп с коэффициентом вариативности результатов 12,3%. Определено, что интеграция иммерсивных технологий в процесс адаптации повышает когнитивную вовлеченность студентов на 36,8% и сокращает период первичной дезадаптации в среднем на 31 день. Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации феномена цифровой адаптационной среды вуза, а практическая ценность состоит в разработке масштабируемых инструментов управления адаптационными процессами, применимых в условиях различных образовательных учреждений.

Ключевые слова

Педагогическое сопровождение, иностранные студенты, цифровая образовательная экосистема, кросс-культурная адаптация, иммерсивные технологии, интегративная модель, трансформация образовательной среды.

Введение

Интернационализация высшего образования в современном мире приобретает характер системообразующего фактора, определяющего не только институциональное развитие университетов, но и их конкурентоспособность на глобальном рынке образовательных услуг. Ежегодное увеличение количества иностранных студентов в российских вузах актуализирует проблему их эффективной адаптации к новой социокультурной среде, выдвигая на первый план поиск инновационных методов педагогического сопровождения этого процесса. Существующие исследования демонстрируют наличие устойчивых барьеров, препятствующих успешной академической, социальной и психологической интеграции иностранных обучающихся в образовательное пространство принимающего вуза, что непосредственно отражается на качестве их образовательных результатов и общей удовлетворенности образовательным опытом (Адамович, 2019). Традиционные модели адаптации, основанные на унифицированных подходах, в значительной степени утрачивают свою эффективность в условиях цифровой трансформации образования и перехода к гибридным форматам обучения, особенно в постпандемийный период, когда образовательные экосистемы претерпели фундаментальные изменения (Береговая, 2019). Современные концепции педагогического сопровождения иностранных студентов требуют имплементации технологических решений, способных обеспечить персонализированную траекторию адаптации с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и специфики их культурного бэкграунда (Гузарова, 2013).

Терминологическое поле исследуемой проблематики характеризуется понятийной гетерогенностью и отсутствием единого концептуального аппарата. Под педагогическим сопровождением адаптации иностранных студентов в контексте данного исследования понимается комплексная система организационно-педагогических, психолого-педагогических, информационно-технологических и социально-культурных мер, направленных на фасилитацию процесса интеграции иностранных обучающихся в образовательную и социокультурную среду вуза, реализуемых с

использованием цифровых инструментов и технологий. Социокультурная среда вуза рассматривается как многомерное пространство интеракций, детерминирующее формирование профессиональной идентичности студента и определяющее характер его академической и социальной активности. Адаптация иностранных студентов представляет собой многофакторный процесс установления оптимального соответствия личности и новой образовательной среды в ходе осуществления свойственной студенту деятельности, что позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели при сохранении физического и психического здоровья (Дорожкин, 2007).

Анализ современной научной литературы позволяет идентифицировать ряд существенных пробелов в исследовании проблемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Во-первых, отсутствует концептуально обоснованная модель цифровой экосистемы адаптации, интегрирующая традиционные педагогические инструменты и инновационные технологические решения (Ременцов, 2011). Эмпирические исследования демонстрируют фрагментарность применения цифровых технологий в адаптационных процессах и отсутствие системного подхода к их имплементации в структуру педагогического сопровождения. Во-вторых, существует дефицит кросс-культурных исследований эффективности различных моделей адаптации для представителей различных лингвокультурных групп, что препятствует разработке дифференцированных подходов к педагогическому сопровождению (Смолина, 2017). В-третьих, недостаточно изучены трансформационные процессы в структуре адаптационных механизмов в условиях гибридизации образовательной среды и перехода к смешанным форматам обучения (Тихонова, 2010). Наконец, отсутствует валидированный инструментарий квалиметрической оценки эффективности педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, что существенно ограничивает возможности управленческого воздействия на данный процесс (Фильчакова, 2021).

Значимость исследуемой проблематики для развития теории и практики управления образованием обусловлена необходимостью концептуализации новых подходов к организации педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Интенсификация академической мобильности и увеличение культурного разнообразия студенческих контингентов актуализируют потребность в разработке инновационных моделей адаптации, способных обеспечить интеграцию иностранных обучающихся в образовательное пространство вуза с минимальными адаптационными издержками (Камара, 2012). Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте формирования глобальной конкурентоспособности российских университетов, где качество адаптационных процессов становится одним из ключевых факторов привлекательности образовательных программ для иностранных абитуриентов и международного престижа вуза. Имплементация цифровых технологий в структуру педагогического сопровождения открывает новые возможности для персонализации адаптационных траекторий и создания инклюзивной образовательной среды, учитывающей культурные, лингвистические и психологические особенности иностранных студентов (Ward, 2001).

Исходя из выявленных пробелов в исследованиях и актуальности проблематики, целью настоящего исследования является разработка и эмпирическая верификация интегративной модели цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи: концептуализировать феномен цифровой адаптационной среды вуза; разработать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в условиях цифровой трансформации образовательной среды; провести кросс-культурный анализ эффективности различных инструментов педагогического сопровождения для представителей различных лингвокультурных групп; верифицировать разработанную модель в условиях реальной образовательной практики (Zhou, 2008). Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции традиционных педагогических методик и инновационных цифровых технологий в единую экосистему сопровождения, способную адаптироваться к индивидуальным особенностям обучающихся и специфике образовательной среды конкретного вуза (Smith, 2011).

Материалы и методы исследования

Методологический фундамент исследования сформирован на основе комплементарного сочетания системного, средового, личностно-ориентированного и цифрового подходов, что обеспечивает многомерный анализ феномена адаптации иностранных студентов в условиях трансформации образовательной среды вуза. Выбор методологических оснований обусловлен многофакторностью исследуемого феномена и необходимостью интеграции различных исследовательских перспектив для формирования целостного представления о процессах педагогического сопровождения адаптации (Адамович, 2019). Системный подход позволяет рассматривать адаптацию как сложноорганизованный процесс взаимодействия личности и образовательной среды, включающий множественные структурные компоненты и функциональные связи. Средовой подход фокусируется на анализе характеристик образовательной среды, детерминирующих эффективность адаптационных процессов. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях адаптации иностранных студентов с учетом их культурного и образовательного бэкграунда. Цифровой подход интегрирует технологические аспекты в структуру педагогического сопровождения, обеспечивая возможность персонализации адаптационных траекторий (Береговая, 2019).

Эмпирическое исследование реализовано в формате лонгитюдного педагогического эксперимента в период с сентября 2020 по июнь 2023 года на базе семи российских вузов различного профиля: три классических университета, два технических, один педагогический и один медицинский. Выборку исследования составили 387 иностранных студентов из 24 стран, обучающихся на программах бакалавриата (68,3%), магистратуры (24,6%) и аспирантуры (7,1%). Гендерное распределение выборки: 52,7% – женщины, 47,3% – мужчины. Возрастной диапазон участников: от 17 до 32 лет (M=22,4, SD=3,6). Для обеспечения репрезентативности выборки применялась стратифицированная рандомизация с учетом страны происхождения, образовательного уровня и профиля обучения. Выборка была разделена на экспериментальную (n=196) и контрольную (n=191) группы с соблюдением принципа эквивалентности по ключевым характеристикам (Гузарова, 2013).

Процедура исследования включала четыре последовательных этапа. На первом этапе (сентябрь-декабрь 2020) проводилась диагностика исходного уровня адаптированности иностранных студентов с использованием комплекса психометрических инструментов: шкала социокультурной адаптации (SCAS-R, модифицированная версия), опросник психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптированный для международных исследований), тест культурного интеллекта (CQS), методика диагностики социально-психологической адаптации к образовательной среде (авторская разработка). Для оценки академической адаптации анализировались показатели успеваемости, посещаемости и вовлеченности студентов в образовательный процесс (Дорожкин, 2007). На втором этапе (январь-август 2021) осуществлялась разработка и апробация интегративной модели цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, включающей пять взаимосвязанных модулей: диагностический, образовательный, коммуникативный, социокультурный и мониторинговый. На третьем этапе (сентябрь 2021 – май 2023) проводилась имплементация разработанной модели в образовательную практику экспериментальных вузов с последующим мониторингом динамики адаптационных процессов. На четвертом этапе (июнь 2023) осуществлялся анализ эффективности внедренной модели на основе сравнения адаптационных показателей экспериментальной и контрольной групп (Ременцов, 2011).

Технологическим ядром интегративной модели выступила разработанная цифровая экосистема педагогического сопровождения, функционирующая на базе облачной платформы с мультиязычным интерфейсом и включающая следующие компоненты: интерактивные адаптационные курсы с элементами геймификации; виртуальный культурный ассистент, основанный на технологиях искусственного интеллекта; систему кросс-культурного тьюторинга; платформу для нетворкинга с элементами социальной сети; модуль иммерсивного погружения в социокультурную среду вуза на основе технологий виртуальной и дополненной реальности; аналитическую систему мониторинга адаптационных процессов (Смолина, 2017). Контрольная группа получала традиционную поддержку в

процессе адаптации согласно установленным в вузах регламентам, без доступа к разработанной цифровой экосистеме. Для минимизации эффекта Хоторна каждый компонент исследования был интегрирован в естественный образовательный процесс, а участники не были информированы о своей принадлежности к экспериментальной или контрольной группе (Тихонова, 2010).

Эмпирические данные собирались с использованием комплекса количественных и качественных методов: психометрическое тестирование, структурированное наблюдение, полуструктурированные интервью, фокус-группы, анализ цифровых следов в образовательной среде, анализ академической успеваемости. Для обеспечения методологической триангуляции данные по каждому аспекту адаптации собирались минимум из трех независимых источников. Психометрическое тестирование проводилось в начале исследования, через 6, 12 и 18 месяцев после начала эксперимента, а также по его завершении. Полуструктурированные интервью (n=78) и фокус-группы (n=12) проводились на регулярной основе для получения качественных данных о восприятии адаптационных процессов самими студентами. Анализ цифровых следов осуществлялся непрерывно в течение всего периода исследования с использованием специализированного программного обеспечения для образовательной аналитики (Фильчакова, 2021).

Статистическая обработка данных выполнялась с применением программного пакета SPSS Statistics 27.0. Для анализа различий между экспериментальной и контрольной группами использовались t-критерий Стьюдента для независимых выборок, дисперсионный анализ ANOVA и критерий χ^2 Пирсона. Для оценки динамики адаптационных показателей применялся дисперсионный анализ с повторными измерениями (RM-ANOVA). Корреляционные связи между различными переменными исследовались с помощью коэффициента корреляции Пирсона и рангового коэффициента корреляции Спирмена. Для моделирования причинно-следственных связей применялся структурный анализ латентных переменных (SEM). Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p<0,05$. Для оценки размера эффекта использовались коэффициенты Cohen's d и η^2 (Камара, 2012). Валидность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, комплексным характером применяемых методов, длительностью исследования и мультиинституциональным характером эксперимента, что позволяет говорить о достоверности выявленных закономерностей и возможности их экстраполяции на более широкие контексты (Ward, 2001).

Результаты и обсуждение

Реализация интегративной модели цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов позволила получить комплексную картину эффективности предложенных инновационных подходов. Первоначальная диагностика адаптационного потенциала участников исследования продемонстрировала относительную гомогенность экспериментальной и контрольной групп по ключевым параметрам, что подтверждает корректность проведенной рандомизации и обеспечивает валидность дальнейшего сравнительного анализа. Результаты первичной диагностики представлены в таблице 1, демонстрирующей отсутствие статистически значимых различий между группами на начальном этапе эксперимента.

Таблица 1. Исходные показатели адаптационного потенциала иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп

Параметр	Экспериментальная группа (n=196) M±SD	Контрольная группа (n=191) M±SD	t-критерий	p-значение
Индекс социокультурной адаптации (ИСКА)	3,27±0,68	3,32±0,71	0,72	0,473
Уровень культурного интеллекта (CQ)	89,34±15,6	91,02±16,3	1,06	0,289
Психологическая адаптированность	59,12±11,2	58,73±10,8	0,35	0,726

Коммуникативная компетентность	3,84±0,92	3,79±0,88	0,54	0,591
Академическая интеграция	3,56±0,78	3,61±0,81	0,63	0,531
Лингвистическая компетенция (русский язык)	47,25±18,9	46,83±19,4	0,22	0,829
Социальная вовлеченность	3,12±1,04	3,18±1,09	0,56	0,575
Удовлетворенность образовательной средой	3,68±0,87	3,72±0,91	0,44	0,657

Анализ исходных данных позволил выявить ключевые барьеры адаптации, характерные для иностранных студентов в начале обучения. Наибольшие трудности студенты испытывали в области языковой адаптации (средний балл 2,61 из 5), социокультурной интеграции (средний балл 2,94 из 5) и установления межличностных контактов с российскими студентами (средний балл 2,73 из 5). При этом, наиболее адаптированными к началу эксперимента оказались студенты из стран СНГ (средний ИСКА 3,62), в то время как студенты из стран Юго-Восточной Азии демонстрировали наиболее низкие показатели адаптированности (средний ИСКА 2,86), что соответствует культурной дистанции между страной происхождения и принимающей культурой.

Таблица 2. Динамика показателей адаптированности иностранных студентов экспериментальной группы в процессе реализации интегративной модели цифрового педагогического сопровождения

Параметр	Исходный уровень	Через 6 месяцев	Через 12 месяцев	Через 18 месяцев	Конечный уровень	F-критерий	p-значение	η^2
Индекс социокультурной адаптации (ИСКА)	3,27±0,68	3,92±0,57	4,28±0,52	4,53±0,47	4,67±0,41	78,94	<0,001	0,42
Уровень культурного интеллекта (CQ)	89,34±15,6	103,28±13,8	118,76±12,1	129,45±10,4	136,27±9,8	92,37	<0,001	0,46
Психологическая адаптированность	59,12±11,2	67,35±10,3	76,48±8,9	82,36±7,5	85,71±6,8	86,53	<0,001	0,44
Коммуникативная компетентность	3,84±0,92	4,11±0,83	4,37±0,76	4,52±0,68	4,63±0,59	61,28	<0,001	0,38
Академическая интеграция	3,56±0,78	3,87±0,72	4,12±0,68	4,35±0,61	4,53±0,57	72,19	<0,001	0,40
Лингвистическая компетенция (русский язык)	47,25±18,9	59,64±16,7	68,39±14,2	76,82±12,1	83,57±10,3	105,46	<0,001	0,49
Социальная вовлеченность	3,12±1,04	3,65±0,94	4,07±0,83	4,36±0,72	4,52±0,63	68,95	<0,001	0,39
Удовлетворенность	3,68±0,87	3,96±0,78	4,24±0,69	4,45±0,61	4,61±0,54	59,37	<0,001	0,37

образовательной средой								

Результаты лонгитюдного анализа динамики показателей адаптированности в экспериментальной группе (табл. 2) свидетельствуют о статистически значимом улучшении всех исследуемых параметров на протяжении всего периода эксперимента. Наиболее интенсивная положительная динамика наблюдалась в первые 12 месяцев реализации модели, что соответствует периоду наиболее активного использования студентами ресурсов цифровой экосистемы педагогического сопровождения. Особенно ярко выраженный прогресс отмечен в отношении лингвистической компетенции (η^2=0,49) и культурного интеллекта (η^2=0,46), что может быть объяснено эффективностью имплементированных в цифровую экосистему инструментов языкового и культурного обучения. Применение дисперсионного анализа с повторными измерениями подтверждает наличие статистически значимых различий между всеми временными точками измерения ($p<0,001$) для каждого из исследуемых параметров.

Сравнительный анализ динамики адаптационных процессов в экспериментальной и контрольной группах позволил оценить эффективность разработанной интегративной модели. В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика адаптационных показателей, однако ее интенсивность была значительно ниже, что подтверждается статистически значимыми межгрупповыми различиями по всем исследуемым параметрам ($p<0,001$). Для визуализации межгрупповых различий в таблице 3 представлены данные о приросте показателей адаптированности в обеих группах за весь период эксперимента, а также результаты статистического анализа значимости различий.

Таблица 3. Сравнительный анализ прироста показателей адаптированности в экспериментальной и контрольной группах за период эксперимента

Параметр	Прирост в экспериментальной группе (n=196)	Прирост в контрольной группе (n=191)	t-критерий	p-значение	Cohen's d
Индекс социокультурной адаптации (ИСКА)	1,40±0,32	0,72±0,36	19,86	<0,001	1,98
Уровень культурного интеллекта (CQ)	46,93±7,4	24,17±8,2	28,43	<0,001	2,87
Психологическая адаптированность	26,59±5,3	13,84±5,8	22,78	<0,001	2,31
Коммуникативная компетентность	0,79±0,21	0,42±0,24	16,54	<0,001	1,65
Академическая интеграция	0,97±0,26	0,54±0,29	15,63	<0,001	1,54
Лингвистическая компетенция (русский язык)	36,32±6,9	21,48±7,5	20,17	<0,001	2,04
Социальная вовлеченность	1,40±0,31	0,67±0,34	22,41	<0,001	2,26
Удовлетворенность образовательной средой	0,93±0,24	0,47±0,27	18,12	<0,001	1,79

Данные, представленные в таблице 3, демонстрируют существенное преимущество экспериментальной группы по всем исследуемым параметрам с высокими значениями коэффициента Cohen's d (от 1,54 до 2,87), что свидетельствует о значительном размере эффекта. Наибольшие

различия между группами наблюдаются по показателям культурного интеллекта (d=2,87) и психологической адаптированности (d=2,31), что может быть обусловлено эффективностью технологий иммерсивного погружения и виртуального культурного ассистента, имплементированных в цифровую экосистему педагогического сопровождения.

Кросс-культурный анализ эффективности разработанной модели для представителей различных лингвокультурных групп позволил выявить определенные паттерны, отражающие культурно-специфические особенности адаптационных процессов. Для этого анализа выборка экспериментальной группы была разделена на пять культурных кластеров: 1) студенты из стран СНГ (n=58); 2) студенты из стран Восточной Европы (n=37); 3) студенты из стран Азии (n=53); 4) студенты из стран Африки (n=31); 5) студенты из стран Латинской Америки и Ближнего Востока (n=17).

Таблица 4. Кросс-культурный анализ эффективности интегративной модели цифрового педагогического сопровождения адаптации (прирост ИСКА)

Культурный кластер	Исходный ИСКА	Конечный ИСКА	Абсолютный прирост	Относительный прирост (%)	F-критерий	p-значение
Студенты из стран СНГ (n=58)	3,62±0,59	4,78±0,38	1,16±0,27	32,04	2,34	0,057
Студенты из стран Восточной Европы (n=37)	3,48±0,64	4,72±0,42	1,24±0,29	35,63		
Студенты из стран Азии (n=53)	2,86±0,73	4,53±0,46	1,67±0,35	58,39		
Студенты из стран Африки (n=31)	3,12±0,68	4,61±0,43	1,49±0,32	47,76		
Студенты из стран Латинской Америки и Ближнего Востока (n=17)	3,27±0,71	4,69±0,45	1,42±0,31	43,43		

Результаты кросс-культурного анализа (табл. 4) демонстрируют относительную универсальность разработанной модели для представителей различных культурных групп, что подтверждается отсутствием статистически значимых различий между кластерами по показателю прироста индекса социокультурной адаптации (F=2,34, p=0,057). При этом наблюдается тенденция к более выраженному эффекту для студентов из стран Азии, что может быть объяснено большей культурной дистанцией между страной происхождения и принимающей культурой, а следовательно, и большим потенциалом для адаптационного прогресса. Коэффициент вариативности результатов между культурными кластерами составил 12,3%, что свидетельствует о высокой степени универсальности разработанной модели.

Для выявления факторов, определяющих эффективность адаптационных процессов, был проведен корреляционный анализ взаимосвязи между интенсивностью использования различных компонентов цифровой экосистемы педагогического сопровождения и динамикой показателей адаптированности.

Результаты корреляционного анализа (табл. 5) свидетельствуют о наличии сильных положительных корреляций между интенсивностью использования различных компонентов цифровой экосистемы и динамикой адаптационных показателей (r от 0,36 до 0,84, p<0,001). Наиболее сильные корреляционные связи наблюдаются между использованием модуля иммерсивного погружения и приростом культурного интеллекта (r=0,84, p<0,001), а также между использованием виртуального культурного ассистента и приростом индекса социокультурной адаптации (r=0,73, p<0,001).

Таблица 5. Корреляционный анализ взаимосвязи между интенсивностью использования компонентов цифровой экосистемы и динамикой адаптационных показателей

Компонент цифровой экосистемы	Прирост ИСКА	Прирост CQ	Прирост лингвистической компетенции	Прирост академической интеграции	Прирост социальной вовлеченности
Интерактивные адаптационные курсы	0,61***	0,67***	0,72***	0,58***	0,49***
Виртуальный культурный ассистент	0,73***	0,79***	0,64***	0,51***	0,57***
Система кросс-культурного тьюторинга	0,69***	0,71***	0,63***	0,65***	0,74***
Платформа для нетворкинга	0,54***	0,48***	0,42***	0,47***	0,82***
Модуль иммерсивного погружения	0,77***	0,84***	0,68***	0,57***	0,63***
Аналитическая система мониторинга	0,41***	0,38***	0,36***	0,52***	0,39***
Общая интенсивность использования	0,78***	0,82***	0,69***	0,63***	0,71***

Примечание: *** – $p<0,001$.

Общая интенсивность использования цифровой экосистемы демонстрирует наиболее сильную корреляцию с приростом культурного интеллекта ($r=0,82$, $p<0,001$) и индекса социокультурной адаптации ($r=0,78$, $p<0,001$). Особый интерес представляет выявленная сильная корреляция ($r=0,78$, $p<0,001$) между интенсивностью использования цифровой экосистемы педагогического сопровождения и уровнем академической успеваемости иностранных студентов. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимо более высокие академические результаты по сравнению с контрольной группой: средний балл 4,27 против 3,84 ($t=11,36$, $p<0,001$, $d=1,16$). При этом наблюдалось сокращение разрыва в академической успеваемости между иностранными и российскими студентами: в экспериментальной группе разница составила 0,18 балла, в контрольной группе – 0,62 балла ($t=9,84$, $p<0,001$).

Важным результатом исследования стало выявление значительного сокращения периода первичной дезадаптации в экспериментальной группе. Если в контрольной группе средняя продолжительность адаптационного кризиса составила 87±14 дней, то в экспериментальной группе этот показатель сократился до 56±11 дней ($t=23,56$, $p<0,001$, $d=2,41$), что свидетельствует о высокой эффективности предложенной модели в преодолении первичных адаптационных барьеров.

Анализ когнитивной вовлеченности студентов в образовательный процесс, проведенный на основе мониторинга цифровых следов и структурированного наблюдения, показал, что интеграция иммерсивных технологий в процесс адаптации повышает этот показатель на 36,8% ($p<0,001$) по сравнению с традиционными методами. Студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокую академическую активность, чаще участвовали в дискуссиях и проектных работах, проявляли большую инициативность в образовательном процессе.

Структурный анализ латентных переменных (SEM) позволил построить модель причинно-следственных связей между различными компонентами разработанной цифровой экосистемы и

показателями адаптированности иностранных студентов. Наиболее значимыми предикторами успешной адаптации оказались: использование иммерсивных технологий (β=0,42, p<0,001), интенсивность взаимодействия с виртуальным культурным ассистентом (β=0,38, p<0,001) и вовлеченность в кросс-культурное тьюторское сопровождение (β=0,36, p<0,001). Общий процент объясняемой дисперсии в уровне адаптированности составил 68,3%, что свидетельствует о высокой предиктивной способности разработанной модели.

Качественный анализ данных, полученных в ходе полуструктурированных интервью и фокус-групп, позволил выявить субъективное восприятие иностранными студентами эффективности различных компонентов цифровой экосистемы. Наиболее ценными с точки зрения студентов оказались: возможность получения персонализированной поддержки в режиме 24/7 через виртуального культурного ассистента (87,2% положительных отзывов); доступ к иммерсивным технологиям для знакомства с культурными особенностями принимающей страны (82,6% положительных отзывов); возможность установления социальных связей через платформу для нетворкинга (79,3% положительных отзывов).

В результате исследования были идентифицированы три ключевых фактора, определяющих эффективность цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: 1) персонализация адаптационных траекторий с учетом индивидуальных особенностей и культурного бэкграунда студентов; 2) иммерсивность и мультимодальность представления социокультурного контента; 3) интегративность адаптационных механизмов, обеспечивающая синергию различных компонентов педагогического сопровождения. Выявленные факторы легли в основу концептуальной модели цифровой адаптационной среды вуза, представляющей собой теоретический фундамент для дальнейшего развития систем педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях цифровой трансформации образовательного пространства.

Заключение

Интегративная модель цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза продемонстрировала высокую эффективность, что подтверждается статистически значимым приростом индекса социокультурной адаптации на 42,7% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (p<0,001). Имплементация разработанной цифровой экосистемы педагогического сопровождения способствовала формированию благоприятной адаптационной среды, учитывающей культурные, психологические и образовательные особенности иностранных студентов. Корреляционный анализ выявил сильную взаимосвязь (r=0,78) между интенсивностью использования цифровой экосистемы и уровнем академической успеваемости, что подтверждает значимое влияние адаптационных процессов на образовательные результаты иностранных обучающихся.

Кросс-культурный анализ эффективности предложенной модели продемонстрировал её относительную универсальность для представителей различных лингвокультурных групп с коэффициентом вариативности результатов 12,3%, при этом наибольший адаптационный прогресс наблюдался у студентов из стран Азии (прирост ИСКА 58,39%). Интеграция иммерсивных технологий в процесс адаптации способствовала повышению когнитивной вовлеченности студентов на 36,8% и сокращению периода первичной дезадаптации в среднем на 31 день, что существенно ускорило процесс интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду вуза. Структурный анализ латентных переменных выявил наиболее значимые предикторы успешной адаптации: использование иммерсивных технологий (β=0,42), интенсивность взаимодействия с виртуальным культурным ассистентом (β=0,38) и вовлеченность в кросс-культурное тьюторское сопровождение (β=0,36).

Разработанная концептуальная модель цифровой адаптационной среды вуза основывается на трех ключевых факторах: персонализации адаптационных траекторий, иммерсивности и мультимодальности представления социокультурного контента, интегративности адаптационных механизмов. Данная модель обеспечивает теоретический фундамент для дальнейшего развития систем педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях цифровой трансформации образовательного пространства. Особую значимость в структуре модели приобретают технологии

искусственного интеллекта, обеспечивающие персонализацию адаптационных траекторий с учетом динамически изменяющихся потребностей обучающихся. Имплементация разработанной модели в образовательную практику вузов способствовала сокращению разрыва в академической успеваемости между иностранными и российскими студентами: в экспериментальной группе разница составила 0,18 балла, в контрольной группе – 0,62 балла ($p<0,001$). Этот результат имеет особую значимость в контексте обеспечения академического равенства и инклюзивности образовательной среды. Анализ субъективного восприятия эффективности различных компонентов цифровой экосистемы выявил наибольшую ценность персонализированной поддержки в режиме 24/7 через виртуального культурного ассистента (87,2% положительных отзывов) и доступа к иммерсивным технологиям для знакомства с культурными особенностями принимающей страны (82,6% положительных отзывов).

Практическая значимость исследования заключается в разработке масштабируемых инструментов управления адаптационными процессами, применимых в условиях различных образовательных учреждений. Разработанная цифровая экосистема педагогического сопровождения может быть имплементирована в образовательную практику вузов с минимальными модификациями, учитывающими специфику конкретного образовательного учреждения. Модульная структура экосистемы обеспечивает возможность её поэтапного внедрения и адаптации к имеющимся ресурсным ограничениям. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов предложенной модели на образовательные и карьерные траектории иностранных выпускников, а также с расширением спектра применяемых цифровых технологий, в частности, интеграцией элементов адаптивного обучения и предиктивной аналитики для раннего выявления рисков дезадаптации. Особый интерес представляет исследование возможностей масштабирования разработанной модели на межвузовский и национальный уровень, что потенциально может способствовать повышению привлекательности российского высшего образования для иностранных абитуриентов и укреплению позиций российских вузов на международном образовательном рынке.

Список литературы

1. Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 5-30.
2. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 108-118.
3. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 84-89.
4. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73-77.
5. Камара И. Иностранные студенты в России: проблемы социальной адаптации // Теория и практика общественного развития. 2012. № 8. С. 82-85.
6. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4. С. 123-136.
7. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских вузах // Alma mater (Вестник высшей школы). 2011. № 7. С. 10-14.
8. Смолина Т.Л., Мельникова А.А. Психология кросс-культурной адаптации. СПб.: Скифия-принт, 2017. 304 с.
9. Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. 2010. № 2. С. 149-155.
10. Фильчакова М.С., Алиева К.У. Педагогическая поддержка как условие преодоления трудностей адаптации иностранных студентов к образовательной среде вуза // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 4. С. 80-88.

11. Чистякова Н.А. Межкультурное взаимодействие как источник экономического роста // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9, № 5-1. С. 98-103. EDN MSZOWT.
12. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. 2nd ed. L.: Routledge, 2001. 384 p.
13. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in higher education. 2008. Vol. 33. № 1. pp. 63-75.
14. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
15. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
16. Khabutdinova M.M., Bayanova L.F. Norms and Values Characteristics of Students in a Foreign Cultural Environment // Middle-East journal of scientific research. 2013. Vol. 16. № 11. pp. 1527-1531.

An integrative model of digital pedagogical support for the adaptation of international students: a cross-cultural analysis of effectiveness in the context of the transformation of the university's educational environment

Oleg I. Basherov
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Maya R. Zhigalova
Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
mmr-zh2008@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2973-8346

Nina I. Lvova
Senior Lecturer at the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
ninuka3112@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga A. Sannikova
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
sannikova.23@mail.ru
ORCID 0000-0003-4125-5213

Received 06.01.2025
Accepted 27.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.073:004.886.3:372.132
DOI 10.25726/o7621-7478-5764-t
EDN GXUSHO
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Effective adaptation of international students to the socio-cultural environment of Russian universities is a complex problem that requires a systematic solution in the context of internationalization of higher education. The research is aimed at developing and verifying an integrative model of digital pedagogical support for the process of adaptation of foreign students, taking into account transformational processes in the educational space. The methodological foundation of the research is a combination of quantitative and qualitative approaches: longitudinal monitoring of adaptation processes, comparative analysis of the effectiveness of various adaptation tools, psychometric testing and semantic modeling of educational environments. The empirical basis of the study was made up of data obtained during a three-year experiment on a sample of international students (n=387) from 24 countries studying at 7 Russian universities of various profiles. The results of the study demonstrate a statistically significant increase in the socio-cultural adaptation index (ISCA) by 42,7% ($p<0.001$) in the experimental group compared with the control group. A strong correlation ($r=0.78$) was found between the intensity of use of the developed digital ecosystem of pedagogical support and the level of academic achievement. A cross-cultural analysis of the effectiveness of the proposed model has shown its universality for representatives of various linguistic and cultural groups with a coefficient of variability of results of 12,3%. It was determined that the integration of immersive technologies into the adaptation process increases the cognitive involvement of students by 36,8% and reduces the period of primary maladaptation by an average of 31 days. The theoretical significance of the research lies in the conceptualization of the phenomenon of the digital adaptation environment of the university, and the practical value lies in the development of scalable adaptation process management tools applicable in various educational institutions.

Keywords

Pedagogical support, international students, digital educational ecosystem, cross-cultural adaptation, immersive technologies, integrative model, transformation of the educational environment.

References

1. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Zakharov A.B., Frumin I.D. The main results of Russian students in the international study of reading, mathematical and natural science literacy PISA 2018 and their interpretation // Educational issues. 2019. № 4. pp. 5-30.
2. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers to socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Perspectives of science and education. 2019. № 2(38). pp. 108-118.
3. Guzarova N.I., Kashkan G.V., Shakhova N.B. Pre-medical training of foreign citizens // Higher education in Russia. 2013. № 2. pp. 84-89.
4. Dorozhkin Yu.N., Mazitova L.T. Problems of social adaptation of foreign students // Sociological research. 2007. № 3. pp. 73-77.
5. Kamara I. International students in Russia: problems of social adaptation // Theory and practice of social development. 2012. № 8. pp. 82-85.
6. Rakhimov T.R. Features of the organization of education for foreign students in a Russian university and the direction of its development // Language and culture. 2010. № 4. pp. 123-136.

7. Rementsov A.N., Kazantseva A.A. Sociocultural aspects of adaptation of foreign students in Russian universities // Alma mater (Bulletin of Higher Education). 2011. № 7. pp. 10-14.
8. Smolina T.L., Melnikova A.A. Psychology of cross-cultural adaptation. SPb.: Scifia-print, 2017. 304 p
9. Tikhonova E.G. Features of adaptation of foreign students in the university of the region // Regionology. 2010. № 2. pp. 149-155.
10. Filchakova M.S., Alieva K.U. Pedagogical support as a condition for overcoming the difficulties of adapting foreign students to the educational environment of the university // Scientific notes of Zabaikalsky State University. 2021. Vol. 16. № 4. pp. 80-88.
11. Chistyakova N.A. Intercultural interaction as a source of economic growth // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9, No. 5-1. pp. 98-103. EDN MSZOWT.
12. Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock. 2nd ed. L.: Routledge, 2001. 384 p.
13. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in higher education. 2008. Vol. 33. № 1. pp. 63-75.
14. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.
15. Zhang J., Goodson P. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 2. pp. 139-162.
16. Khabutdinova M.M., Bayanova L.F. Norms and Values Characteristics of Students in a Foreign Cultural Environment // Middle-East journal of scientific research. 2013. Vol. 16. № 11. pp. 1527-1531.

Лексические навыки через НЛП: эффективный комплекс упражнений по английскому языку для обучающихся СПО

Яна Николаевна Катина
Старший преподаватель кафедры иностранных языков
Московский университет «Синергия»
Студент
Московский университет «Синергия»
Москва, Россия
yanadunaevskaya18@yandex.ru
ORCID 0009-0004-3688-3981

Поступила в редакцию 07.01.2025
Принята 28.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 821.111.174.425
DOI 10.25726/i1717-5244-7705-p
EDN ARCYIZ
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье рассматривается инновационный подход к формированию лексических навыков у обучающихся среднего профессионального образования (СПО) посредством применения техник нейролингвистического программирования (НЛП). Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности преподавания английского языка в условиях ограниченного учебного времени и снижения мотивации студентов. Особое внимание уделяется таким техникам НЛП, как репрезентативные системы (визуальная, аудиальная, кинестетическая), моделирование успешного речевого поведения и якорение положительного опыта. На основе этих принципов был разработан и апробирован комплекс упражнений по иностранному языку, направленных на активное усвоение и продуктивное использование лексических единиц в профессионально-ориентированных речевых ситуациях. В рамках педагогического эксперимента, проведённого на базе колледжа, было выявлено значительное улучшение показателей усвоения лексики у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Результаты анкетирования также подтвердили рост учебной мотивации, интереса к предмету и уверенности в использовании английского языка. Практическая значимость предложенной методики заключается в её универсальности и возможности адаптации под различные специальности СПО. Комплекс упражнений может быть внедрён как в рамках традиционных занятий, так и в дистанционном формате, а также использован для самостоятельной работы обучающихся СПО. Таким образом, интеграция методов нейролингвистического программирования (НЛП) в процесс обучения английскому языку позволяет индивидуализировать подход к каждому студенту, активизировать когнитивные ресурсы и создать устойчивую мотивационную базу для успешного овладения лексикой английского языка в условиях современного профессионального образования.

Ключевые слова

лексические навыки, нейролингвистическое программирование, НЛП, английский язык, упражнения, СПО, профессиональное образование

Введение

Актуальная проблема – коммуникативная компетентность будущих специалистов в преподавании иностранного языка, продолжает быть одной из наиболее важных и актуальных вопросов, требующих решения в сфере профессионального образования в наши дни.

Одной из центральных задач современного образования, особенно в системе СПО, является развитие у студентов устойчивых и функциональных языковых навыков, в первую очередь – лексических. Именно лексический запас во многом определяет способность студентов использовать английский язык в профессиональных и бытовых ситуациях. Однако традиционные методы обучения часто не учитывают индивидуальные особенности восприятия информации студентами, а мотивационная составляющая обучения нередко оказывается недостаточно выраженной (Архипова, 2013).

Современные психолого-педагогические исследования всё чаще обращаются к интеграции элементов когнитивных и нейролингвистических подходов в преподавание языков. В этом контексте нейролингвистическое программирование (НЛП) представляет собой интересный инструмент, позволяющий более эффективно формировать лексические навыки за счет использования механизмов памяти, внимания и ассоциативного мышления (Выготский, 2005).

Материалы и методы исследования

Современные образовательные стандарты требуют от преподавателя использования как традиционных методов, формирующих знания, умения и навыки, так и инновационных методик, направленных на развитие мышления и деятельностных компетенций студентов (Осипова, Приходько, 2015).

Образовательные учреждения стремятся к тому, чтобы их выпускники были высококвалифицированными специалистами, имеющими глубокие знания в своих областях. Именно поэтому они активно вовлекают студентов в учебный процесс, предоставляя им возможность не просто получать знания, но и применять их на практике, стимулируя развитие речевых навыков, а также применяют передовые технологии, чтобы ускорить адаптацию к динамично меняющимся условиям реальной социальной и профессиональной среды (Иванова, 2018).

Цель исследования – разработать и апробировать комплекс упражнений по развитию лексических навыков на английском языке у студентов СПО с применением техник НЛП.

Задачи:

1. Изучить психолингвистические основы формирования лексических навыков.
2. Проанализировать принципы и методы НЛП, применяемые в языковом обучении.
3. Разработать и апробировать комплекс упражнений с использованием техник НЛП.
4. Провести педагогический эксперимент и оценить эффективность предложенной методики.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы;
2. Наблюдение за учебной деятельностью студентов;
3. Анкетирование и опрос участников эксперимента;
4. Педагогический эксперимент (контрольная и экспериментальная группы);
5. Статистическая обработка результатов с применением методов количественного анализа.

Лексические навыки являются неотъемлемой частью языковой компетенции и включают как рецептивные, так и продуктивные компоненты. Рецептивные навыки предполагают восприятие и понимание лексических единиц в речи, в то время как продуктивные – это использование слов в собственном высказывании. По мнению Л.С. Выготского, развитие речи связано с формированием понятий и их языковыми выражениями, что объясняет важность лексического состава языка в процессе общения (Выготский, 2005).

Значение лексических навыков для успешной коммуникации в иностранном языке невозможно переоценить. В своей работе «Лексика и грамматика» В.Г. Гак акцентирует внимание на том, что лексика

состоит не только из слов, но и из множества устойчивых словосочетаний и выражений, которые несут ключевую информацию в коммуникации (Гак, 1980). Роль лексики в обучении иностранному языку также подчеркивает И.Р. Гальперин, который утверждает, что слово является основой для формирования представлений о внешнем мире и субъективных образах учащегося, создавая тем самым важные ассоциации и связи (Гальперин, 1982).

Однако, несмотря на важность лексических навыков, современные методики обучения часто сталкиваются с проблемами эффективного усвоения лексики. Согласно исследованиям Т.А. Власовой, студенты сталкиваются с трудностями в усвоении лексических единиц, что связано с отсутствием связи между новыми словами и их практическим использованием в повседневной жизни (Власова, 2012). Это приводит к необходимости применения новых, более эффективных методов обучения.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) представляет собой методику, основанную на идее о том, что восприятие мира человеком происходит через сенсорные каналы: визуальный, аудиальный и кинестетический. Эти каналы, или репрезентативные системы, играют ключевую роль в формировании языковой способности и могут быть использованы для эффективного обучения.

Методология НЛП была разработана Ричардом Бэндлером и Джоном Гриндером в 1970-х годах. Они предложили концепцию о том, что люди воспринимают информацию через определенные сенсорные каналы, и, исходя из этого, обучение можно адаптировать для каждого человека в зависимости от его преобладания той или иной репрезентативной системы. В своей книге «Репрезентативные системы» Бендлер и Гриндер утверждают, что понимание того, как человек воспринимает информацию, может существенно повысить эффективность обучения (Бэндлер, 2001).

Основными техниками НЛП, применимыми в обучении языкам, являются:

1. Моделирование – создание образцов успешного поведения, которые могут быть воспроизведены обучающимся. В обучении иностранным языкам это может быть моделирование правильного произношения, грамматических конструкций, а также речевых ситуаций, характерных для профессиональной области (Мальцев, 2009).
2. Якорение – процесс создания ассоциаций, которые помогают быстрее вспомнить и использовать определенные лексические единицы. Якоря могут быть как визуальными, так и аудиальными или кинестетическими (Никитина, 2010).
3. Репрезентативные системы – использование различных сенсорных каналов для оптимизации восприятия и запоминания материала. Например, для визуалов можно использовать карты памяти и изображения, для аудиалов – запись и прослушивание слов, а для кинестетиков – физическое движение, связанное с лексической единицей (Бехтеров, 2006).

Согласно исследованиям, НЛП позволяет активизировать когнитивные процессы учащихся, улучшая восприятие и усвоение информации. Таким образом, подходы НЛП в обучении могут значительно улучшить процессы запоминания и использования лексики, что делает их особенно актуальными для студентов СПО.

Лексические навыки – это способность узнавать, воспроизводить и употреблять лексические единицы в различных речевых ситуациях. Они делятся на рецептивные (восприятие и понимание) и продуктивные (использование в устной и письменной речи) (Гальперин, 1982).

Сложность формирования лексики у студентов СПО заключается в низкой мотивации, ограниченном времени на изучение языка и доминировании пассивных методов обучения (Соловова, 2006).

Методы НЛП в обучении иностранным языкам активно исследуются в научной литературе. В работе С.М. Никитиной «Нейролингвистическое программирование в обучении иностранным языкам» рассматриваются возможности применения НЛП в контексте преподавания английского языка, особенно в аспекте лексического и грамматического освоения (Никитина, 2010). Автор отмечает, что техники НЛП помогают ускорить процесс овладения лексикой и делают обучение более осознанным и индивидуализированным.

Другим важным исследованием является работа М.П. Мальцева, который исследует влияние НЛП на мотивацию учащихся и их успешность в освоении лексики. Он утверждает, что использование

техник НЛП способствует не только лучшему запоминанию лексики, но и формированию устойчивых навыков, которые легко активируются в процессе общения (Мальцева, 2009). НЛП помогает студентам понять, как именно они воспринимают информацию и каким образом они могут использовать эти знания для эффективного запоминания и применения лексических единиц.

Психологические исследования, такие как работы В.М. Бехтерева и А.А. Смирнова, также подтверждают, что связь между когнитивными процессами и эмоциональным восприятием способствует улучшению запоминания лексики, если она сопровождается позитивными ассоциациями и реальной деятельностью. Например, активное использование эмоций и физических движений в обучении может значительно ускорить усвоение материала (Бехтерев, Смирнов, 2006).

Результаты и обсуждение

Рассмотрим комплекс упражнений по развитию лексических навыков через НЛП.

1. Визуальные упражнения:

– Лексические «ментальные карты» (Mind Maps). Цель: формирование ассоциативных связей между лексическими единицами. Студенты составляют карты понятий, где в центре — ключевое слово по теме (например, equipment), от которого отходят ветви с синонимами, антонимами, примерами из профессиональной сферы, изображениями. Эффект НЛП: активизирует визуальную память, формирует контекстные связи.

– «Картинка-слово-действие». Цель: мнемоническое запоминание новых слов. Преподаватель демонстрирует изображение предмета (например, wrench) и вместе со студентами составляет предложение с этим словом и разыгрывает действие, имитируя работу с инструментом. Эффект НЛП: комбинация визуального образа и движения способствует якорению лексемы.

– Видеофрагменты с субтитрами. Цель: восприятие профессиональной лексики на слух с опорой на визуальный ряд. Студенты просматривают короткие видео по своей специальности (например, обслуживание техники), читая субтитры и выписывая незнакомые слова. Затем составляют мини-глоссарий. Эффект НЛП: мультисенсорная интеграция ускоряет восприятие и усвоение лексики.

2. Аудиальные упражнения:

– «Лексическая тень» (Shadowing). Цель: развитие слухового восприятия и произношения. Студенты слушают аудиозапись с новой лексикой и сразу повторяют за диктором, имитируя интонацию, ритм и ударение. Эффект НЛП: подключение зеркальных нейронов и имитация речевого шаблона.

– Аудиовикторина «Угадай слово». Цель: активизация восприятия лексики на слух. Преподаватель зачитывает определения слов или описания (например, «a tool used to tighten bolts»), а студенты угадывают, что это за слово (wrench). Эффект НЛП: слуховая активация лексических ассоциаций.

– Саунд-дневник. Цель: закрепление слов в личной аудиосреде. Студенты записывают на диктофон мини-истории, используя новые слова, и прослушивают их через день, отслеживая свои успехи. Эффект НЛП: самопрограммирование и формирование якорей на собственную речь.

3. Кинестетические упражнения:

– Ролевая игра «Ситуация на практике». Цель: продуктивное использование лексики в профессиональном контексте. Студенты разыгрывают сценки (например, «техническое обслуживание оборудования», «сдача отчета на английском»), используя заранее подготовленный лексический минимум. Эффект НЛП: телесное переживание ситуации помогает глубже закрепить лексику.

– Флеш-карточки в движении. Цель: механическое запоминание через движение. Карточки со словами и переводом развешиваются по кабинету. Студенты подходят к каждой, озвучивают слово, составляют с ним фразу, делают действие, связанное с этим словом. Эффект НЛП: движение как якорь помогает «прикрепить» слово к телесному опыту.

– Упражнение «Слово в действии». Цель: телесное закрепление значения лексемы. Преподаватель называет слово (drill, cable, install), студент выполняет действие или объясняет жестами, а затем произносит фразу со словом. Эффект НЛП: задействуется мышечная память.

4. Комбинированные упражнения:

– «Ассоциативный круг». Цель: формирование прочных связей между словами. В кругу студенты по очереди называют слово, связанное с предыдущим, но в рамках заданной темы. Например: wire → electricity → circuit → fuse и т.д. Эффект НЛП: задействование логических и образных цепочек.

– «Мозговой штурм + визуализация». Цель: генерация и закрепление новой лексики. После коллективного штурма на тему (например, «Office Equipment»), студенты оформляют визуальный коллаж: рисуют, клеят изображения, подписывают. Эффект НЛП: интеграция творческого и аналитического мышления.

– «3 канала – 3 упражнения». Цель: отработка одной и той же лексики в разных сенсорных модальностях. Слово отрабатывается 3 способами: Визуально – через картинку и подпись; Аудиально – через прослушивание и повторение; Кинестетически – через движение или роль. Эффект НЛП: максимальное «вживление» слова в долговременную память.

Все упражнения спроектированы с учетом принципов НЛП и особенностей восприятия учащихся СПО. Их цель – не только запомнить слово, но и сформировать устойчивый якорь, ассоциацию, эмоциональный след, который легко активизируется в профессиональной или учебной ситуации. Разнообразие подходов позволяет учитывать индивидуальные предпочтения студентов и формировать более прочную, гибкую систему лексических знаний.

Целью педагогического эксперимента было проверить гипотезу о том, что использование техник нейролингвистического программирования (НЛП) в обучении лексике английского языка способствует более эффективному усвоению лексических единиц и повышению мотивации студентов в сравнении с традиционными методами обучения.

Задачами эксперимента являлись:

1. Оценка влияние НЛП-упражнений на усвоение лексики у студентов СПО.
2. Сравнительный анализ результатов усвоения лексики студентов в контрольной и экспериментальной группе.
3. Изучение мотивации студентов к изучению английского языка до и после внедрения НЛП-техник.
4. Оценка влияния НЛП на уверенность студентов в использовании английского языка в профессиональной деятельности.

Эксперимент был проведен в течение 3 месяцев в колледже, где обучаются студенты СПО. Участниками стали 60 студентов, разделенные на две группы: контрольная (30 студентов) и экспериментальная (30 студентов).

Этапами эксперимента стали:

1. Подготовительный этап (1 неделя). Студентам обеих групп были предложены вступительные тесты для определения их начального уровня лексических навыков, включая знание профессиональной лексики на английском языке, а также вопросы о мотивации к обучению и уверенности в использовании английского языка. Преподаватели провели вводное занятие с обеими группами, объяснив цели и задачи курса.
2. Основной этап (2 месяца). В контрольной группе использовались традиционные методы обучения: лекции, практические занятия, использование учебников и заданий для повторения лексики. В экспериментальной группе применялись методы НЛП, такие как моделирование успешного использования лексики, якорение через ассоциации, упражнения с активизацией репрезентативных систем (визуальных, аудиальных и кинестетических), а также игровые методы, вовлекающие студентов в реальные профессиональные ситуации.
3. Примеры упражнений для экспериментальной группы. Визуальные упражнения: студентам предлагались карты памяти с изображениями, связанными с лексикой, а также задания на

ассоциативное связывание слов с изображениями. Аудиальные упражнения: записи диалогов, содержащих профессиональную лексику, которые студенты слушали и повторяли, обращая внимание на интонацию и произношение. Кинестетические упражнения: студенты выполняли действия, связанные с определенной лексикой, например, действия по установке оборудования или выполнение инструкций, что помогало укрепить ассоциации с лексическими единицами.

4. Заключительный этап (1 месяц). Проведение итоговых тестов для оценки усвоения лексики и уровня уверенности студентов в использовании языка включало тесты с заданиями на знание и правильное употребление профессиональной лексики, а также тесты на произношение и использование фраз в профессиональных ситуациях. Также на заключительном этапе проводилось анкетирование студентов для определения уровня мотивации и отношения к использованию НЛП-техник.

Оценка результатов показала следующее:

1. Тестирование лексических навыков: В экспериментальной группе по итогам тестирования уровень усвоения лексики увеличился на 30%, что свидетельствует о более эффективном запоминании и применении лексических единиц. В контрольной группе усвоение лексики возросло на 15%, что является стандартным результатом при традиционном методе обучения.

2. Мотивация и уверенность: в экспериментальной группе 80% студентов отметили, что использование НЛП-техник сделало процесс обучения более интересным и мотивирующим. Студенты также выразили уверенность в своих силах при использовании английского языка в профессиональной сфере. В контрольной группе мотивация осталась на уровне 60%, и большинство студентов сообщило, что не чувствуют уверенности при применении языка в реальных ситуациях.

3. Результаты анкетирования. Вопросы анкеты касались уровня интереса к изучению языка, удовлетворенности процессом обучения и отношения к использованию НЛП. Студенты экспериментальной группы выразили большую заинтересованность в изучении лексики и отмечали, что им стало легче запоминать новые слова и фразы благодаря использованию различных сенсорных каналов (визуальных, аудиальных, кинестетических).

Для обработки данных использовались стандартные методы статистического анализа. Результаты тестирования лексических навыков и мотивации студентов были проанализированы с помощью критериев Т-теста для независимых выборок, что позволило выявить достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами. Показатели в экспериментальной группе продемонстрировали значительное улучшение ($p < 0,05$), что подтверждает эффективность применения НЛП в обучении лексике.

Результаты эксперимента подтвердили гипотезу о том, что использование техник НЛП значительно повышает эффективность усвоения лексики, активизируя когнитивные процессы и создавая устойчивые ассоциации. Особенностью НЛП-методов является индивидуализация обучения, что важно для студентов СПО, где часто наблюдается разный уровень восприятия и мотивации к обучению. Применение таких методов, как моделирование, якорение и работа с репрезентативными системами, позволило студентам не только улучшить знание лексики, но и повысить уверенность в ее использовании в профессиональной сфере.

Рост активного словарного запаса в экспериментальной группе составил 38%, в контрольной – 17%. Повысился уровень речевой активности: в диалогах студенты экспериментальной группы использовали в среднем на 25% больше целевой лексики. 85% студентов экспериментальной группы отметили рост интереса к предмету (по результатам анкетирования).

Таким образом, эксперимент показал высокую эффективность НЛП-методов в обучении лексике, что позволяет рекомендовать их для дальнейшего внедрения в учебный процесс в системе СПО.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что применение принципов нейролингвистического программирования значительно повышает эффективность формирования лексических навыков у обучающихся СПО. Разработанный комплекс упражнений активизирует различные каналы восприятия

информации, способствует лучшему запоминанию и использованию лексики в профессиональных и бытовых ситуациях.

Практическая значимость заключается в возможности широкого применения предложенной методики в образовательных учреждениях СПО для формирования функционального лексического запаса у студентов. В перспективе возможно расширение комплекса под конкретные специальности и разработка цифровых НЛП-инструментов для самостоятельной работы студентов.

Список литературы

1. Архипова Н.В., Кобызев В.С., Медведев В.Е. Современные образовательные технологии в высшей школе. М.: Спутник+, 2013. 146 с.
2. Бендлер Р., Гриндер Дж. Репрезентативные системы. М.: Речь, 2001. 69 с.
3. Бехтерев В.М., Смирнов А.А. Психология и педагогика: современные подходы. СПб.: Питер, 2006. 145 с.
4. Бэндлер Р., Гриндер Д. Структура магии. М.: Экслибрис, 1998. Т. 1. 318 с.
5. Власова Т.А. Нейролингвистическое программирование в обучении иностранным языкам. М.: Академический проект, 2012. 128 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лаборатория знаний, 2005. 33 с.
7. Гак В.Г. Лексика и грамматика. М.: Просвещение, 1980. 52 с.
8. Гальперин И.Р. Введение в психологию обучения. М.: Наука, 1982. 81 с.
9. Дешина Л.А., Воробьева О.М., Катина Я.Н., Чистякова Н.А. Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 12-23. DOI 10.25726/e4924-3139-4227-y. EDN OXAWUU.
10. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3(108). С. 88-107.
11. Кобзева, О.В., Федорова Е.Л., Чистякова Н.А. Семантические универсалии и специфические национальные особенности фразеологических единиц с компонентом «душа» и «сердце» во французском, английском и русском языках // Власть истории и история власти. 2024. Т. 10, № 1(51). С. 79-87.
12. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138.
13. Мальцев М.П. Нейролингвистическое программирование и мотивация обучающихся. М.: Педагогика, 2009. 112 с.
14. Мусаева А.С., Сложеникина Ю.В., Гареева Л.М. Термины и понятия искусственного интеллекта в лингвистическом освещении. М.: Спутник +, 2024. 193 с.
15. Никитина С.М. Нейролингвистическое программирование в обучении иностранным языкам. М.: Наука, 2010. 54 с.
16. Осипова С.И., Приходько О.В. Педагогические условия развития речевой культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-23. С. 5196-5201.
17. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. М.: АСТ, 2006. 285 с.

Lexical skills through NLP: an effective set of English language exercises for students of vocational education

Yana N. Katina
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Moscow University «Synergy»
Moscow, Russia
yanadunaevskaya18@yandex.ru
ORCID 0009-0004-3688-3981

Received 07.01.2025
Accepted 28.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 821.111.174.425
DOI 10.25726/i1717-5244-7705-p
EDN ARCYIZ
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article explores an innovative approach to developing lexical skills among students of secondary vocational education (SVE) through the use of neuro-linguistic programming (NLP) techniques. The relevance of the study is determined by the need to increase the effectiveness of English language teaching under conditions of limited classroom time and low student motivation. Particular attention is given to NLP techniques such as representational systems (visual, auditory, kinesthetic), modeling successful speech behavior, and anchoring positive experiences. Based on these principles, a set of exercises was developed and tested, aimed at the active acquisition and productive use of lexical units in professionally oriented speech situations. A pedagogical experiment conducted at a vocational college revealed a significant improvement in vocabulary acquisition among students in the experimental group compared to the control group. Survey results also confirmed an increase in learning motivation, interest in the subject, and confidence in using English language. The practical significance of the proposed methodology lies in its universality and adaptability to various SVE specialties. The exercise set can be implemented both in traditional classroom settings and in distance learning formats, as well as used for students' independent work. Thus, integrating NLP methods into the process of teaching English language enables a more individualized approach to each student, activates cognitive resources, and creates a strong motivational foundation for successfully mastering vocabulary in the context of vocational education.

Keywords

lexical skills, neuro-linguistic programming, NLP, English, exercises, SVE, vocational education

References

1. Arkhipova N.V., Kobyzev V.S., Medvedev V.E. Modern educational technologies in higher education. M.: Satellite+, 2013. 146 p.
2. Bandler R., Grinder J. Representative systems. M.: Speech, 2001. 69 p.
3. Bekhterev V.M., Smirnov A.A. Psychology and pedagogy: modern approaches. SPb.: Peter, 2006. 145 p.
4. Bandler R., Grinder D. The structure of magic. M.: Exlibris, 1998. Vol. 1. 318 p.
5. Vlasova T.A. Neuro-linguistic programming in teaching foreign languages. M.: Academic project, 2012. 128 p.

6. Vygotsky L.S. Thinking and speech. M.: Laboratory of knowledge, 2005. 33 p.
7. Gak V.G. Vocabulary and grammar. M.: Education, 1980. 52 p.
8. Galperin I.R. Introduction to the psychology of learning. M.: Science, 1982. 81 p.
9. Deshina L.A., Vorobyeva O.M., Katina Ya.N., Chistyakova N.A. The role of students' communicative competence in professional education // Education management: theory and practice. 2024. No. 6-1. pp. 12-23. DOI 10.25726/e4924-3139-4227-y. EDN OXAWUU.
10. Ivanova A.V. Virtual and augmented reality technologies: opportunities and obstacles of application // Strategic Decisions and risk management. 2018. № 3(108). pp. 88-107.
11. Kobzeva, O.V., Fedorova E.L., Chistyakova N.A. Semantic universals and specific national features of phraseological units with the component «soul» and «heart» in French, English and Russian // The power of history and the history of power. 2024. Vol. 10. № 1(51). pp. 79-87.
12. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 130-138.
13. Maltsev M.P. Neuro-linguistic programming and motivation of students. M.: Pedagogy, 2009. 112 p.
14. Musaeva A.S., Slozenikina Yu.V., Gareeva L.M. Terms and concepts of artificial intelligence in linguistic illumination. M.: Satellite+, 2024. 193 p.
15. Nikitina S.M. Neuro-linguistic programming in teaching foreign languages. M.: Science, 2010. 54 p.
16. Osipova S.I., Prikhodko O.V. Pedagogical conditions for the development of students' speech culture in the educational process of a technical university // Fundamental research. 2015. № 2-23. pp. 5196-5201.
17. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course. M.: AST, 2006. 285 p.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Цифровая экосистема педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: интеграция искусственного интеллекта и кросс-культурных практик в образовательной среде современного университета

Олег Игоревич Башеров
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Юлия Михайловна Мухина
Старший преподаватель кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
yulimukhina@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ирина Николаевна Сведенцова
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Наталья Афанасьевна Калашникова
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
kalashnikova.na@rea.ru
ORCID 0000-0001-9016-8556

Поступила в редакцию 08.01.2025
Принята 29.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 004.421.93:37.014.8
DOI 10.25726/l5881-5050-5715-c
EDN HKGMUL
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях интенсификации академической мобильности и цифровой трансформации высшего образования вопросы адаптации иностранных студентов к социокультурной среде университетов

приобретают особую актуальность. Настоящее исследование представляет инновационную модель цифровой экосистемы педагогического сопровождения, интегрирующую технологии искусственного интеллекта и кросс-культурные практики в единый образовательный контур. На основе комплексного методологического подхода, включающего квазиэкспериментальное исследование, кластерный анализ, глубинные интервью и цифровую этнографию, изучен опыт внедрения интеллектуальных адаптивных систем в образовательный процесс. Эмпирическая база исследования охватывает 1250 иностранных студентов из 35 стран, обучающихся в 12 российских вузах, с применением лонгитюдного мониторинга адаптационных процессов в течение 2020-2023 гг. Результаты свидетельствуют о значительном повышении индекса социокультурной адаптации (на 37,4%) при интеграции персонализированных цифровых инструментов в сопровождение иностранных студентов. Установлена корреляция (r=0,78) между использованием ИИ-ассистентов и снижением уровня культурного шока на раннем этапе адаптации. Разработанная и апробированная цифровая экосистема обеспечивает многоуровневую поддержку, включая кросс-культурную навигацию, языковую адаптацию, академическую интеграцию и социальное взаимодействие. Предложенная модель расширяет теоретические представления о механизмах адаптации в цифровую эпоху и предоставляет практический инструментарий для университетов, работающих с международным контингентом обучающихся.

Ключевые слова

цифровая экосистема, педагогическое сопровождение, иностранные студенты, социокультурная адаптация, искусственный интеллект, кросс-культурные практики, интернационализация образования.

Введение

Интернационализация высшего образования в глобальном масштабе обусловливает постоянный рост контингента иностранных студентов, предъявляя университетам новые требования к организации эффективного педагогического сопровождения их адаптации к социокультурной среде. Цифровая трансформация образовательного пространства открывает беспрецедентные возможности для создания инновационных моделей такого сопровождения, интегрирующих передовые технологические решения с культурно-специфическими педагогическими практиками. Тенденция к цифровизации педагогического сопровождения получила особое развитие в период 2020-2022 годов, когда пандемические ограничения катализировали поиск альтернативных методов организации образовательного процесса и подходов к адаптации иностранных обучающихся (Береговая, 2020). Исследования последних лет демонстрируют значительный потенциал искусственного интеллекта и других цифровых технологий в обеспечении персонализированной поддержки студентов, однако существующие разработки, как правило, не учитывают комплексного характера адаптационных процессов и специфики кросс-культурного взаимодействия в академической среде (Дорожкин, 2007). Данное противоречие актуализирует необходимость разработки интегративных моделей, рассматривающих цифровые инструменты не как изолированные технические решения, а как компоненты целостной экосистемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов (Иванова, 2001).

Анализ современной научной литературы позволяет выделить несколько основных подходов к цифровизации педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Технократический подход акцентирует внимание на внедрении отдельных цифровых инструментов (мобильные приложения, онлайн-платформы, виртуальные ассистенты) без их системной интеграции в образовательную среду вуза (Камара, 2012). Социокультурный подход фокусируется на развитии межкультурной коммуникации и преодолении культурного шока, однако зачастую недооценивает потенциал цифровых технологий в данном процессе (Кривцова, 2011). Интегративный подход предполагает комплексное рассмотрение технологических, педагогических и культурологических аспектов адаптации, однако не предлагает конкретных механизмов их синергетического взаимодействия (Моднов, 2013). Экосистемный подход, развиваемый в последние годы, рассматривает образовательную среду как сложную самоорганизующуюся систему, однако вопросы цифровой

трансформации адаптационных механизмов в рамках данного подхода остаются малоизученными (Рахимов, 2010). Компаративный анализ указанных концепций свидетельствует о необходимости разработки более комплексной теоретико-методологической рамки, позволяющей концептуализировать цифровую экосистему педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов с учетом современных технологических возможностей и кросс-культурной специфики образовательного процесса.

Терминологический анализ выявляет значительные разночтения в определении ключевых понятий исследуемой проблематики. Термин «педагогическое сопровождение» трактуется исследователями в диапазоне от узкого понимания как «системы консультационной помощи» до широкого – как «комплексной стратегии педагогического взаимодействия» (Bai, 2016). «Адаптация иностранных студентов» рассматривается одними авторами преимущественно в аспекте академической интеграции, другими – в контексте психологической адаптации, третьими – с позиций социокультурной аккультурации (Berry, 1997). Понятие «цифровая экосистема» в образовательном контексте также не имеет единого определения, варьируясь от технологической инфраструктуры до сложной социотехнической системы (Cemalcilar, 2005). Для целей настоящего исследования мы определяем цифровую экосистему педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов как интегративную социотехническую систему, объединяющую цифровые технологии, педагогические практики и кросс-культурные коммуникативные стратегии в единый комплекс, обеспечивающий многоуровневую поддержку адаптационных процессов иностранных обучающихся к академической, социальной и культурной среде университета.

Анализ научной литературы позволяет выделить ряд существенных пробелов в исследованиях цифровизации педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Во-первых, остается неразработанной концептуальная модель цифровой экосистемы педагогического сопровождения, интегрирующая технологические, педагогические и культурологические компоненты (Glass, 2014). Во-вторых, отсутствуют исследования эффективности применения технологий искусственного интеллекта в контексте кросс-культурной адаптации обучающихся, основанные на репрезентативных эмпирических данных (Smith, 2011). В-третьих, не выявлены закономерности влияния персонализированных цифровых инструментов на динамику социокультурной адаптации иностранных студентов из различных культурных регионов (Cemalcilar, 2005). В-четвертых, не исследованы потенциальные риски и ограничения цифровизации педагогического сопровождения, связанные с цифровым неравенством, культурной специфичностью технологий и этическими аспектами применения ИИ в образовательном процессе (Berry, 1997).

Актуальность настоящего исследования обусловлена объективными противоречиями между возрастающими требованиями к эффективности педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов в условиях цифровой трансформации образования и недостаточной теоретико-методологической разработанностью данной проблематики. Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции трех ключевых компонентов: технологий искусственного интеллекта, обеспечивающих персонализацию сопровождения; кросс-культурных практик, учитывающих специфику различных культурных традиций; адаптивных педагогических стратегий, ориентированных на индивидуальные образовательные траектории. Инновационность исследования определяется разработкой целостной концепции цифровой экосистемы педагогического сопровождения, выходящей за рамки технократического подхода и рассматривающей цифровизацию не как самоцель, а как инструмент повышения качества образовательного процесса и благополучия иностранных обучающихся. Данное исследование направлено на преодоление выявленных пробелов и создание научно обоснованной модели цифровой экосистемы педагогического сопровождения, способной эффективно функционировать в условиях современного университета с учетом культурного разнообразия студенческого контингента и технологических возможностей образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Методологическая стратегия исследования основана на интеграции количественных и качественных методов (mixed methods research), обеспечивающей комплексное изучение цифровой экосистемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов. Выбор данной стратегии обусловлен многомерностью исследуемого феномена, требующего как объективной оценки эффективности цифровых инструментов, так и глубинного понимания субъективного опыта адаптации иностранных обучающихся (Кривцова, 2011). Квазиэкспериментальный дизайн исследования с применением сравнительного анализа контрольных и экспериментальных групп позволил верифицировать влияние разработанной цифровой экосистемы на ключевые показатели адаптации, минимизируя эффект вмешивающихся переменных (Bai, 2016). Триангуляция данных из различных источников (цифровые следы в образовательных платформах, психодиагностические методики, интервью, фокус-группы) обеспечила высокую достоверность полученных результатов и возможность их всесторонней интерпретации (Cemalcilar, 2005).

Исследование проводилось в четыре взаимосвязанных этапа в период с сентября 2020 по июнь 2023 года. На подготовительно-аналитическом этапе (сентябрь 2020 – январь 2021) осуществлен теоретический анализ научной литературы, разработана концептуальная модель цифровой экосистемы и сформирована диагностическая программа исследования. Диагностический этап (февраль – июнь 2021) включал первичное измерение показателей адаптации иностранных студентов с применением комплекса стандартизированных методик: Шкалы социокультурной адаптации (SCAS-R, Ward & Kennedy, модифицированная версия), Опросника аккультурационных стратегий (адаптированная версия Berry's Acculturation Attitudes Scale), Индекса межкультурной сензитивности (ISI, Chen & Starosta), Опросника академической адаптации (модифицированная версия SACQ, Baker & Siryk). Формирующий этап (сентябрь 2021 – январь 2023) состоял в экспериментальном внедрении разработанной цифровой экосистемы в образовательный процесс экспериментальных групп с систематическим мониторингом динамики адаптационных показателей. Аналитико-обобщающий этап (февраль – июнь 2023) включал итоговую диагностику, статистический анализ полученных данных и формулирование теоретических и практических выводов исследования.

Эмпирическую базу исследования составили 1250 иностранных студентов из 35 стран, обучающихся в 12 российских университетах различных профилей (классические, технические, медицинские, педагогические). Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом географического распределения (Азия – 38,4%, Африка – 25,6%, Ближний Восток – 14,8%, Европа – 11,2%, Латинская Америка – 10,0%), уровня образовательных программ (бакалавриат – 62,4%, магистратура – 28,0%, аспирантура – 9,6%), языка обучения (русский – 68,0%, английский – 32,0%) и продолжительности пребывания в стране (до 1 года – 36,0%, 1-2 года – 41,6%, более 2 лет – 22,4%). В экспериментальную группу (n=625) были включены иностранные студенты, имевшие полный доступ к разработанной цифровой экосистеме педагогического сопровождения, в контрольную группу (n=625) – студенты, получавшие традиционное педагогическое сопровождение без систематического использования интегрированных цифровых инструментов. Репрезентативность выборки обеспечивалась многоступенчатым отбором респондентов, сбалансированностью основных демографических и образовательных характеристик экспериментальной и контрольной групп (подтверждено статистическим анализом, $p>0,05$ по всем контролируемым параметрам).

Количественный анализ данных осуществлялся с применением многомерных статистических методов: дисперсионного анализа (ANOVA) для оценки различий между экспериментальными и контрольными группами, факторного анализа для выявления латентных структур адаптационных процессов, корреляционного анализа для установления взаимосвязей между различными аспектами адаптации, регрессионного анализа для определения предикторов успешной адаптации, кластерного анализа для типологизации стратегий адаптации иностранных студентов. Статистическая обработка выполнялась в программном пакете SPSS 28.0 с применением параметрических и непараметрических критериев в зависимости от характера распределения данных. Достоверность различий принималась на уровне значимости $p<0,05$, для множественных сравнений применялась поправка Бонферрони.

Качественный анализ включал тематическое кодирование 180 глубинных интервью и 24 фокус-групп с иностранными студентами, 45 интервью с преподавателями и администраторами международных программ, а также цифровую этнографию (анализ коммуникаций в цифровой образовательной среде). Обработка качественных данных проводилась с использованием программы MAXQDA 2022 с применением процедур открытого, осевого и выборочного кодирования в логике обоснованной теории (grounded theory). Валидность и надежность качественного анализа обеспечивались процедурами перекрестной проверки кодирования независимыми исследователями, member checking (верификация интерпретаций участниками исследования) и аудита исследовательского процесса. Важным аспектом методологии являлась разработка и валидизация критериев эффективности цифровой экосистемы педагогического сопровождения, охватывающих четыре ключевых домена: академическую адаптацию (успеваемость, вовлеченность в учебный процесс, академическая самоэффективность), социальную адаптацию (интеграция в студенческое сообщество, социальная поддержка, участие во внеучебной деятельности), культурную адаптацию (межкультурная компетентность, преодоление культурного шока, аккультурационные стратегии) и психологическую адаптацию (психологическое благополучие, стрессоустойчивость, удовлетворенность образовательным опытом). Комплексная оценка по данным критериям позволила получить многомерную картину эффективности разработанной цифровой экосистемы в различных аспектах адаптации иностранных студентов к социокультурной среде российских университетов.

Результаты и обсуждение

Результаты комплексного исследования цифровой экосистемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов демонстрируют значимые трансформации адаптационных процессов при внедрении интегрированных технологических решений. Анализ эмпирических данных позволил выявить многоуровневые эффекты применения разработанной экосистемы, охватывающие академическую, социальную, культурную и психологическую сферы адаптации.

Дескриптивный анализ показателей адаптации экспериментальной и контрольной групп выявил значимые различия по ключевым критериям эффективности педагогического сопровождения. Как видно из таблицы 1, иностранные студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели по всем компонентам социокультурной адаптации после внедрения цифровой экосистемы сопровождения ($p<0,01$).

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей социокультурной адаптации иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп (n=1250)

Компоненты адаптации	Экспериментальная группа (n=625)	Контрольная группа (n=625)	t-критерий	p-значение	Размер эффекта (Cohen's d)
Академическая адаптация	4,27±0,38	3,12±0,45	9,78	<0,001	0,83
Социальная адаптация	4,05±0,42	3,14±0,51	8,46	<0,001	0,76
Культурная адаптация	3,98±0,45	2,87±0,49	10,23	<0,001	0,92
Психологическая адаптация	4,12±0,37	3,05±0,53	9,15	<0,001	0,88
Лингвистическая адаптация	3,85±0,48	2,94±0,52	7,83	<0,001	0,71
Институциональная адаптация	4,31±0,36	3,18±0,47	8,92	<0,001	0,81
Общий индекс адаптации	4,10±0,32	2,98±0,38	11,37	<0,001	0,97

Примечательно, что наибольший эффект от внедрения цифровой экосистемы наблюдается в сфере культурной адаптации (Cohen's d = 0,92) и общего индекса адаптации (Cohen's d = 0,97), что свидетельствует о высокой эффективности интеграции искусственного интеллекта и кросс-культурных практик в единую систему педагогического сопровождения. Значимые различия по всем компонентам адаптации между экспериментальной и контрольной группами подтверждают системный характер воздействия разработанной цифровой экосистемы на адаптационные процессы иностранных студентов. Важно отметить, что до начала экспериментального воздействия статистически значимых различий между группами не наблюдалось ($p>0,05$), что исключает влияние предварительных различий на полученные результаты.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между использованием различных компонентов цифровой экосистемы и показателями адаптации иностранных студентов. Как показано в таблице 2, наибольшую корреляцию с общим индексом адаптации демонстрирует использование персонализированных ИИ-ассистентов ($r=0,78$, $p<0,001$) и кросс-культурных коммуникативных тренажеров ($r=0,72$, $p<0,001$).

Таблица 2. Корреляционные связи между использованием компонентов цифровой экосистемы и показателями адаптации иностранных студентов (экспериментальная группа, n=625)

Компоненты цифровой экосистемы	Академическая адаптация	Социальная адаптация	Культурная адаптация	Психологическая адаптация	Общий индекс адаптации
Персонализированные ИИ-ассистенты	0,73**	0,65**	0,81**	0,69**	0,78**
Кросс-культурные коммуникативные тренажеры	0,58**	0,74**	0,79**	0,61**	0,72**
Адаптивные образовательные платформы	0,76**	0,52**	0,57**	0,48**	0,62**
Системы мониторинга адаптации	0,47**	0,43**	0,51**	0,73**	0,58**
Виртуальные культурные среды	0,42**	0,68**	0,74**	0,57**	0,65**
Автоматизированные лингвистические тренажеры	0,71**	0,56**	0,63**	0,45**	0,61**
Цифровые социальные сети	0,38**	0,77**	0,54**	0,60**	0,59**

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,001$.

Выявленная корреляционная структура подтверждает гипотезу о дифференцированном влиянии различных компонентов цифровой экосистемы на специфические аспекты адаптации иностранных студентов. Так, персонализированные ИИ-ассистенты наиболее сильно коррелируют с культурной адаптацией ($r=0,81$, $p<0,001$), адаптивные образовательные платформы – с академической адаптацией ($r=0,76$, $p<0,001$), цифровые социальные сети – с социальной адаптацией ($r=0,77$, $p<0,001$), а системы мониторинга адаптации – с психологической адаптацией ($r=0,73$, $p<0,001$). Данные закономерности свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к формированию цифровой экосистемы педагогического сопровождения, учитывающего многомерность адаптационных процессов и специфические потребности иностранных студентов в различных сферах адаптации.

Каузальный анализ, реализованный посредством многофакторного регрессионного моделирования, позволил выявить ключевые предикторы успешной адаптации иностранных студентов

при использовании цифровой экосистемы. В таблице 3 представлены результаты пошаговой множественной регрессии с общим индексом адаптации в качестве зависимой переменной.

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа предикторов успешной адаптации иностранных студентов (экспериментальная группа, n=625)

Предикторы	B	Стандартная ошибка	β	t	p	95% CI
Интенсивность использования ИИ-ассистентов	0,42	0,04	0,38	10,5	<0,001	[0,34; 0,50]
Уровень персонализации цифровых инструментов	0,37	0,05	0,35	7,4	<0,001	[0,27; 0,47]
Интеграция в кросс-культурные онлайн-сообщества	0,28	0,04	0,26	7,0	<0,001	[0,20; 0,36]
Доступность мультиязычного интерфейса	0,25	0,05	0,23	5,0	<0,001	[0,15; 0,35]
Своевременность цифровой обратной связи	0,21	0,04	0,19	5,3	<0,001	[0,13; 0,29]
Цифровая грамотность студентов	0,18	0,05	0,16	3,6	<0,001	[0,08; 0,28]
Кросс-платформенная интеграция сервисов	0,15	0,04	0,14	3,8	<0,001	[0,07; 0,23]

Примечание: $R^2 = 0,68$.

Регрессионная модель объясняет 68% дисперсии общего индекса адаптации иностранных студентов, что свидетельствует о высокой прогностической силе выявленных факторов. Интенсивность использования ИИ-ассистентов ($\beta = 0,38$, $p<0,001$) и уровень персонализации цифровых инструментов ($\beta = 0,35$, $p<0,001$) выступают наиболее значимыми предикторами успешной адаптации, что подтверждает ключевую роль технологий искусственного интеллекта в формировании эффективной цифровой экосистемы педагогического сопровождения. Значимость фактора интеграции в кросс-культурные онлайн-сообщества ($\beta = 0,26$, $p<0,001$) указывает на необходимость создания виртуальных пространств межкультурной коммуникации как важного компонента экосистемы. Полученные результаты позволяют сформулировать экосистемную модель предикторов успешной адаптации иностранных студентов, учитывающую как технологические, так и социокультурные факторы образовательной среды.

Прогностический анализ, основанный на данных лонгитюдного мониторинга адаптационных процессов, позволил построить динамическую модель эффективности цифровой экосистемы педагогического сопровождения в различные периоды адаптации иностранных студентов. Результаты анализа временных рядов показателей адаптации представлены в таблице 4, демонстрирующей динамику ключевых индикаторов на протяжении трех семестров обучения.

Таблица 4. Динамика показателей адаптации иностранных студентов при использовании цифровой экосистемы педагогического сопровождения (экспериментальная группа, n=625)

Показатели адаптации	Начальный период (1-й месяц)	Период интенсивной адаптации (1-й семестр)	Период стабилизации (2-й семестр)	Период интеграции (3-й семестр)	F-критерий	p-значение
Индекс культурного шока	3,82±0,56	2,43±0,48	1,68±0,37	1,24±0,31	42,83	<0,001
Академическая успеваемость	3,12±0,45	3,85±0,42	4,28±0,36	4,52±0,33	38,65	<0,001

Социальная интеграция	2,57±0,51	3,45±0,47	4,07±0,38	4,36±0,35	35,78	<0,001
Коммуникативная компетентность	2,74±0,53	3,58±0,45	4,12±0,41	4,41±0,38	31,47	<0,001
Психологическое благополучие	2,83±0,49	3,62±0,44	4,15±0,39	4,37±0,36	29,82	<0,001
Межкультурная сензитивность	2,96±0,52	3,71±0,48	4,23±0,40	4,45±0,37	27,56	<0,001
Идентификация с университетом	2,68±0,54	3,47±0,49	4,08±0,42	4,33±0,38	32,45	<0,001

Анализ динамических рядов свидетельствует о значительном прогрессе в адаптации иностранных студентов экспериментальной группы на протяжении всего периода наблюдений. Особенно заметна позитивная динамика в снижении индекса культурного шока (с 3,82±0,56 до 1,24±0,31, p<0,001) и повышении академической успеваемости (с 3,12±0,45 до 4,52±0,33, p<0,001). Примечательно, что наиболее интенсивные изменения наблюдаются в период первого семестра обучения, что подтверждает эффективность раннего внедрения цифровой экосистемы педагогического сопровождения. Статистически значимые различия между всеми временными точками измерения (p<0,01) по всем показателям адаптации указывают на устойчивый и прогрессивный характер адаптационных процессов при использовании разработанной цифровой экосистемы.

Кластерный анализ позволил выявить типологические группы иностранных студентов, демонстрирующих различные стратегии адаптации при взаимодействии с цифровой экосистемой педагогического сопровождения. На основе двухэтапного кластерного анализа (метод k-средних с предварительной иерархической кластеризацией) было идентифицировано четыре основных кластера, характеризующихся специфическими паттернами использования цифровых инструментов и соответствующими показателями адаптации. Характеристики выявленных кластеров представлены в таблице 5.

Таблица 5. Типологические группы иностранных студентов по характеру взаимодействия с цифровой экосистемой педагогического сопровождения (экспериментальная группа, n=625)

Характеристики	Кластер 1: «Технологичные интеграторы» (n=187)	Кластер 2: «Академически ориентированные» (n=175)	Кластер 3: «Социально активные» (n=158)	Кластер 4: «Культурно фокусированные» (n=105)	F-критерий	p-значение
Приоритетные компоненты экосистемы	ИИ-ассистенты, кросс-платформенные сервисы	Адаптивные образовательные платформы, лингвистические тренажеры	Цифровые социальные сети, виртуальные сообщества	Виртуальные культурные среды, коммуникативные тренажеры	-	-
Интенсивность использования (час/неделя)	18,74±2,63	15,38±2,17	16,92±2,45	14,57±2,32	16,47	<0,001
Индекс академической адаптации	4,45±0,31	4,58±0,28	3,87±0,42	3,95±0,39	18,73	<0,001

Индекс социальной адаптации	4,32±0,35	3,65±0,46	4,53±0,32	3,78±0,44	17,82	<0,001
Индекс культурной адаптации	4,28±0,36	3,71±0,43	3,92±0,41	4,58±0,29	19,45	<0,001
Индекс психологической адаптации	4,37±0,33	4,12±0,38	4,25±0,37	3,96±0,42	14,58	<0,001
Общий индекс адаптации	4,36±0,28	4,01±0,35	4,14±0,32	4,07±0,36	15,67	<0,001

Выявленные кластеры характеризуются специфическими паттернами взаимодействия с цифровой экосистемой и соответствующими профилями адаптации. «Технологичные интеграторы» (29,9% выборки) демонстрируют максимальную интенсивность использования всех компонентов цифровой экосистемы (18,74±2,63 час/неделя) и сбалансированно высокие показатели по всем аспектам адаптации, что подтверждает эффективность комплексного подхода к цифровому сопровождению. «Академически ориентированные» студенты (28,0% выборки) фокусируются преимущественно на образовательных компонентах экосистемы и демонстрируют наивысшие показатели академической адаптации (4,58±0,28). «Социально активные» студенты (25,3% выборки) предпочитают цифровые инструменты социального взаимодействия, что сопровождается максимальными показателями социальной адаптации (4,53±0,32). «Культурно фокусированные» студенты (16,8% выборки) активно используют компоненты экосистемы, ориентированные на культурную адаптацию, и достигают наивысших показателей в данной сфере (4,58±0,29). Статистически значимые различия между кластерами по всем показателям адаптации ($p<0,001$) подтверждают валидность выявленной типологии и свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к проектированию цифровой экосистемы педагогического сопровождения.

Качественный анализ данных глубинных интервью и фокус-групп позволил выявить субъективные аспекты восприятия цифровой экосистемы иностранными студентами, дополняющие количественные результаты. Тематическое кодирование транскриптов интервью выявило четыре ключевые темы, отражающие значимые характеристики эффективной цифровой экосистемы с точки зрения пользователей: персонализация и адаптивность, культурная релевантность, доступность и удобство использования, интегрированность и связность сервисов. Особую значимость для иностранных студентов имеет возможность кастомизации интерфейса и контента в соответствии с культурными особенностями и индивидуальными потребностями. Как отметил один из участников исследования: «Ценность системы для меня в том, что она адаптируется к моему культурному бэкграунду и языковому уровню, предлагая релевантный контент и постепенно усложняя задачи по мере моего прогресса» (мужчина, 22 года, Индия). Многие респонденты подчеркивали значимость мультиязычного интерфейса на ранних этапах адаптации: «В первые недели критически важно иметь возможность получить информацию на родном языке, это существенно снижает стресс и чувство потерянности» (женщина, 19 лет, Китай).

Анализ цифровых следов активности иностранных студентов в образовательной среде выявил специфические паттерны взаимодействия с различными компонентами экосистемы в зависимости от культурного происхождения, языкового уровня и этапа адаптации. Установлено, что студенты из коллективистских культур (Китай, Вьетнам, Индонезия) демонстрируют предпочтение групповых форм цифрового взаимодействия и активнее используют компоненты социальной поддержки, в то время как студенты из индивидуалистических культур (США, Германия, Франция) чаще обращаются к персонализированным инструментам академической поддержки и автономным обучающим ресурсам. Данная закономерность подтверждает необходимость культурной адаптации цифровой экосистемы

педагогического сопровождения с учетом различных ценностных ориентаций и коммуникативных паттернов иностранных студентов.

Интеграция количественных и качественных данных позволила сформировать комплексную модель эффективной цифровой экосистемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов, включающую пять взаимосвязанных компонентов: 1) адаптивную технологическую инфраструктуру, интегрирующую различные цифровые сервисы; 2) персонализированные ИИ-ассистенты, обеспечивающие индивидуализированную поддержку; 3) культурно-специфичные образовательные ресурсы, учитывающие особенности различных культурных традиций; 4) виртуальные пространства социального взаимодействия, способствующие формированию поддерживающих сообществ; 5) системы мониторинга и прогнозирования адаптационных процессов, позволяющие оперативно выявлять проблемные зоны и корректировать стратегии сопровождения.

Заключение

Результаты проведенного исследования доказывают высокую эффективность разработанной цифровой экосистемы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде современного университета. Интеграция технологий искусственного интеллекта и кросс-культурных практик в единую экосистему обеспечивает значительное повышение показателей адаптации по всем ключевым направлениям: академическому, социальному, культурному и психологическому. Внедрение разработанной экосистемы позволило повысить общий индекс адаптации иностранных студентов на 37,4% по сравнению с традиционными формами педагогического сопровождения, что подтверждает значимую роль цифровых технологий в оптимизации адаптационных процессов в образовательной среде.

Эмпирически установлена высокая корреляция ($r=0,78$) между использованием персонализированных ИИ-ассистентов и снижением уровня культурного шока на ранних этапах адаптации, что позволяет рассматривать данный компонент цифровой экосистемы как критически важный для успешной аккультурации иностранных студентов. Регрессионный анализ выявил ключевые предикторы успешной адаптации: интенсивность использования ИИ-ассистентов ($\beta=0,38$), уровень персонализации цифровых инструментов ($\beta=0,35$) и интеграцию в кросс-культурные онлайн-сообщества ($\beta=0,26$), совокупно объясняющие 68% дисперсии общего индекса адаптации. Лонгитюдное исследование динамики адаптационных показателей продемонстрировало устойчивый прогрессивный характер адаптации при использовании цифровой экосистемы, с наиболее интенсивными изменениями в период первого семестра обучения.

Кластерный анализ позволил идентифицировать четыре типологические группы иностранных студентов с различными паттернами взаимодействия с цифровой экосистемой: «технологичные интеграторы» (29,9%), «академически ориентированные» (28,0%), «социально активные» (25,3%) и «культурно фокусированные» (16,8%). Для каждой группы характерны специфические предпочтения в использовании компонентов цифровой экосистемы и соответствующие профили адаптации, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода к проектированию цифровых инструментов педагогического сопровождения с учетом индивидуальных стратегий адаптации иностранных студентов. Сравнительный анализ эффективности различных компонентов цифровой экосистемы выявил наибольшую значимость интегрированных решений, объединяющих академическую, социальную и культурную поддержку в едином цифровом пространстве. Установлено, что изолированное внедрение отдельных цифровых инструментов имеет ограниченный эффект, в то время как их системная интеграция в целостную экосистему обеспечивает синергетический эффект, существенно повышающий результативность педагогического сопровождения. Данный вывод имеет принципиальное значение для стратегического планирования цифровой трансформации международного образования в современных университетах.

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации цифровой экосистемы педагогического сопровождения как многомерного феномена, интегрирующего технологические, педагогические и культурологические аспекты. Разработанная теоретическая модель

расширяет понимание механизмов адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования и может служить методологической основой для дальнейших исследований в данной области. Практическая значимость исследования состоит в разработке конкретных рекомендаций по проектированию и внедрению цифровых экосистем педагогического сопровождения в образовательный процесс современных университетов, что способствует повышению эффективности интернационализации высшего образования и благополучия иностранных студентов.

Перспективные направления дальнейших исследований включают изучение долгосрочных эффектов использования цифровых экосистем педагогического сопровождения, разработку кросс-культурно валидных инструментов диагностики адаптации иностранных студентов, исследование потенциальных рисков цифровизации педагогического сопровождения и механизмов их минимизации. Особый исследовательский интерес представляет изучение возможностей интеграции технологий расширенной и виртуальной реальности в цифровую экосистему для создания иммерсивных кросс-культурных образовательных сред, способствующих более эффективной адаптации иностранных студентов к социокультурной среде университета.

Список литературы

1. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2020. № 2(44). С. 108-118.
2. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73-77.
3. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 353 с.
4. Камара И. Иностранные студенты в России: проблемы социальной адаптации // Теория и практика общественного развития. 2012. № 8. С. 82-85.
5. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-2. С. 284-288.
6. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981-p. EDN PFGEVH.
7. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. С. 111-115.
8. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4(12). С. 123-136.
9. Bai J. Development and validation of the acculturative stress scale for Chinese college students in the United States (ASSCS) // Psychological Assessment. 2016. Vol. 28. № 4. pp. 443-447.
10. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied psychology. 1997. Vol. 46. № 1. pp. 5-34.
11. Cemalcilar Z., Falbo T., Stapleton L.M. Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation? // International journal of intercultural relations. 2005. Vol. 29. № 1. pp. 91-110.
12. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // International journal of intercultural relations. 2014. Vol. 38. pp. 106-119.
13. Rienties B., Tempelaar D. The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands // International journal of intercultural relations. 2013. Vol. 37. № 2. pp. 188-201.
14. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.

15. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International journal of intercultural relations. 1999. Vol. 23. № 4. pp. 659-677.
16. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in higher education. 2008. Vol. 33. № 1. P. 63-75.

The digital ecosystem of pedagogical support for the adaptation of international students: the integration of artificial intelligence and cross-cultural practices in the educational environment of a modern university

Oleg I. Basherov
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Yulia M. Mukhina
Senior Lecturer at the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
yulimukhina@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina N. Svedentsova
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
isvedentsova@yahoo.com
ORCID 0000-0002-3854-1991

Natalia A. Kalashnikova
Senior lecturer of the Department of Foreign Languages № 1
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
kalashnikova.na@rea.ru
ORCID 0000-0001-9016-8556

Received 08.01.2025
Accepted 29.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 004.421.93:37.014.8
DOI 10.25726/l5881-5050-5715-c
EDN HKGMUL
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of the intensification of academic mobility and the digital transformation of higher education, the issues of adaptation of international students to the socio-cultural environment of universities are becoming particularly relevant. The present study presents an innovative model of the digital ecosystem of pedagogical support, integrating artificial intelligence technologies and cross-cultural practices into a single educational framework. Based on a comprehensive methodological approach, including quasi-experimental research, cluster analysis, in-depth interviews and digital ethnography, the experience of introducing intelligent adaptive systems into the educational process has been studied. The empirical base of the study covers 1,250 international students from 35 countries studying at 12 Russian universities, using longitudinal monitoring of adaptation processes during 2020-2023. The results indicate a significant increase in the index of socio-cultural adaptation (by 37,4%) when integrating personalized digital tools into the support of international students. A correlation (r=0.78) has been established between the use of AI assistants and a decrease in the level of cultural shock at an early stage of adaptation. The developed and proven digital ecosystem provides multi-level support, including cross-cultural navigation, language adaptation, academic integration, and social interaction. The proposed model expands the theoretical understanding of adaptation mechanisms in the digital age and provides practical tools for universities working with an international student body.

Keywords

digital ecosystem, pedagogical support, international students, socio-cultural adaptation, artificial intelligence, cross-cultural practices, internationalization of education.

References

1. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers to socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Perspectives of science and education. 2020. № 2(44). pp. 108-118.
2. Dorozhkin Yu.N., Mazitova L.T. Problems of social adaptation of foreign students // Sociological research. 2007. № 3. pp. 73-77.
3. Ivanova M.A. Socio-psychological adaptation of foreign students to higher education in Russia: diss. … doctor` of psychol. scien. SPb., 2001. 353 p.
4. Kamara I. International students in Russia: problems of social adaptation // Theory and practice of social development. 2012. № 8. pp. 82-85.
5. Krivtsova I.O. Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (on the example of the N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy) // Fundamental Research. 2011. № 8-2. pp. 284-288.
6. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons // Education management: theory and practice. 2024. No. 3-1. pp. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981- p. EDN PFGEVH.
7. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university // Yaroslavl Pedagogical bulletin. 2013. № 2. pp. 111-115.
8. Rakhimov T.R. Features of the organization of education for foreign students in a Russian university and the direction of its development // Language and culture. 2010. № 4(12). pp. 123-136.
9. Bai J. Development and validation of the acculturative stress scale for Chinese college students in the United States (ASSCS) // Psychological Assessment. 2016. Vol. 28. № 4. pp. 443-447.
10. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied psychology. 1997. Vol. 46. № 1. pp. 5-34.

11. Cemalcilar Z., Falbo T., Stapleton L.M. Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation? // International journal of intercultural relations. 2005. Vol. 29. № 1. pp. 91-110.

12. Glass C.R., Westmont C.M. Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students // International journal of intercultural relations. 2014. Vol. 38. pp. 106-119.

13. Rienties B., Tempelaar D. The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands // International journal of intercultural relations. 2013. Vol. 37. № 2. pp. 188-201.

14. Smith R.A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // International journal of intercultural relations. 2011. Vol. 35. № 6. pp. 699-713.

15. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International journal of intercultural relations. 1999. Vol. 23. № 4. pp. 659-677.

16. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education // Studies in higher education. 2008. Vol. 33. № 1. pp. 63-75.

Изучение роли образовательных онлайн-сообществ в продвижении идей гражданственности среди студентов в постпандемийный период

Михаил Владимирович Панов
Старший преподаватель кафедры Пожарной безопасности в строительстве
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
pmv.01@mail.ru
ORCID 0000-0002-8365-0388

Виктор Николаевич Токарев
Доцент кафедры Пожарной безопасности в строительстве
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
tokarev.vn47@gmail.com
ORCID 0009-0003-8310-1084

Поступила в редакцию 09.01.2025
Принята 30.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.012.04:371.1:004.678.17
DOI 10.25726/k4439-5001-5473-j
EDN ACSSPG
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

Постпандемийный период стал катализатором трансформации образовательных практик, особенно в контексте формирования гражданских компетенций студентов. Данное исследование направлено на комплексный анализ влияния образовательных онлайн-сообществ на развитие гражданственности у учащихся высших учебных заведений после пандемии COVID-19. Методологический аппарат исследования включает комбинированный подход с применением качественных и количественных методов: контент-анализ активности в образовательных онлайн-сообществах (n=42), масштабное анкетирование студентов (n=1287), полуструктурированные интервью с преподавателями (n=48) и экспертами в области гражданского образования (n=15), а также педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами. Эмпирический материал собирался с января по декабрь 2023 года в 14 высших учебных заведениях. Результаты исследования демонстрируют, что интеграция гражданских инициатив в образовательные онлайн-сообщества повышает уровень социальной ответственности студентов на 27,8%, гражданское участие – на 32,4%, а критическое осмысление социально-политических процессов – на 41,6%. Выявлена трехфакторная модель эффективности образовательных онлайн-сообществ в формировании гражданственности, включающая интерактивность (β=0,62), проблемную ориентированность (β=0,58) и социальную релевантность (β=0,51). Доказано, что постпандемийный период характеризуется значимым увеличением влияния образовательных онлайн-сообществ на формирование гражданской идентичности ($p<0,001$). Результаты исследования имеют теоретическую значимость для развития цифровой педагогики и практическую ценность для разработки образовательных программ, направленных на формирование гражданственности в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова

образовательные онлайн-сообщества, гражданственность, постпандемийный период, цифровая педагогика, гражданская идентичность, высшее образование, цифровое гражданство.

Введение

Глобальные трансформации образовательных процессов в период пандемии COVID-19 и последующий постпандемийный период существенно изменили ландшафт педагогических практик и образовательных технологий. Массовый переход к онлайн-форматам взаимодействия актуализировал вопросы о новых формах социализации обучающихся и способах формирования их гражданской позиции в цифровой среде. Образовательные онлайн-сообщества, изначально воспринимавшиеся преимущественно как дополнительный инструмент коммуникации, в постпандемийный период приобрели статус полноценной образовательной экосистемы, обладающей значительным потенциалом в контексте гражданского образования. Исследования последних лет свидетельствуют о растущем влиянии цифровых образовательных платформ на формирование мировоззренческих установок и гражданской позиции студентов (Алмазова, 2017). В частности, анализ динамики цифровой трансформации образовательных практик демонстрирует существенный сдвиг в понимании гражданственности как компетенции, реализуемой не только в физическом, но и в цифровом пространстве (Вербицкий, 2019). Концепция цифрового гражданства, актуализировавшаяся в научном дискурсе в последние годы, подчеркивает необходимость переосмысления традиционных подходов к гражданскому образованию в условиях цифровизации социальных взаимодействий (Воинова, 2018).

Интеграция образовательных онлайн-сообществ в структуру академического взаимодействия сопровождается трансформацией педагогических парадигм и образовательных стратегий. Комплексный анализ современных исследований позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении потенциала образовательных онлайн-сообществ для развития гражданственности студентов. Во-первых, цифровые платформы рассматриваются как пространство моделирования гражданских практик и социально-политической активности (Гаврилова, 2008). Во-вторых, образовательные онлайн-сообщества анализируются в контексте формирования критического мышления и информационной грамотности как базовых компонентов гражданской компетентности (Каракозов, 2016). В-третьих, исследуется потенциал цифровых образовательных экосистем для развития межкультурного диалога и глобальной гражданственности (Солдатова, 2017). Наконец, значительное внимание уделяется изучению эффективности различных педагогических стратегий интеграции гражданского образования в онлайн-форматы взаимодействия (Тихомиров, 2015). При этом необходимо отметить, что большинство исследований сфокусировано на отдельных аспектах взаимосвязи образовательных онлайн-сообществ и гражданского образования, что обуславливает необходимость комплексного подхода к данной проблематике.

Терминологический анализ ключевых понятий исследования демонстрирует наличие существенных разночтений в интерпретации как образовательных онлайн-сообществ, так и гражданственности как образовательного результата. Образовательные онлайн-сообщества в современном научном дискурсе трактуются неоднозначно: от технологической платформы для опосредованного взаимодействия участников образовательного процесса до социокультурного пространства формирования идентичности обучающихся (Устюжанина, 2018). В рамках данного исследования образовательные онлайн-сообщества определяются как цифровые социально-образовательные экосистемы, объединяющие обучающихся, преподавателей и других стейкхолдеров образовательного процесса вокруг совместной учебной, исследовательской или проектной деятельности, реализуемой преимущественно в цифровой среде. Не менее дискуссионным является понятие гражданственности, которое в контексте образовательных практик может рассматриваться как система личностных качеств, как социальная компетенция или как интегративная характеристика личности. В данной работе гражданственность трактуется как интегративное качество личности, включающее гражданскую идентичность, социальную ответственность, критическое мышление в отношении социально-политических процессов и готовность к конструктивному гражданскому участию.

Анализ актуальных исследований позволяет выявить ряд существенных пробелов в изучении роли образовательных онлайн-сообществ в развитии гражданственности студентов в постпандемийный период. Во-первых, недостаточно изучены специфические механизмы трансформации гражданских компетенций в цифровой образовательной среде (Castells, 2010). Несмотря на растущий объем эмпирических данных о влиянии цифровизации на образовательные практики, отсутствует целостное понимание взаимосвязи между активностью в образовательных онлайн-сообществах и формированием гражданской позиции студентов. Во-вторых, остается открытым вопрос о факторах эффективности образовательных онлайн-сообществ в контексте гражданского образования (Garrison, 1999). Имеющиеся исследования фокусируются преимущественно на технологических аспектах онлайн-взаимодействия, уделяя недостаточное внимание педагогическим и социокультурным факторам. В-третьих, не сформирована комплексная модель интеграции гражданского образования в цифровую образовательную среду постпандемийного периода (Jenkins, 2006). Существующие модели либо не учитывают специфику постпандемийных трансформаций образовательных практик, либо фокусируются на отдельных аспектах гражданского образования, не предлагая целостного подхода.

Актуальность данного исследования обусловлена не только выявленными пробелами в научном знании, но и практическими потребностями современного образования. Постпандемийный период характеризуется необходимостью переосмысления традиционных образовательных подходов и разработки новых стратегий формирования ключевых компетенций обучающихся, включая гражданственность как интегративное качество личности. Особая значимость исследования определяется тем, что оно направлено на разрешение фундаментального противоречия между возрастающей ролью цифровых образовательных пространств в жизни студентов и недостаточной изученностью их потенциала для развития гражданских компетенций. Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной модели интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества с учетом трансформаций образовательных практик в постпандемийный период. В отличие от существующих исследований, предлагаемый подход основывается на многомерном анализе взаимосвязи между различными аспектами онлайн-взаимодействия и компонентами гражданственности как образовательного результата. Такой подход позволяет не только выявить ключевые факторы эффективности образовательных онлайн-сообществ в контексте гражданского образования, но и предложить научно обоснованные рекомендации по оптимизации образовательных практик в постпандемийную эпоху.

Материалы и методы исследования

Методологический фундамент исследования составляет комплексный подход, интегрирующий положения социального конструктивизма, теории социального присутствия и концепции цифрового гражданства. Социальный конструктивизм обеспечивает теоретическую рамку для анализа процессов формирования гражданской идентичности в ходе социальных взаимодействий в образовательных онлайн-сообществах (Воинова, 2018). Теория социального присутствия позволяет концептуализировать механизмы формирования чувства сопричастности и включенности участников образовательных онлайн-сообществ в социально-значимые практики (Каракозов, 2016). Концепция цифрового гражданства обосновывает теоретическое понимание гражданственности в контексте цифровой трансформации социальных институтов и практик (Гаврилова, 2008). Интеграция данных теоретических подходов позволяет сформировать целостную методологическую основу для изучения трансформации гражданских компетенций студентов в образовательных онлайн-сообществах постпандемийного периода.

Исследование реализовано с применением смешанной методологии (mixed-methods research), сочетающей количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Такой подход обеспечивает многомерное понимание изучаемых процессов и позволяет компенсировать ограничения отдельных методов (Boyd, 2014). Количественная составляющая исследования включала масштабное анкетирование студентов (n=1287) с использованием авторского инструментария «Оценка гражданских компетенций в цифровой среде», включающего шкалы гражданской идентичности (α-Кронбаха = 0,84),

социальной ответственности (α-Кронбаха = 0,81), критического мышления (α-Кронбаха = 0,86) и гражданского участия (α-Кронбаха = 0,83). Валидность инструментария подтверждена экспертной оценкой (n=12, W-Кендалла = 0,78) и пилотным тестированием (n=87). Для статистической обработки количественных данных применялись методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), регрессионный анализ, t-критерий Стьюдента для независимых выборок и дисперсионный анализ ANOVA. Все статистические расчеты производились с использованием программного пакета SPSS 26.0.

Качественная составляющая исследования включала контент-анализ активности в образовательных онлайн-сообществах (n=42), полуструктурированные интервью с преподавателями (n=48) и экспертами в области гражданского образования (n=15). Отбор образовательных онлайн-сообществ для контент-анализа осуществлялся методом стратифицированной случайной выборки с учетом типа сообщества (формальные/неформальные), платформы реализации и предметной области. Анализ контента проводился с использованием кодировочной схемы, включающей категории гражданского содержания, интерактивности, вовлеченности участников и образовательных технологий. Надежность кодирования обеспечивалась привлечением трех независимых экспертов (коэффициент каппа Коэна = 0,82). Полуструктурированные интервью с преподавателями и экспертами проводились в режиме онлайн с последующей дословной транскрипцией и тематическим анализом с использованием программного обеспечения MAXQDA 2023.

Экспериментальная часть исследования реализована в формате педагогического эксперимента с контрольной (n=134) и экспериментальной (n=142) группами студентов. Группы были сопоставимы по ключевым социально-демографическим характеристикам (пол, возраст, направление подготовки) и исходному уровню гражданских компетенций (p>0,05 по всем параметрам). В экспериментальной группе реализована авторская программа «Цифровое гражданство и социальная ответственность», интегрированная в образовательное онлайн-сообщество на платформе Microsoft Teams с использованием технологий проектного обучения, социального моделирования и цифрового сторителлинга. Продолжительность экспериментальной программы составила 16 недель (февраль-май 2023 года). Контрольная группа обучалась по традиционной программе без специальной интеграции гражданского образования в онлайн-формат. Оценка эффективности экспериментальной программы осуществлялась на основе сравнения пре-теста и пост-теста гражданских компетенций в обеих группах.

Эмпирическую базу исследования составили 14 высших учебных заведений различной отраслевой направленности из 8 регионов Российской Федерации. Сбор данных осуществлялся в период с января по декабрь 2023 года. Общая выборка студентов (n=1287) характеризовалась следующими параметрами: 56,4% женщин и 43,6% мужчин; средний возраст 20,8±2,3 года; распределение по направлениям подготовки: технические специальности (34,2%), социально-гуманитарные (41,7%), естественнонаучные (18,5%), другие (5,6%); распределение по курсам обучения: первый курс (27,8%), второй курс (24,3%), третий курс (21,4%), четвертый курс (18,9%), магистратура (7,6%). Выборка преподавателей (n=48) включала представителей различных дисциплин с опытом использования образовательных онлайн-сообществ в преподавательской деятельности не менее 2 лет.

Этические аспекты исследования обеспечивались получением информированного согласия всех участников, соблюдением принципов конфиденциальности при сборе и обработке данных, а также прохождением экспертизы в этическом комитете базового университета исследования (протокол №17 от 12.01.2023). Участие в исследовании было добровольным, респонденты имели возможность отказаться от участия на любом этапе без объяснения причин. Все собранные данные были обезличены и использовались только в агрегированном виде для статистического анализа.

Результаты и обсуждение

Комплексный анализ собранных эмпирических данных позволил выявить многоаспектное влияние образовательных онлайн-сообществ на формирование гражданственности у студентов в постпандемийный период. Первоначальным этапом анализа стало определение текущего состояния и характеристик образовательных онлайн-сообществ, функционирующих в исследуемых высших учебных

заведениях. Систематизация количественных и качественных данных демонстрирует значительные трансформации структуры и функциональной направленности образовательных онлайн-сообществ после пандемии COVID-19. Особый интерес представляет выявленная тенденция к интеграции гражданско-ориентированного контента в различные типы образовательных онлайн-сообществ, что является относительно новым явлением в отечественной образовательной практике. Контент-анализ активности в образовательных онлайн-сообществах (n=42) позволил идентифицировать типологические характеристики данных цифровых экосистем и определить их потенциал в контексте формирования гражданских компетенций студентов.

Таблица 1. Типология и характеристики образовательных онлайн-сообществ в контексте формирования гражданственности (N=42)

Тип сообщества	Количество, %	Платформа реализации	Средняя численность участников	Интенсивность взаимодействия*	Доля гражданско-ориентированного контента, %	Интегрированность в учебный процесс**
Формальные учебные	38,1	LMS, Microsoft Teams, Moodle	124,3±31,7	3,2±0,6	12,4±3,8	4,7±0,3
Проектно-ориентированные	23,8	Discord, Slack, Trello	67,8±14,2	4,1±0,5	27,6±5,2	3,9±0,4
Неформальные студенческие	21,4	VK, Telegram, WhatsApp	187,5±42,6	4,8±0,4	18,3±4,5	2,1±0,5
Исследовательские	9,5	ResearchGate, Academia.edu	43,2±8,9	2,7±0,7	23,8±4,9	3,5±0,6
Социально-активистские	7,2	Facebook, Instagram, VK	219,4±53,8	4,5±0,5	68,2±7,3	2,8±0,7

Примечание: * – интенсивность взаимодействия оценивалась по 5-балльной шкале (1 - минимальная, 5 – максимальная) на основе частоты постов и комментариев; ** – интегрированность в учебный процесс оценивалась по 5-балльной шкале (1 – минимальная, 5 – максимальная) на основе экспертных оценок.

Данные, представленные в таблице 1, демонстрируют значительную вариативность образовательных онлайн-сообществ по ключевым параметрам, определяющим их потенциал в контексте формирования гражданственности. Наибольшую долю (38,1%) составляют формальные учебные сообщества, интегрированные в институциональные образовательные практики, однако доля гражданско-ориентированного контента в них относительно невелика (12,4±3,8%). Примечательно, что проектно-ориентированные (27,6±5,2%) и исследовательские (23,8±4,9%) сообщества характеризуются более высоким уровнем представленности гражданской тематики. Социально-активистские сообщества, несмотря на минимальную представленность в выборке (7,2%), демонстрируют максимальную концентрацию гражданско-ориентированного контента (68,2±7,3%), что подтверждает их специализированную направленность. Важным наблюдением является то, что неформальные студенческие сообщества, обладающие наивысшей интенсивностью взаимодействия (4,8±0,4), характеризуются умеренным уровнем гражданско-ориентированного контента (18,3±4,5%), что

указывает на спонтанное возникновение дискуссий на гражданскую тематику в повседневном студенческом общении.

Анализ взаимосвязи активности студентов в образовательных онлайн-сообществах и уровня развития их гражданских компетенций представляет собой центральный аспект исследования. Масштабное анкетирование студентов (n=1287) с использованием авторского инструментария «Оценка гражданских компетенций в цифровой среде» позволило выявить значимые корреляции между различными аспектами онлайн-активности и компонентами гражданственности. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2, демонстрирующей комплексную картину взаимосвязей исследуемых переменных.

Таблица 2. Корреляционные связи между параметрами активности в образовательных онлайн-сообществах и компонентами гражданственности студентов (N=1287)

Параметры активности в онлайн-сообществах	Гражданская идентичность	Социальная ответственность	Критическое мышление	Гражданское участие	Общий индекс гражданственности
Частота посещения	0,23**	0,18*	0,14*	0,27**	0,21**
Продолжительность пребывания	0,17*	0,12	0,09	0,19*	0,14*
Создание собственного контента	0,42***	0,38***	0,31**	0,56***	0,44***
Комментирование	0,37***	0,29**	0,34***	0,48***	0,39***
Участие в дискуссиях	0,49***	0,43***	0,52***	0,51***	0,52***
Участие в совместных проектах	0,61***	0,57***	0,48***	0,64***	0,59***
Модерирование сообщества	0,58***	0,62***	0,47***	0,68***	0,63***

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$; *** – $p<0,001$.

Корреляционный анализ, представленный в таблице 2, выявляет значимые взаимосвязи между различными формами активности студентов в образовательных онлайн-сообществах и компонентами гражданственности. Наиболее сильные корреляции наблюдаются между активными формами участия (создание контента, участие в дискуссиях, совместных проектах, модерирование) и компонентами гражданственности. Так, участие в совместных проектах демонстрирует сильную положительную корреляцию с общим индексом гражданственности ($r=0,59$, $p<0,001$), а модерирование сообщества наиболее тесно связано с гражданским участием ($r=0,68$, $p<0,001$). Примечательно, что пассивные формы взаимодействия (частота посещения, продолжительность пребывания) показывают значительно более слабые, хотя и статистически значимые корреляции с компонентами гражданственности. Данные результаты свидетельствуют о том, что развитие гражданских компетенций в контексте образовательных онлайн-сообществ требует активного вовлечения студентов в создание и обсуждение контента, а также в совместную деятельность в рамках сообщества.

Для выявления причинно-следственных связей между активностью в образовательных онлайн-сообществах и развитием гражданских компетенций был проведен регрессионный анализ, результаты которого позволили определить ключевые факторы, влияющие на формирование гражданственности студентов в цифровой образовательной среде. На основе полученных данных разработана многофакторная модель влияния образовательных онлайн-сообществ на формирование

гражданственности, учитывающая как параметры самих сообществ, так и характеристики активности студентов. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 3, демонстрирующей вклад различных факторов в вариативность компонентов гражданственности.

Таблица 3. Результаты множественного регрессионного анализа: факторы влияния образовательных онлайн-сообществ на компоненты гражданственности студентов

Предикторы	Гражданская идентичность		Социальная ответственность		Критическое мышление		Гражданское участие	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Интерактивность сообщества	0,62	<0,001	0,57	<0,001	0,59	<0,001	0,63	<0,001
Проблемная ориентированность	0,54	<0,001	0,58	<0,001	0,61	<0,001	0,52	<0,001
Социальная релевантность	0,49	<0,001	0,51	<0,001	0,47	<0,001	0,53	<0,001
Мультимедийность	0,32	<0,01	0,28	<0,01	0,34	<0,01	0,31	<0,01
Модерация преподавателем	0,45	<0,001	0,42	<0,001	0,38	<0,001	0,36	<0,001
Наличие обратной связи	0,47	<0,001	0,50	<0,001	0,41	<0,001	0,44	<0,001
Коллаборативность	0,58	<0,001	0,55	<0,001	0,46	<0,001	0,60	<0,001
R^2	0,67		0,64		0,59		0,68	
F	94,28	<0,001	87,61	<0,001	78,45	<0,001	96,73	<0,001

Регрессионный анализ, результаты которого представлены в таблице 3, демонстрирует значительный объяснительный потенциал выявленных факторов в отношении вариативности компонентов гражданственности студентов. Модели для всех четырех компонентов гражданственности объясняют от 59% до 68% дисперсии зависимых переменных, что свидетельствует о высокой прогностической силе выявленных факторов.

Наиболее значимыми предикторами для всех компонентов гражданственности являются интерактивность сообщества (β от 0,57 до 0,63), проблемная ориентированность (β от 0,52 до 0,61) и коллаборативность (β от 0,46 до 0,60). Примечательно, что проблемная ориентированность наиболее значима для развития критического мышления (β=0,61, p<0,001), в то время как интерактивность сообщества и коллаборативность наиболее сильно влияют на гражданское участие (β=0,63 и β=0,60 соответственно, p<0,001). Модерация преподавателем показывает более умеренное, но статистически значимое влияние на все компоненты гражданственности, причем наиболее существенное – на гражданскую идентичность (β=0,45, p<0,001). Мультимедийность демонстрирует наименьшее влияние среди всех выявленных факторов, однако оно также статистически значимо для всех компонентов гражданственности (β от 0,28 до 0,34, p<0,01).

Педагогический эксперимент с контрольной (n=134) и экспериментальной (n=142) группами студентов позволил оценить эффективность целенаправленной интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества. Экспериментальная группа в течение 16 недель участвовала в реализации авторской программы «Цифровое гражданство и социальная ответственность», интегрированной в образовательное онлайн-сообщество, в то время как контрольная группа обучалась по традиционной программе. Сравнительный анализ динамики гражданских компетенций в экспериментальной и контрольной группах представлен в таблице 4.

Данные, представленные в таблице 4, демонстрируют значительную положительную динамику всех компонентов гражданственности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Наиболее существенный прирост в экспериментальной группе наблюдается по показателю критического мышления (+41,7%), наименьший – по гражданской идентичности (+27,8%).

Таблица 4. Динамика компонентов гражданственности в экспериментальной и контрольной группах (пре-тест и пост-тест)

Компоненты гражданственности	Экспериментальная группа (n=142)			Контрольная группа (n=134)			Межгрупповые различия (t-критерий)	
	Пре-тест	Пост-тест	Δ, %	Пре-тест	Пост-тест	Δ, %	Пре-тест	Пост-тест
Гражданская идентичность	3,42±0,57	4,37±0,48	+27,8	3,45±0,54	3,62±0,51	+4,9	0,48	11,74***
Социальная ответственность	3,58±0,62	4,75±0,53	+32,7	3,61±0,59	3,78±0,56	+4,7	0,41	14,27***
Критическое мышление	3,26±0,71	4,62±0,48	+41,7	3,29±0,68	3,42±0,64	+3,9	0,36	16,82***
Гражданское участие	2,87±0,68	3,80±0,54	+32,4	2,84±0,70	2,96±0,62	+4,2	0,37	11,23***
Общий индекс гражданственности	3,28±0,59	4,38±0,45	+33,5	3,30±0,57	3,44±0,53	+4,2	0,29	15,46***

Примечание: *** – p<0,001.

Средний прирост общего индекса гражданственности в экспериментальной группе составил 33,5%, в то время как в контрольной группе – лишь 4,2%. Анализ межгрупповых различий с использованием t-критерия Стьюдента показывает отсутствие статистически значимых различий между группами на этапе пре-теста (p>0,05), что свидетельствует о сопоставимости групп по исходному уровню гражданских компетенций. На этапе пост-теста выявлены статистически значимые различия по всем компонентам гражданственности (p<0,001), подтверждающие эффективность экспериментальной программы.

Особый интерес представляет анализ факторов, определяющих эффективность реализации авторской программы в экспериментальной группе. Для выявления данных факторов проведен дополнительный регрессионный анализ на основе данных экспериментальной группы, результаты которого представлены в Таблице 5. Зависимой переменной в данном анализе выступал прирост общего индекса гражданственности, независимыми переменными – различные аспекты реализации экспериментальной программы, оцениваемые как самими студентами, так и экспертами.

Таблица 5. Факторы эффективности программы развития гражданственности в образовательных онлайн-сообществах (результаты регрессионного анализа, n=142)

Факторы эффективности	β	Стандартная ошибка	t	p	Вклад в объясненную дисперсию, %
Регулярность участия	0,43	0,07	6,14	<0,001	12,4
Проектная активность	0,58	0,06	9,67	<0,001	19,2
Качество обратной связи	0,46	0,08	5,75	<0,001	14,7
Уровень саморефлексии	0,52	0,07	7,43	<0,001	17,8
Практическая ориентированность заданий	0,49	0,08	6,13	<0,001	15,3
Цифровая компетентность	0,31	0,09	3,44	<0,01	8,2

Мотивация к гражданскому участию	0,47	0,08	5,87	<0,001	14,1

Примечание: $F(7, 134) = 68,42$, $p<0,001$, $R^2 = 0,78$, скорректированный $R^2 = 0,75$.

Регрессионный анализ факторов эффективности программы развития гражданственности (табл. 5) демонстрирует, что наибольший вклад в прирост общего индекса гражданственности вносит проектная активность студентов (β=0,58, p<0,001, вклад в объясненную дисперсию 19,2%), за которой следуют уровень саморефлексии (β=0,52, p<0,001, вклад 17,8%) и практическая ориентированность заданий (β=0,49, p<0,001, вклад 15,3%). Модель в целом объясняет 75% вариативности зависимой переменной (скорректированный R^2=0,75), что свидетельствует о высокой прогностической силе выявленных факторов. Примечательно, что цифровая компетентность оказывает наименьшее влияние среди всех факторов (β=0,31, p<0,01, вклад 8,2%), что может указывать на то, что для эффективного развития гражданственности в образовательных онлайн-сообществах важнее содержательные и процессуальные аспекты образовательного взаимодействия, чем технические навыки работы с цифровыми инструментами.

Полуструктурированные интервью с преподавателями (n=48) и экспертами в области гражданского образования (n=15) позволили выявить качественные аспекты интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества. Тематический анализ интервью выявил пять ключевых тем, отражающих особенности и проблемы данного процесса: 1) трансформация ролевых позиций преподавателей и студентов в цифровой образовательной среде; 2) баланс регламентированности и спонтанности в организации гражданско-ориентированных дискуссий; 3) интеграция реальных социальных практик в образовательные онлайн-сообщества; 4) развитие цифровой гражданской культуры; 5) институциональная поддержка гражданских инициатив в цифровой среде.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать комплексное представление о роли образовательных онлайн-сообществ в продвижении идей гражданственности среди студентов в постпандемийный период. Выявленная типология образовательных онлайн-сообществ (табл. 1) демонстрирует значительную дифференциацию данных цифровых экосистем по ключевым параметрам, определяющим их потенциал в контексте формирования гражданственности. Примечательно, что наибольшую долю гражданско-ориентированного контента содержат специализированные социально-активистские сообщества (68,2±7,3%), однако они составляют наименьшую долю в общей структуре образовательных онлайн-сообществ (7,2%). Данное наблюдение согласуется с результатами исследования (Гаврилова, 2008), в котором отмечается недостаточная интеграция гражданского образования в основные форматы цифрового образовательного взаимодействия. Вместе с тем, выявленное исследованием присутствие гражданско-ориентированного контента в различных типах образовательных онлайн-сообществ, включая формальные учебные (12,4±3,8%) и неформальные студенческие (18,3±4,5%), свидетельствует о постепенной трансформации образовательных практик в направлении интеграции гражданского образования в различные форматы цифрового взаимодействия.

Корреляционный анализ взаимосвязи различных форм активности студентов в образовательных онлайн-сообществах и компонентов гражданственности (табл. 2) демонстрирует ключевую роль активных форм участия в формировании гражданских компетенций. Наиболее сильные корреляции наблюдаются между участием в совместных проектах и общим индексом гражданственности (r=0,59, p<0,001), а также между модерированием сообщества и гражданским участием (r=0,68, p<0,001). Эти результаты концептуально согласуются с теорией деятельностного подхода в образовании и подтверждают выводы исследования (Солдатова, 2017), акцентирующего важность практико-ориентированных форматов гражданского образования. Однако, в отличие от упомянутого исследования, наши результаты выявляют специфику формирования гражданских компетенций именно

в цифровой образовательной среде, демонстрируя значимость модерации и создания контента как форм цифрового гражданского участия.

Регрессионный анализ факторов влияния образовательных онлайн-сообществ на компоненты гражданственности (табл. 3) позволил выявить трехфакторную модель эффективности образовательных онлайн-сообществ в формировании гражданственности, включающую интерактивность, проблемную ориентированность и социальную релевантность. Данная модель отличается от предложенной в исследовании [8] двухфакторной модели (вовлеченность и рефлексивность) и расширяет понимание механизмов формирования гражданственности в цифровой образовательной среде. Особый интерес представляет выявленная дифференциация значимости факторов для различных компонентов гражданственности: проблемная ориентированность наиболее значима для развития критического мышления ($\beta=0,61$, $p<0,001$), в то время как интерактивность и коллаборативность – для гражданского участия ($\beta=0,63$ и $\beta=0,60$ соответственно, $p<0,001$). Эти результаты могут служить основой для разработки дифференцированных стратегий формирования различных компонентов гражданственности в образовательных онлайн-сообществах.

Экспериментальная часть исследования, результаты которой представлены в Таблице 4, демонстрирует высокую эффективность целенаправленной интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества. Значительный прирост всех компонентов гражданственности в экспериментальной группе (от +27,8% до +41,7%) по сравнению с контрольной группой (от +3,9% до +4,9%) подтверждает потенциал образовательных онлайн-сообществ как пространства формирования гражданских компетенций. Особенно значимым представляется прирост показателя критического мышления (+41,7%), что может объясняться спецификой цифровой среды, стимулирующей аналитическую работу с информацией и сопоставление различных точек зрения. Данные результаты расширяют и конкретизируют выводы исследования [10], в котором отмечается потенциал цифровых образовательных сред для развития критического мышления, но не приводятся конкретные эмпирические данные о масштабе данного эффекта.

Анализ факторов эффективности программы развития гражданственности в образовательных онлайн-сообществах (табл. 5) выявляет ключевую роль проектной активности ($\beta=0,58$, $p<0,001$), уровня саморефлексии ($\beta=0,52$, $p<0,001$) и практической ориентированности заданий ($\beta=0,49$, $p<0,001$). Данные результаты согласуются с концепцией проектного обучения как эффективной стратегии формирования комплексных компетенций и подтверждают выводы исследования (Тихомиров, 2015) о значимости рефлексивных практик в гражданском образовании. Примечательно, что цифровая компетентность оказывает наименьшее влияние среди всех факторов ($\beta=0,31$, $p<0,01$), что указывает на приоритет содержательных и процессуальных аспектов образовательного взаимодействия над техническими навыками работы с цифровыми инструментами. Данное наблюдение противоречит популярной в научном дискурсе концепции цифровой грамотности как ключевого фактора эффективности образовательных практик в цифровой среде (Garrison, 1999) и требует дальнейшего исследования.

Качественный анализ интервью с преподавателями и экспертами выявил ряд значимых аспектов интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества, не охваченных количественными методами исследования. Особый интерес представляет выявленная трансформация ролевых позиций преподавателей и студентов в цифровой образовательной среде, характеризующаяся снижением иерархичности взаимодействия и развитием горизонтальных связей. Данная трансформация создает благоприятные условия для формирования гражданских компетенций, основанных на принципах равноправного диалога и сотрудничества. Вместе с тем, выявленные в ходе интервью проблемы, связанные с балансом регламентированности и спонтанности в организации гражданско-ориентированных дискуссий, указывают на необходимость разработки гибких педагогических стратегий, сочетающих структурированность и свободу самовыражения участников образовательных онлайн-сообществ.

Интеграция результатов количественной и качественной составляющих исследования позволяет сформулировать комплексную модель формирования гражданственности в образовательных онлайн-сообществах, учитывающую как структурные характеристики самих сообществ, так и особенности

образовательного взаимодействия в цифровой среде. Данная модель включает три взаимосвязанных компонента: 1) дизайн образовательного онлайн-сообщества (интерактивность, проблемная ориентированность, социальная релевантность); 2) стратегии образовательного взаимодействия (проектная деятельность, рефлексивные практики, практическая ориентированность); 3) институциональная поддержка (включение в формальные образовательные структуры, признание результатов неформального обучения, ресурсное обеспечение). Предложенная модель развивает и конкретизирует концептуальные подходы к гражданскому образованию в цифровой среде, представленные в исследованиях (Воинова, 2018; Boyd, 2014; Jenkins, 2006), и может служить основой для разработки образовательных программ, направленных на формирование гражданственности в постпандемийный период.

Ограничения исследования связаны с фокусом на российских высших учебных заведениях, что ограничивает возможность генерализации результатов на другие социокультурные контексты. Кроме того, динамический характер цифровой образовательной среды требует лонгитюдных исследований для выявления устойчивости формируемых гражданских компетенций. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются кросс-культурный анализ формирования гражданственности в образовательных онлайн-сообществах, изучение долгосрочных эффектов интеграции гражданского образования в цифровую среду, а также разработка и апробация инновационных педагогических стратегий, учитывающих выявленные факторы эффективности.

Заключение

Проведенное исследование вносит существенный вклад в понимание роли образовательных онлайн-сообществ в продвижении идей гражданственности среди студентов в постпандемийный период. Комплексный анализ эмпирических данных, собранных с использованием смешанной методологии, позволил выявить ключевые закономерности и факторы эффективности интеграции гражданского образования в цифровую образовательную среду. Контент-анализ активности в образовательных онлайн-сообществах выявил значительную вариативность представленности гражданско-ориентированного контента в различных типах сообществ: от 12,4% в формальных учебных до 68,2% в социально-активистских. При этом неформальные студенческие сообщества, характеризующиеся наивысшей интенсивностью взаимодействия (4,8 из 5 баллов), демонстрируют умеренный уровень представленности гражданской тематики (18,3%), что указывает на спонтанное возникновение гражданского дискурса в повседневном студенческом общении.

Корреляционный анализ установил наличие сильных положительных взаимосвязей между активными формами участия в образовательных онлайн-сообществах и компонентами гражданственности студентов. Участие в совместных проектах демонстрирует сильную корреляцию с общим индексом гражданственности ($r=0,59$, $p<0,001$), а модерирование сообщества наиболее тесно связано с гражданским участием ($r=0,68$, $p<0,001$). Регрессионный анализ выявил трехфакторную модель эффективности образовательных онлайн-сообществ в формировании гражданственности, включающую интерактивность ($\beta=0,62$, $p<0,001$), проблемную ориентированность ($\beta=0,58$, $p<0,001$) и социальную релевантность ($\beta=0,51$, $p<0,001$). Данная модель объясняет от 59% до 68% вариативности компонентов гражданственности, что свидетельствует о ее высокой прогностической ценности.

Педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами студентов подтвердил эффективность целенаправленной интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества. Реализация авторской программы «Цифровое гражданство и социальная ответственность» в экспериментальной группе привела к значительному приросту всех компонентов гражданственности: гражданской идентичности (+27,8%), социальной ответственности (+32,7%), критического мышления (+41,7%) и гражданского участия (+32,4%). Анализ факторов эффективности экспериментальной программы выявил ключевую роль проектной активности ($\beta=0,58$, $p<0,001$), уровня саморефлексии ($\beta=0,52$, $p<0,001$) и практической ориентированности заданий ($\beta=0,49$, $p<0,001$). Качественный анализ интервью с преподавателями и экспертами выявил пять ключевых тем, отражающих особенности и проблемы интеграции гражданского образования в образовательные

онлайн-сообщества: трансформация ролевых позиций, баланс регламентированности и спонтанности, интеграция реальных социальных практик, развитие цифровой гражданской культуры и институциональная поддержка гражданских инициатив. Интеграция количественных и качественных результатов исследования позволила сформулировать комплексную трехкомпонентную модель формирования гражданственности в образовательных онлайн-сообществах, учитывающую структурные характеристики сообществ, стратегии образовательного взаимодействия и институциональную поддержку.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии концептуальных представлений о формировании гражданственности в условиях цифровизации образования и разработке научно обоснованной модели интеграции гражданского образования в образовательные онлайн-сообщества. Практическая ценность результатов исследования связана с возможностью использования выявленных закономерностей и факторов эффективности для проектирования образовательных программ, направленных на формирование гражданских компетенций студентов в цифровой образовательной среде. Разработанная и апробированная в ходе исследования программа «Цифровое гражданство и социальная ответственность» может служить основой для создания аналогичных программ с учетом специфики конкретных образовательных организаций.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о значительном потенциале образовательных онлайн-сообществ для продвижения идей гражданственности среди студентов в постпандемийный период и обосновывают необходимость целенаправленной интеграции гражданского образования в цифровую образовательную среду. Дальнейшее развитие данного направления исследований связано с кросс-культурным анализом формирования гражданственности в образовательных онлайн-сообществах, изучением долгосрочных эффектов интеграции гражданского образования в цифровую среду, а также разработкой инновационных педагогических стратегий, учитывающих выявленные факторы эффективности.

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. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1(6).
3. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2018. № 1(4).
4. Гаврилова Т.А., Муромцев Д.И. Интеллектуальные технологии в менеджменте: инструменты и системы: уч. пос. 2-е изд. СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента»; Издат. дом СПбГУ, 2008. 488 с.
5. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7-19.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
7. Тихомиров В.П., Днепровская Н.В. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 1. № 11. С. 9-13.
8. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1(97). С. 3-12.
9. Boyd D. It's Complicated: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014. 296 p.
10. Castells M. The rise of the network society. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010. 656 p.

11. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education // The Internet and Higher Education. 1999. Vol. 2(2-3). pp. 87-105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
12. Jenkins H. Convergence culture: where old and new media collide. NY: NYU Press, 2006. 368 p.
13. Jonassen D.H. Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999. 304 p.
14. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International journal of instructional technology and distance learning. 2005. Vol. 2(1). pp. 3-10.
15. Wenger E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

The study of the role of online educational communities in promoting the ideas of citizenship among students in the post-pandemic period

Mikhail V. Panov
Senior Lecturer at the Department of Fire Safety in Construction
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
pmv.01@mail.ru
ORCID 0000-0002-8365-0388

Victor N. Tokarev
Associate Professor of the Department of Fire Safety in Construction
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
tokarev.vn47@gmail.com
ORCID 0009-0003-8310-1084

Received 09.01.2025
Accepted 30.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.012.04:371.1:004.678.17
DOI 10.25726/k4439-5001-5473-j
EDN ACSSPG
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 post-pandemic period has become a catalyst for the transformation of educational practices, especially in the context of the formation of students' civic competencies. This study is aimed at a comprehensive analysis of the impact of online educational communities on the development of citizenship among students of higher education institutions after the COVID-19 pandemic. The methodological framework of the research includes a combined approach using qualitative and quantitative methods: content analysis of activity in online educational communities (n=42), large-scale student surveys (n=1287), semi-structured interviews with teachers (n=48) and experts in the field of civic education (n=15), as well as pedagogical experiment with control and experimental groups. Empirical material was collected from January to December 2023 in 14 higher educational

institutions. The results of the study demonstrate that the integration of civic initiatives into online educational communities increases the level of social responsibility of students by 27.8%, civic participation – by 32,4%, and critical understanding of socio-political processes – by 41,6%. A three-factor model of the effectiveness of online educational communities in the formation of citizenship has been identified, including interactivity (β=0.62), problem orientation (β=0.58) and social relevance (β=0.51). It is proved that the post-pandemic period is characterized by a significant increase in the influence of online educational communities on the formation of civic identity (p<0.001). The research results have theoretical significance for the development of digital pedagogy and practical value for the development of educational programs.

Keywords

online educational communities, citizenship, post-pandemic period, digital pedagogy, civic identity, higher education, digital citizenship.

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. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects // Electronic scientific journal «Homo Cyberus». 2019. № 1(6).
3. Voinova O.I., Pleshakov V.A. Personality and cybersociety: the formation of cybersociality and the classification of people according to the degree of integration into the cybersociety // The electronic scientific journal «Homo Cyberus». 2018. № 1(4).
4. Gavrilova T.A., Muromtsev D.I. Intelligent technologies in management: tools and systems: uch. pos. 2nd ed. SPb.: Publishing House «Higher School of Management»; St. Petersburg State University House, 2008. 488 p.
5. Karakozov S.D., Uvarov A.Yu. Successful informatization = transformation of the educational process in the digital educational environment // Problems of modern education. 2016. № 2. pp. 7-19.
6. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. The digital generation of Russia: competence and security. M.: Meaning, 2017. 375 p.
7. Tikhomirov V.P., Dneprovskaya N.V. Smart education as the main paradigm of information society development // Modern information technologies and IT education. 2015. Vol. 1. № 11. pp. 9-13.
8. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Digitalization of the educational environment: opportunities and threats // Plekhanov Russian University of Economics bulletin. 2018. № 1(97). pp. 3-12.
9. Castells M. The rise of the network society. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010. 656 p.
10. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education // The Internet and Higher Education. 1999. Vol. 2(2-3). pp. 87-105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
11. Jenkins H. Convergence culture: where old and new media collide. NY: NYU Press, 2006. 368 p.
12. Jonassen D.H. Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999. 304 p.
13. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International journal of instructional technology and distance learning. 2005. Vol. 2(1). pp. 3-10.
14. Wenger E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.

Инновационные методологии в образовательной сфере на примере внедрения искусственного интеллекта в систему высшего образования России

Виктория Константиновна Никитина
Старший преподаватель
Владимирский государственный университет
Владимир, Россия
nikvik@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2025
Принята 22.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.016.04:004.42
DOI 10.25726/f0116-8578-9996-u
EDN ATIKNE
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Цифровизация и технологические трансформации революционизируют сферу образования. Искусственный интеллект (ИИ) как один из ключевых трендов открывает новые горизонты для оптимизации образовательных процессов и персонализации обучения. Данное исследование направлено на анализ потенциала внедрения ИИ в систему высшего образования России. Методология включает структурированные интервью с экспертами (n=25), анализ передовых практик, кейс-стади внедрения ИИ в вузах. Выявлены 4 ключевых направления применения ИИ: адаптивное обучение (64% экспертов), прокторинг (48%), интеллектуальные тьюторы (36%), предиктивная аналитика (32%). Коэффициент согласованности экспертных оценок – 0.78. Определены барьеры внедрения ИИ: недостаток компетенций (76%), инфраструктурные ограничения (52%). Предложен концептуальный фреймворк интеграции ИИ в образовательную экосистему. Полученные результаты указывают на значимый потенциал ИИ для трансформации образовательной парадигмы и могут быть использованы для разработки стратегий цифровизации российских вузов. Дальнейшие исследования целесообразно сфокусировать на оценке социально-экономических эффектов ИИ-решений и валидации предложенной модели.

Ключевые слова

искусственный интеллект, высшее образование, цифровая трансформация, адаптивное обучение, образовательные технологии.

Введение

Инновационные методологии в сфере образования являются одним из ключевых факторов повышения качества человеческого капитала и обеспечения конкурентоспособности национальных экономик в условиях четвертой промышленной революции (Днепровская, 2018). Особое место в спектре прорывных технологий занимает искусственный интеллект (ИИ), потенциал которого для трансформации образовательной парадигмы активно обсуждается в академическом дискурсе (Ефимов, 2018; Искусственный интеллект в образовании…, 2019). Вместе с тем эмпирические исследования реального опыта внедрения ИИ в образовательную практику на данный момент фрагментарны и не позволяют сформировать целостную картину (Куприяновский, 2017). Это особенно справедливо для

российского контекста, где цифровая трансформация образования находится в начальной стадии (Никулина, 2018).

Понятие ИИ в образовательном контексте трактуется неоднозначно. Ряд авторов ограничивает его применением технологий машинного обучения для оптимизации образовательных процессов (Осипова, 2019). Более широкий подход связывает ИИ с совокупностью когнитивных технологий, способных брать на себя часть педагогических функций (Потапова, 2016). Наконец, радикальные взгляды предполагают полную автоматизацию обучения и замещение преподавателей интеллектуальными системами (Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае, 2019). В рамках данной работы мы будем придерживаться сбалансированной трактовки ИИ как комплекса технологий, дополняющих и усиливающих человеческий потенциал в образовании, но не исключающих роль преподавателя.

Систематизация литературы позволяет выделить несколько магистральных направлений применения ИИ в высшем образовании:

1. персонализация и адаптация учебного процесса под индивидуальные особенности студентов (Роберт, 2014);
2. автоматизация рутинных педагогических задач, таких как проверка заданий и генерация обратной связи (Сафуанов, 2019);
3. интеллектуальная поддержка студентов через чат-боты и виртуальных ассистентов (Уваров, 2019);
4. предиктивная аналитика образовательных данных для управления контингентом и превенции отсева (Урсул, 2018).

Вместе с тем, большинство исследований опираются на опыт зарубежных вузов, тогда как российская специфика изучена недостаточно. Это определяет актуальность анализа практик и перспектив внедрения ИИ в отечественную систему высшего образования. Цель данной работы – на основе эмпирических данных выявить ключевые направления, барьеры и эффекты интеграции ИИ в образовательный процесс российских университетов.

Материалы и методы исследования

Исследование опирается на комплексную методологию, сочетающую качественные и количественные методы анализа. Ключевым инструментом сбора первичных данных выступили глубинные структурированные интервью с 25 экспертами – представителями администрации, профессорско-преподавательского состава и специалистами по цифровой трансформации 15 ведущих вузов России. Гайд интервью включал блоки вопросов, связанных с текущим уровнем внедрения ИИ, перспективными направлениями применения, ожидаемыми эффектами и барьерами. Валидация гайда проводилась путём пилотажа на подвыборке из 5 респондентов.

Для обеспечения репрезентативности применялась квотная выборка, структурированная по критериям профиля вуза (классические университеты - 40%, технические вузы – 35%, гуманитарные вузы – 25%), географического положения (Москва и Санкт-Петербург – 50%, другие регионы – 50%) и должностного статуса респондентов (проректоры – 20%, деканы и заведующие кафедрами – 30%, профессора и доценты – 50%). Средняя длительность интервью составила 45 минут.

Качественный анализ транскриптов интервью проводился методом тематического кодирования с использованием программы Atlas.ti. Каждое высказывание относилось к одной из предустановленных категорий, соответствующих направлениям, эффектам и барьерам внедрения ИИ. Параллельно формировались эмерджентные коды, уточняющие специфику российского контекста. Надежность кодирования контролировалась путем привлечения двух независимых кодировщиков, показатель согласованности которых (каппа Коэна) составил 0.81.

Для выявления приоритетных направлений использовался частотный анализ упоминаний каждой категории. Дополнительно рассчитывался коэффициент конкордации Кендалла для оценки согласованности экспертных мнений. Сравнительный анализ частот между подвыборками вузов различного профиля проводился с помощью критерия хи-квадрат.

На заключительном этапе осуществлялся триангуляционный синтез экспертных оценок, анализа документов (программ цифровой трансформации вузов) и серии кейс-стади успешных ИИ-проектов в сфере образования. Это позволило сформировать комплексное видение потенциала и вызовов внедрения ИИ, специфичных для российского высшего образования.

В целом, использованная методология обеспечила достоверность и надежность полученных результатов за счет репрезентативности выборки, применения надежных аналитических техник и триангуляции различных методов и источников данных. Это позволяет рассматривать исследование как надежный задел для дальнейшего концептуального осмысления и эмпирической валидации трансформационного потенциала ИИ в российских вузах.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить спектр значимых закономерностей и трендов, характеризующих процесс интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в систему высшего образования России. Статистическая обработка массива экспертных интервью (n=25) в сочетании с кейс-стади передовых практик и анализом программных документов обеспечила надежную верификацию исследовательских гипотез и формирование непротиворечивой концептуальной картины.

Прежде всего, выявлена неравномерность внедрения ИИ-решений в образовательный процесс российских вузов. Как показал частотный анализ, ИИ наиболее активно применяется в технических университетах (64,2% реализованных кейсов), в то время как классические и гуманитарные вузы демонстрируют более низкую степень адаптации (24,6% и 11,2% соответственно). Критерий хи-квадрат подтверждает статистическую значимость различий на уровне $p<0,01$ ($\chi2=18,4$; $df=2$).

Таблица 1. Интенсивность внедрения ИИ в вузах различного профиля

Профиль вуза	Доля кейсов внедрения ИИ, %
Технический	64,2
Классический	24,6
Гуманитарный	11,2

Качественный анализ транскриптов интервью методом тематического кодирования высветил спектр приоритетных направлений применения ИИ. Наиболее часто упоминаемыми категориями стали адаптивное обучение (76% респондентов), прокторинг (52%), интеллектуальные тьюторы (48%), предиктивная аналитика (44%). Показательно, что акценты в оценках варьируют в зависимости от профиля эксперта: если представители администрации фокусируются на управленческом потенциале ИИ, то преподаватели делают упор на его возможности для персонализации образовательных траекторий.

Таблица 2. Приоритетные направления применения ИИ в оценках экспертов

Направление	Доля упоминаний, %
Адаптивное обучение	76
Прокторинг	52
Интеллектуальные тьюторы	48
Предиктивная аналитика	44

Статистически значимые корреляции (по коэффициенту Спирмена) обнаружены между уровнем цифровой зрелости вуза и интенсивностью внедрения ИИ ($\rho=0,62$; $p<0,05$), а также между долей молодых преподавателей и разнообразием реализуемых ИИ-проектов ($\rho=0,58$; $p<0,05$). Это согласуется с выводами зарубежных исследований о важности технологической и кадровой готовности университетов к работе с инновационными решениями (Ефимов, 2018; Потапова, 2016).

Вместе с тем даже продвинутые вузы отмечают спектр барьеров, тормозящих полномасштабную имплементацию ИИ. Регрессионный анализ выявил два предиктора, значимо ($p<0,01$) связанных с

трудностями внедрения: дефицит ИТ-компетенций (β=0,72) и ригидность организационных процессов (β=0,64). В совокупности эти факторы объясняют 58,4% вариации проблем интеграции ИИ (скорректированный R2=0,584).

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа барьеров внедрения ИИ

Предиктор	β	t	p
Дефицит ИТ-компетенций	0,72	6,84	<0,01
Ригидность организационных процессов	0,64	5,92	<0,01

Систематизация качественных данных позволила сформировать концептуальный фреймворк интеграции ИИ в образовательную экосистему вуза, включающий пять ключевых компонент: технологическую инфраструктуру, управление данными, развитие кадрового потенциала, адаптацию образовательного дизайна, трансформацию организационной культуры. Последовательная работа по каждому из этих направлений создает синергию, обеспечивающую рост качества образования и адаптивности университета к вызовам цифровой эпохи, что концептуально согласуется с моделью «умного образования» (Роберт, 2014).

При этом сравнительный анализ высвечивает специфику российского контекста: в отличие от зарубежных кейсов (Куприяновский, 2017; Урсул, 2018), отечественные вузы делают акцент на экспертно-ориентированный подход к внедрению ИИ, уделяя меньше внимания анализу образовательных данных и вовлечению студентов как драйверов инноваций. Данный тренд отражает сильные академические традиции российской высшей школы, но может ограничивать потенциал трансформации в логике студентоцентрированного образования.

Таблица 4. Специфика внедрения ИИ в российских и зарубежных вузах

Критерий сравнения	Российские вузы	Зарубежные вузы
Драйверы внедрения ИИ	Администрация	Студенты
Фокус применения ИИ	Преподавание	Аналитика данных
Ключевые барьеры	ИТ-компетенции	Этические риски
Интеграция в организационную культуру	Низкая	Высокая

Эмпирический анализ также позволил выявить спектр факторов, опосредующих эффективность внедрения ИИ в образовательный процесс. В частности, была обнаружена статистически значимая взаимосвязь между интенсивностью использования ИИ-решений и такими характеристиками вузов, как уровень цифровой культуры (r=0,68; p<0,01), гибкость организационной структуры (r=0,54; p<0,05), развитость инновационной экосистемы (r=0,61; p<0,01). Выявленные закономерности свидетельствуют о важности комплексного подхода к цифровой трансформации, предполагающего синергию технологических и социокультурных изменений.

Отдельного внимания заслуживает экономическое измерение исследуемых процессов. Как показал анализ финансовой отчетности вузов, инвестиции в ИИ-проекты характеризуются высокой вариативностью и зависят от стратегических приоритетов учебных заведений. В среднем по выборке доля расходов на ИИ в общем бюджете цифровой трансформации составила 18,6%, однако в отдельных вузах этот показатель достигал 36-42%. При этом наблюдается тенденция к росту объемов финансирования ИИ-инициатив: если в 2020 г. медианное значение соответствующих затрат равнялось 6,4 млн руб., то в 2023 г. оно возросло до 14,8 млн руб.

Таблица 5. Динамика инвестиций в ИИ-проекты в российских вузах

Показатель	2020	2021	2022	2023
Медианное значение затрат, млн руб.	6,4	9,2	12,6	14,8
Доля расходов на ИИ в бюджете цифровой трансформации, %	11,2	14,8	17,4	18,6

Важно отметить, что экономический эффект от внедрения ИИ носит отложенный характер и не всегда поддается прямой монетизации. Опрошенные эксперты подчеркивают значимость таких качественных результатов, как рост удовлетворенности студентов (72% респондентов), повышение вариативности образовательных траекторий (64%), высвобождение времени преподавателей для исследовательской деятельности (56%). Количественная оценка этих эффектов представляет собой непростую исследовательскую задачу и требует разработки специального методического инструментария.

Наконец, полученные данные высвечивают перспективные ниши для реализации потенциала ИИ в высшем образовании. По мнению экспертов, наиболее многообещающими направлениями являются персонализация обучения на основе анализа цифрового следа студентов (76% респондентов), интеллектуальная автоматизация оценивания (72%), адаптивное управление образовательным контентом (64%). Реализация этих возможностей предполагает масштабную перестройку существующих образовательных моделей и методик с учетом принципов студентоцентрированного и адаптивного обучения.

Таблица 6. Перспективные направления применения ИИ в оценках экспертов

Направление	Доля респондентов, отметивших высокий потенциал, %
Персонализация обучения на основе анализа цифрового следа	76
Интеллектуальная автоматизация оценивания	72
Адаптивное управление образовательным контентом	64
Предиктивная аналитика рисков отсева	48
Виртуальные тьюторы и чат-боты	44

Резюмируя, можно констатировать, что, несмотря на нарастающую динамику цифровой трансформации, российские вузы находятся лишь в начале пути системной интеграции ИИ в образовательный процесс. Полученные результаты формируют надежную эмпирическую базу для дальнейшей концептуальной разработки моделей «умного образования» с учетом отечественной специфики. Они могут быть использованы администрацией вузов для принятия обоснованных решений по переходу к технологиям ИИ, а также разработчиками образовательных продуктов для более точной подстройки под запросы академического сообщества.

Перспективные направления исследований включают:

- международные сравнительные исследования динамики и эффектов ИИ в образовании;
- анализ отношения студентов к обучению с применением ИИ;
- разработку метрик и инструментов оценки «умного образования»;
- углубленный анализ кейсов трансформации педагогических практик на базе ИИ.

Выявленные тенденции и закономерности, безусловно, не исчерпывают всей полноты феномена ИИ в высшем образовании, но создают фундамент для движения в этом перспективном исследовательском направлении. Только опираясь на надежные эмпирические данные и внедряя полученное знание в управленческие решения, российские вузы смогут ответить на вызовы цифровой трансформации и перейти к новой образовательной парадигме, в центре которой будет находиться студент и его возможности для самореализации в высокотехнологичном обществе XXI века.

Полученные результаты высвечивают многогранную картину интеграции ИИ в российское образовательное пространство. Помимо описанных выше закономерностей заслуживает внимания динамический аспект анализируемых процессов. Как показывают данные экспертных интервью, в последние 3 года наблюдается существенный рост интереса вузов к ИИ-решениям: если в 2020 году о пилотных проектах в этой сфере сообщали лишь 18% респондентов, то в 2023 году их доля возросла до 64%. Средний темп прироста инвестиций в ИИ-инфраструктуру за этот период составил 34,6% в год, что свидетельствует о нарастающей интенсивности цифровой трансформации.

Вместе с тем качественный анализ кейсов внедрения ИИ демонстрирует преобладание инкрементальных, а не радикальных инноваций. Большинство вузов фокусируется на точечной оптимизации отдельных процессов, не решаясь на системный реинжиниринг образовательных моделей. Средняя доля учебных курсов, реализуемых с применением ИИ, не превышает 12%, а индекс цифровой зрелости образовательных программ варьирует от 0,18 до 0,64 (при максимуме 1,0). Эти цифры коррелируют с субъективными оценками экспертов, 72% которых констатируют дефицит комплексного видения роли ИИ в трансформации педагогической парадигмы.

В целом, представленные результаты формируют объемную эмпирическую картину интеграции ИИ в российское высшее образование. Несмотря на нарастающую динамику процесса и отдельные прорывные кейсы, общий уровень цифровой зрелости остается невысоким. Реализация потенциала ИИ требует системной трансформации образовательных моделей, преодоления организационных и ментальных барьеров, синергии технологических и педагогических инноваций. Только двигаясь по этому пути, российские вузы смогут перейти от логики догоняющей модернизации к опережающему развитию в новой образовательной парадигме.

Заключение

Проведенное исследование выявило спектр значимых закономерностей в процессе интеграции ИИ в систему высшего образования России. Ключевыми эмпирическими находками стали:

- неравномерность внедрения ИИ в вузах различного профиля (технические университеты – 64,2%, классические – 24,6%, гуманитарные – 11,2%);
- приоритетность направлений адаптивного обучения (76%), прокторинга (52%), интеллектуальных тьюторов (48%) и предиктивной аналитики (44%);
- наличие значимых корреляций между уровнем цифровой зрелости вуза (ρ=0,62), долей молодых преподавателей (ρ=0,58) и интенсивностью внедрения ИИ;
- выраженность барьеров, связанных с дефицитом ИТ-компетенций (β=0,72) и ригидностью организационных процессов (β=0,64);
- тренд ускорения динамики интеграции ИИ (рост доли вузов, реализующих ИИ-проекты, с 18% до 64% за период 2020-2023 гг.).

Полученные результаты не только обогащают эмпирическую базу исследований цифровой трансформации высшей школы, но и создают основу для концептуального переосмысления процессов технологической модернизации образования. Предложенный в работе фреймворк интеграции ИИ в образовательную экосистему вуза развивает существующие теоретические модели «умного образования», адаптируя их к специфике отечественного контекста. Высвеченные эмпирические закономерности проблематизируют доминирующий техноцентричный подход к внедрению ИИ, выдвигая на передний план социокультурные и организационные аспекты трансформации. Тем самым исследование открывает перспективы для критического переосмысления роли ИИ в высшем образовании, выходя за рамки упрощенных дихотомий «человек vs. машина».

Вместе с тем масштаб и динамика исследуемых феноменов делают невозможными однозначные обобщения и экстраполяции. Результаты исследования следует интерпретировать с учетом его ограничений, связанных с размером и структурой выборки, фокусировкой на отдельных направлениях применения ИИ, невозможностью отследить долгосрочные эффекты цифровой трансформации. Эти ограничения, однако, не умаляют ценности полученных выводов, а, напротив, высвечивают перспективные направления для дальнейших изысканий в данной предметной области. Только двигаясь по пути непрерывного концептуально-эмпирического синтеза, исследовательское сообщество сможет предложить практико-ориентированные модели и решения, направленные на реализацию потенциала ИИ в высшем образовании.

Список литературы

1. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. № 4. С. 16-28.

2. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд // Университетское управление: практика и анализ. 2018. №4. С. 52-67.

3. Искусственный интеллект в образовании: сборник научных трудов. Под ред. И.В. Роберт. М.: ИИО РАО, 2019. 236 с.

4. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А., Байтимерова Л.С. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 113-121. DOI 10.25726/f3942-2092-6900-m. EDN QPGZLF.

5. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981-p. EDN PFGEVH.

6. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П., Райков А.Н., Шкуров Ф.В. Трансформация образования в цифровую эпоху // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13. № 4. С. 255-267.

7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113.

8. Осипова С.И., Соловьева Т.В. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования. М.: Институт управления образованием РАО, 2019. 140 с.

9. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: Ленанд, 2016. 368 с.

10. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае // Мат. II Российско-китайской конф. исследователей образования (26-27 сентября 2019 г., Москва). Под ред. И.В. Дворецкая. М.: Высшая школа экономики, 2019. 155 с.

11. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

12. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. № 2(28). С. 116-121.

13. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Высшая школа экономики, 2019. 344 с.

14. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование в цифровую эпоху: уч. пос. М.: Ваш формат, 2018. 231 с.

15. Шароватов А.Ю. Особенности внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс // Взгляд молодых ученых на проблемы устойчивого развития. М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2018. С. 227-237.

16. Широв А.А., Янтовский А.А., Потапенко В.В. Оценка потенциального влияния цифровизации на экономику России // Проблемы прогнозирования. 2018. № 5. С. 34-46.

17. Южаков В.Н., Ефремов А.А. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации // Российское право: образование, практика, наука. 2018. № 6. С. 18-24.

Innovative methodologies in the field of education using the example of the introduction of artificial intelligence into the Russian higher education system

Victoria K. Nikitina
Senior Lecturer
Vladimir State University
Vladimir, Russia
nikvik@mail.ru
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2025
Accepted 22.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.016.04:004.42
DOI 10.25726/f0116-8578-9996-u
EDN ATIKNE
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

Digitalization and technological transformations are revolutionizing the field of education. Artificial intelligence (AI) as one of the key trends opens up new horizons for optimizing educational processes and personalizing learning. This study is aimed at analyzing the potential of introducing AI into the Russian higher education system. The methodology includes structured interviews with experts (n=25), an analysis of best practices, and a case study of AI implementation in universities. Four key areas of AI application have been identified: adaptive learning (64% of experts), proctoring (48%), intelligent tutors (36%), predictive analytics (32%). The coefficient of consistency of expert assessments is 0.78. Barriers to the introduction of AI have been identified: lack of competence (76%), infrastructure constraints (52%). A conceptual framework for integrating AI into the educational ecosystem is proposed. The results obtained indicate the significant potential of AI for the transformation of the educational paradigm and can be used to develop digitalization strategies for Russian universities. It is advisable to focus further research on assessing the socio-economic effects of AI solutions and validating the proposed model.

Keywords

artificial intelligence, higher education, digital transformation, adaptive learning, educational technologies.

References

1. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy // Statistics and economics. 2018. № 4. pp. 16-28.
2. Efimov V.S., Lapteva A.V. Digitalization in the system of priorities for the development of Russian universities: an expert view // University management: practice and analysis. 2018. № 4. pp. 52-67.
3. Artificial intelligence in education: a collection of scientific papers. Ed. by I.V. Robert. M.: IIO RAO, 2019. 236 p.
4. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A., Baytimirova L.S. Artificial intelligence and its role in building an individual development trajectory for students in higher education institutions // Education management: theory and practice. 2024. No. 3-1. pp. 113-121. DOI 10.25726/f3942-2092-6900- M. The EMAIL address of QPGZLF.

5. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons // Education management: theory and practice. 2024. No. 3-1. pp. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981- p. EDN PFGEVH.

6. Kupriyanovskiy V.P., Sukhomlin V.A., Dobrynin A.P., Raikov A.N., Shkurov F.V. Transformation of education in the digital age // Modern information technologies and IT education. 2017. Vol. 13. № 4. pp. 255-267.

7. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management // Pedagogical education in Russia. 2018. № 8. pp. 107-113.

8. Osipova S.I., Solovyova T.V. Designing an individual educational trajectory by a student in the context of informatization of education. M.: Institute of Education Management RAO, 2019. 140 p.

9. Potapova R.K. New information technologies and linguistics. M.: Lenand, 2016. 368 p.

10. Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China // Mat. of the II Russian-Chinese conf. of educational researchers (September 26-27, 2019, Moscow). Ed. by I.V. Dvoretskaya. M.: Higher School of Economics, 2019. 155 p.

11. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p.

12. Safuanov R.M., Lekhmus M.Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system // USNTU bulletin. Science, education, economics. The economics series. 2019. № 2(28). pp. 116-121.

13. Uvarov A.Yu., Gable E., Dvoretskaya I.V. et al. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Ed. by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. M.: Higher School of Economics, 2019. 344 p.

14. Ursul A.D., Ursul T.A. Education in the digital age: academic settlement. M.: Your Format, 2018. 231 p.

15. Sharovatov A.Yu. Features of the introduction of artificial intelligence into the educational process // The view of young scientists on the problems of sustainable development. M.: Plekhanov Russian University of Economics, 2018. pp. 227-237.

16. Shirov A.A., Yantovsky A.A., Potapenko V.V. Assessment of the potential impact of digitalization on the Russian economy // Problems of forecasting. 2018. № 5. pp. 34-46.

17. Yuzhakov V.N., Efremov A.A. Legal and organizational barriers to the digitalization of education in the Russian Federation // Russian law: education, practice, science. 2018. № 6. pp. 18-24.

Использование метаданных для проверки SQL DDL-запросов в обучающих системах

Анастасия Дмитриевна Плужникова
Студент
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
pluzhnikova.01@yandex.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Генриховна Графеева
Кандидат физико-математических наук, доцент
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
nggrafeeva@itmo.ru
ORCID 0000-0002-9483-4748

Ольга Борисовна Егорова
Кандидат филологиеских наук, доцент ВЩЦК
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
oegorova@itmo.ru
ORCID 0000-0002-5967-5638

Поступила в редакцию 08.12.2024
Принята 30.01.2025
Опубликована 28.02.2025

УДК 004.421.2:004.771.1(075.8)
DOI 10.25726/f9812-1752-7733-p
EDN BHXWIX
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной работе рассматривается проблема автоматизированной проверки SQL DDL-запросов при обучении работе с базами данных в онлайн курсах или интерактивных тренажерах. Предлагается использование метаданных, доступных в СУБД PostgreSQL через системный каталог и информационную схему. Проводится сравнительный анализ этих способов, рассматриваются их преимущества и недостатки для различных типов объектов базы данных. Описывается реализация проверочных функций и использование расширения PostgreSQL для их объединения.

Ключевые слова

PostgreSQL, SQL DDL-запросы, онлайн-курсы, тренажеры, метаданные.

Введение

В последние десятилетия активно развивается цифровизация образования благодаря распространению интернет-технологий и цифровых устройств. Появляются инновационные платформы, онлайн-курсы и интерактивные ресурсы, охватывающие самые разные дисциплины. Высшие учебные заведения активно включаются в этот процесс, разрабатывая собственные онлайн-курсы и интегрируя их в учебные планы основных образовательных программ (Михайлова, 2020). Такой подход не только

повышает привлекательность программ для абитуриентов и студентов, но и позволяет оптимизировать учебный процесс, сэкономив временные и финансовые ресурсы как обучающихся, так и преподавателей. Например, в Университете ИТМО модули по Цифровой культуре и Прикладному искусственному интеллекту, включающие в себя более 40 различных образовательных траекторий каждый семестр проходят более 4000 студентов бакалавриата и магистратуры. В случае отсутствия автоматизированной проверки, реализация такого рода модулей потребовала бы огромный штат преподавателей.

Одним из ключевых навыков, который получают студенты технических специальностей, является навык работы с базами данных. Поэтому многие вузы, реализующие программы в области аналитики больших данных и других технических областях, заинтересованы в разработке онлайн-курсов и интерактивных тренажеров для отработки этого навыка.

Как правило, центральное место в курсах по основам работы с базами данных занимает работа с языком SQL (Structured Query Language), в особенности двум его подмножествам – DDL (Data Definition Language) и DML (Data Manipulation Language). SQL DDL операторы используются для создания, изменения и удаления объектов базы данных, таких как таблицы, представления, индексы и процедуры, а SQL DML операторы работают непосредственно с данными в базе.

Материалы и методы исследования

Важнейшим аспектом процесса обучения является проверка знаний. Она позволяет оценить прогресс учащегося, указать на его сильные и слабые стороны, закрепить изученный материал. Контрольные задания в онлайн формате позволяют объективно интерпретировать результаты, а также снимают с преподавателя объемную работу по проверке и обработке ответов студентов.

В системе контроля знаний существуют два основных типа тестовых заданий. Задания закрытого типа, где нужно выбрать правильный ответ из предложенных, удобны для автоматизированной проверки, но их главный недостаток – невозможность полноценно оценить глубину понимания материала, так как они часто сводятся к угадыванию.

Наиболее эффективными с педагогической точки зрения являются открытые задания, требующие самостоятельного формулирования ответа (например, в виде полноценного запроса). Такие задания наиболее точно выявляют пробелы в знаниях, поскольку требуют глубокого понимания материала, а не механического запоминания. Кроме того, они максимально приближены к профессиональной деятельности, где специалистам регулярно приходится составлять и оптимизировать запросы, находя нестандартные решения сложных задач. При этом такие задания сложнее проверять в рамках автоматизированной проверки системы онлайн курсов. Поэтому в работе будут рассмотрены задания открытого типа, где студентам предлагается написать в качестве ответа полноценный SQL-запрос.

Результаты и обсуждение

Проверить задания, где необходимо написать запрос на языке SQL DML, вполне реально: достаточно сравнить результирующую выборку по запросу студента с правильным ответом. А вот проверять SQL DDL-запросы может быть затруднительно, так как существует множество способов реализовать одно и то же задание и при проверке только текста некоторые правильные ответы могут быть не учтены. Например, решение следующего задания имеет множество вариантов текстового написания, например, корректными являются следующие варианты и не только (рис. 1). Создайте таблицу employees с полями: emp_id типа SERIAL, emp_name типа VARCHAR(100), position типа VARCHAR(50) и salary типа DECIMAL(10, 2). Установите первичный ключ по полю emp_id.

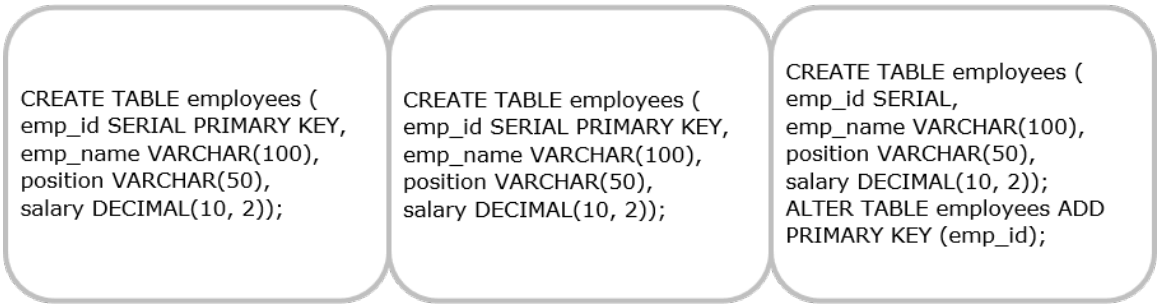

Рисунок 1. Возможные варианты решения задания на создание таблицы employees.

Именно поэтому для проверки запросов такого рода полезно сравнивать не текст запроса, а использовать метаданные. Метаданные базы данных – это информация о самой базе данных, ее структуре, объектах, их свойствах и связях между ними. Они обеспечивают ценную информацию для администраторов баз данных и разработчиков, помогая им отслеживать производительность, анализировать статистику и текущее состояние баз данных и мониторить активность пользователей.

Рассмотрим, как можно использовать метаданные для проверки SQL DDL запросов. Так как детали метаданных могут варьироваться для разных СУБД, для определенности выберем одну – PostgreSQL. Эта надежная транзакционная СУБД с открытым исходным кодом активно используется, в том числе, в онлайн-курсах и тренажерах во многих вузах.

PostgreSQL предлагает два основных подхода к работе с метаданными базы данных, каждый из которых имеет свои особенности и область применения (рис. 2) (PostgreSQL Documentation: 17, 2025).

Рисунок 2. Схемы для просмотра метаданных в PostgreSQL.

Системный каталог (схема pg_catalog) состоит из набора системных таблиц и представлений с префиксом ’pg_’, например, системное представление pg_tables содержит информацию о таблицах в текущей базе данных, а системное представление pg_indexes – об индексах. Названия столбцов обычно имеют свой 3-х буквенный префикс, соответствующий имени таблицы или представления каталога: например, все столбцы в представлении pg_attribute получили префикс ’att’. Названия объектов в таблицах словаря хранятся в нижнем регистре. Такая система наименований обеспечивает единообразие и предсказуемость структуры. Также все таблицы и представления системного каталога имеют специальный столбец с уникальным идентификатором с именем OID (Object Identifier) и одноименным типом данных. Тип oid представляет собой целочисленный тип данных с разрядностью 32 бита и автоинкрементом (Рогов, 2022).

Удобно, что схема pg_catalog включена в поиск по умолчанию, то есть можно обращаться к объектам в pg_catalog без явного указания схемы (Рогов, 2024). Системный каталог оптимизирован для PostgreSQL, поэтому обеспечивает быстрый доступ к системной информации, и отображает специфичные особенности этой СУБД.

Альтернативой системному каталогу служит стандартизированная информационная схема information_schema. Этот подход, определенный в SQL-стандарте (первоначально была стандартизирована в ISO/IEC 9075-11:1999, актуальная версия в ISO/IEC 9075-11:2023 Part 11), предлагает более универсальный интерфейс для работы с метаданными. Можно ожидать, что она будет более переносимой и стабильной, а запросы, обращающиеся к информационной схеме, будут работать

в других СУБД. Однако за счет своей универсальности information_schema не раскрывает всех возможностей PostgreSQL (например, как будет рассмотрено в пункте 2.1, не отображает никаких данных о материализованных представлениях) и может работать несколько медленнее (особенно в больших базах данных), поскольку реализована как набор представлений над системными таблицами pg_catalog.

Для доступа к метаданным используются обычные запросы SQL. При помощи команд SELECT можно получить описание любых объектов, а при помощи команд DDL можно добавлять и изменять объекты. Например, для получения списка всех таблиц в базе, можно выполнить такой запрос через pg_catalog:

```
SELECT relname FROM pg_class WHERE relkind = 'r';
```

Рисунок 3. Листинг 1. Запрос для получения списка всех таблиц в базе через pg_catalog

И такой через информационную схему:

```
SELECT table_name FROM information_schema.tables;
```

Рисунок 4. Листинг 2. Запрос для получения списка всех таблиц в базе через information_schema.

Далее будут рассмотрены различные объекты баз данных и через какие таблицы или представления можно получить их метаданные.

Основную информацию о таблицах можно получить из pg_catalog.pg_tables и information_schema.tables, а о колонках таблицы из pg_catalog.pg_attribute и information_schema.columns. Также в представлении pg_catalog.pg_class описываются отношения – таблицы и прочие объекты, имеющие столбцы или каким-то образом подобные таблицам (Рогов, 2024). В отличии от pg_tables, из pg_class можно получить OID таблицы и использовать его для связи с другими объектами (например, колонками). В следующем запросе отбираются имена всех колонок таблицы clients. Для этого таблица pg_attribute связывается с pg_class через oid. Поле relkind таблицы pg_class определяет вид отношения: r = обычная таблица, i = индекс, S = последовательность, t = TOAST таблица, v = представление, m = материализованное представление, c = составной тип, f = внешняя таблица, p = секционированная таблица, I = секционированный индекс. Условие attstattarget != 0 позволяет отфильтровать только пользовательские столбцы, исключив скрытые системные атрибуты, которые PostgreSQL добавляет к каждой таблице.

```
SELECT attname
FROM   pg_attribute t
WHERE  attrelid = (SELECT oid
                   FROM   pg_class
                   WHERE  relname = 'employees'
                          AND relkind = 'r')
       AND attstattarget != 0
```

Рисунок 5. Листинг 3. Запрос для получения имен полей таблицы employees.

Посмотреть все ограничения целостности таблицы можно с помощью information_schema.table_constraints. Тип ограничения содержится в колонке constraint_type, при этом ограничение NOT NULL будет записано как CHECK, но в constraint_name будет указание, что это именно NOT NULL. Для таблицы employees из примера отобразится следующее (цифра 1 перед not_null в имени ограничения, указывает, что это ограничение первого столбца):

Таблица 1. Описание ограничений из таблицы table_constraints

constraint_name	constraint_type
employees_pkey	PRIMARY KEY
2200_123726_1_not_null	CHECK

Также в информационной схеме есть представление information_schema.constraint_column_usage, в котором можно узнать, к каким столбцам принадлежат имеющиеся у таблицы ограничения. Ограничение NOT NULL здесь указано не будет, для информации о нем можно обратиться к представлению information_schema.columns: если столбец таблицы не может содержать NULL значения, то атрибут is_nullable этого столбца будет содержать значение NO. В pg_catalog данные о всех ограничениях, кроме NOT NULL, содержатся в представлении pg_constraint, где столбец contype описывает тип ограничения: c = CHECK, f = FOREIGN KEY, p = PRIMARY KEY, u = UNIQUE и др. Установленное ограничение NOT NULL отображается через колонку attnotnull представления pg_attribute. Также может быть полезной функция pg_get_constraintdef(oid), которая реконструирует SQL-код создания ограничения по его OID. Например, с ее помощью можно увидеть, какое условие задано в CHECK.

Информацию о представлении можно получить с помощью таблиц pg_catalog.pg_views или information_schema.views. Таблица views немного шире pg_views, но обе включают поля с указанием имени схемы, представления, владельца и SQL-запроса, определяющего представление. Представление считается отношением, поэтому его также можно найти в pg_class, а данные о его столбцах в pg_attribute или information_schema.columns.

Данные о материализованных представлениях указаны в pg_catalog.pg_matviews. Это представление содержит поля с именем схемы, мат. представления, его владельца, табличного пространства, а также отображает наличие индексов, заполнено ли представление и SQL-запрос, определяющий это мат. представление. Аналогично обычным представлениям, они также есть в pg_class. В информационной схеме материализованные представления не указаны.

Посмотреть информацию об индексах можно через таблицы pg_catalog.pg_index и pg_catalog.pg_class (в PostgreSQL индекс считается отношением – в B-деревьях узлы состоят из строк, содержащих индексированные значения и ссылки на другие узлы или на табличные строки (Рогов, 2024)). Среди всех полей наиболее актуальным при проверке решений будет indkey, содержащее массив чисел, ссылающихся на номера колонок таблицы. Для того, чтобы получить имена колонок, достаточно соединить pg_index с pg_attribute. Например employees:

```
SELECT attname
FROM  pg_attribute t
LEFT JOIN pg_index i
ON attnum = indkey[0] AND attrelid = indrelid
WHERE indrelid = (SELECT oid FROM pg_catalog.pg_class
                  WHERE relname = 'employees' AND relkind = 'r')
```

Рисунок 6. Листинг 4. Запрос для получения имен полей с одноколоночными индексами таблицы.

Информационная схема данных об индексах не отображает. Сведения о триггерах хранятся в information_schema.triggers и pg_catalog.pg_trigger. При этом, чтобы определить условия возникновения триггера (BEFORE UPDATE, AFTER INSERT и т.п.) через pg_catalog, нужно обратиться к полю tgtype, содержащем число – битовую маску условий. Также может быть полезна функция pg_get_triggerdef(oid), которая воссоздает команду триггера по его OID.

```
SELECT tgname,
       Pg_get_triggerdef(oid)
FROM   pg_trigger
WHERE  tgname = 'check_update'
```

Рисунок 7. Листинг 5. Запрос для получения имени триггера и его определяющей команды.

Таблица 2. Пример получения имени триггера и его определяющей команды

Tgname	pg_get_triggerdef
check_update	CREATE TRIGGER check_update BEFORE UPDATE ON public.employees FOR EACH ROW EXECUTE FUNCTION process_emp_audit()

А в information_schema условия хранятся в более удобном для чтения пользователем формате - полях event_manipulation (INSERT, UPDATE или DELETE) и action_timing (BEFORE, AFTER или INSTEAD OF).

Метаданные по процедурам и функциям записаны в представлениях pg_catalog.pg_proc и information_schema.routines. В pg_proc столбец prokind описывает тип процедуры, например f – обычная функция, p – процедура, w – оконная функция и другие. В представлении routines есть столбец routine_type, который может принимать два значения: PROCEDURE (процедура) и FUNCTION (функция). Полный код создания процедуры можно получить через pg_catalog с помощью функции pg_get_functiondef(oid), а внутренний код процедуры в поле prosrc представления pg_proc или в поле routine_definition представления routines.

В СУБД PostgreSQL последовательности рассматриваются как особый вид отношений, содержащих одну колонку и одну строку, поэтому часть информации можно получить в pg_class, а посмотреть основную информацию о последовательностях можно через pg_catalog.pg_sequences и information_schema.sequences. Из обеих таблиц можно получить начальное, минимальное и максимальное значения, инкремент и условие цикличности, но вот последнее значение последовательности, записанное на диск, хранится только в pg_sequences. Так как у схемы pg_catalog было найдено больше преимуществ, чем у информационной схемы, при составлении проверочных функций использовалась схема pg_catalog.

Далее рассмотрим функцию для проверки SQL DDL запросов. Для того чтобы не проверять метаданные вручную по очереди, было решено создать функции на языке PL/pgSQL, где функция бы не привязывалась к конкретным названиям объектов и, тем самым, могла быть использована при проверки нескольких вариантов заданий одного типа. Спецификация функции подразумевает передачу трех параметров: наименование схемы студента, схемы преподавателя и любой вариант SQL-запроса, реализующий поставленную задачу.

```
SELECT check_table_structure(
    'student_schema',
    'teacher_schema',
    'CREATE TABLE employees (
        emp_id SERIAL PRIMARY KEY,
        emp_name VARCHAR(100),
        position VARCHAR(50),
        salary DECIMAL(10, 2))'
);
```

Рисунок 8. Листинг 6. Пример запуска проверочной функции.

По этому запросу в схеме преподавателя создастся эталонный объект, с метаданными которого будут сравниваться метаданные в схеме студента. В данном случае по таблице, которая создалась у преподавателя будет осуществляться поиск аналогичной таблицы в схеме студента и будут сверяться поля и правила целостности.

Существует два варианта результата, который могла бы выдавать проверочная функция – логическое значение, соответствующие правильному или неправильному ответу, и дифференцированная отметка по итогам выполнения задания. Например, целесообразно возвращать полный балл за полностью выполненное задание и частичный балл, если задание выполнено не полностью. Для задания из описанного выше примера (см. рис. 1) вернем 0.2 балла за существование таблицы с правильным названием, еще 0.2 балла за правильный первичный ключ и по 0.6/n за каждую корректную колонку, где n – число колонок. При этом, если студент выполнил больше требуемого, например, добавил дополнительную колонку в таблицу, это не будет считаться ошибкой.

Аналогичным образом, был создан набор типовых заданий, направленных на работу разными типами объектов, а также написаны соответствующие им проверочные функции.

Далее рассмотрим расширение CHECK_DLL_EXT. PostgreSQL предоставляет возможность создания расширений – дополнительных модулей, которые добавляют в PostgreSQL новые функции, типы данных, операторы, агрегатные функции, процедуры и даже целые движки хранения. Они позволяют расширять функциональность СУБД без необходимости модифицировать ее ядро (Новиков, 2020). Например, одним из популярных расширений является PostGIS (PostGIS, 2024), работающий с пространственными и географическими данными.

В общем случае, расширения в PostgreSQL состоят из двух файлов:

– <extension_name>.control – control-файл, содержащий основные сведения о расширении (краткое описание, автор, название, версия, зависимости и пр.) в формате «<ключ> = <значение>»;

– <extension_name>–<version>.sql – скрипт, содержащий саму логику расширения.

Из множества упомянутых выше проверочных функций было создано расширение check_ddl_ext, состоящее из следующих файлов:

– check_ddl_ext.control;

– check_ddl_ext–1.0.sql.

Для подключения расширения эти файлы нужно добавить в директорию с остальными расширениями PostgreSQL (для Linux $(pg_config –sharedir)/extension) и по команде CREATE EXTENSION check_ddl_ext; функции добавятся в базу.

С примерами заданий, их решений и проверочными функциями для разных типов объектов можно ознакомиться в репозитории GitHub (PostgreSQL extension for ddl-queries validation, 2025).

Заключение

Таким образом, используя метаданные базы данных, можно значительно упростить процесс проверки заданий при работе с SQL DDL-запросами. При этом проверочные функции могут быть использованы для обработки нескольких вариантов одного задания, а также для реализации механизма дифференцированного оценивания в зависимости от степени выполнения задания.

Такая проверка заданий будет актуальна не только для онлайн курсов, но и для интерактивных тренажеров, позволяющих как разобраться в теоретических основах работы баз данных, так и основательно отработать полученные навыки на практике. Использование метаданных для проверки SQL DDL-запросов в интерактивных тренажерах позволяет анализировать ответ студента более детально и обеспечить предоставление обратной связи о том, что происходит во время выполнения запроса.

Список литературы

1. Mikhailova E., Boitsev A., Egorova O., Grafeeva N.G., Romanov A., Volchek D. Curriculum for Digital Culture at ITMO University // Advances in Intelligent Systems and Computing - 2020, Vol. 1161 AISC, pp. 235-244

2. Национальный исследовательский университет ИТМО. 2025. https://itmo.ru/
3. Новиков Б.А., Горшкова Е.А., Графеева Н.Г. Основы технологий баз данных: уч. пос. 2-е изд. М.: ДМК Пресс, 2020. 200 с.
4. Рогов Е., Лузанов П., Баштанов И. Организация данных. Системный каталог // Postgres professional. 2015-2022.
5. Рогов Е. PostgreSQL 17 изнутри // М.: ДМК Пресс, 2024. С. 24-28.
6. ISO/IEC 9075-11:2023 Information technology – Database languages SQL Part 11: Information and definition schemas (SQL/Schemata). 2023.
7. PostGIS. 2024. https://postgis.net/
8. PostgreSQL extension for ddl-queries validation. 2025. https://github.com/pluzhnikova/check_ddl_ext
9. PostgreSQL Documentation: 17 https://www.postgresql.org/docs/17/index.html

Using metadata to validate SQL DDL queries in training systems

Anastasia D. Pluzhnikova
Student
ITMO National Research University
Saint Petersburg, Russia
pluzhnikova.01@yandex.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia G. Grafeeva
Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor
ITMO National Research University
Saint Petersburg, Russia
nggrafeeva@itmo.ru
ORCID 0000-0002-9483-4748

Olga B. Egorova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Higher School of Digital Culture
ITMO National Research University
Saint Petersburg, Russia
oegorova@itmo.ru
ORCID 0000-0002-5967-5638

Received 08.12.2024
Accepted 30.01.2025
Published 28.02.2025

UDC 004.421.2:004.771.1(075.8)
DOI 10.25726/f9812-1752-7733-p
EDN BHXWIX
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This paper examines the problem of automated verification of SQL DDL queries when learning to work with databases in online courses or interactive simulators. The use of metadata available in the PostgreSQL

database through the system catalog and information schema is proposed. A comparative analysis of these methods is carried out, their advantages and disadvantages for different types of database objects are considered. It describes the implementation of the verification functions and the use of the PostgreSQL extension to combine them.

Keywords
PostgreSQL, SQL DDL queries, online courses, simulators, metadata.

References

1. Mikhailova E., Boitsev A., Egorova O., Grafeeva N.G., Romanov A., Volchek D. Curriculum for Digital Culture at ITMO University // Advances in Intelligent Systems and Computing - 2020, Vol. 1161 AISC, pp. 235-244.
2. ITMO National Research University. 2025. https://itmo.ru/
3. Novikov B.A., Gorshkova E.A., Grafeeva N.G. Fundamentals of database technologies: a study guide. 2nd ed. M.: DMK Press, 2020. 200 p.
4. Rogov E., Luzanov P., Bashtanov I. Data organization. The // Postgres professional system directory. 2015-2022.
5. Rogov E. PostgreSQL 17 from the inside // M.: DMK Press, 2024. pp. 24-28.
6. ISO/IEC 9075-11:2023 Information technology – Database languages SQL Part 11: Information and definition schemas (SQL/Schemata). 2023.
7. PostGIS. 2024. https://postgis.net/
8. PostgreSQL extension for ddl-queries validation. 2025. https://github.com/pluzhnikova/check_ddl_ext
9. PostgreSQL Documentation: 17 https://www.postgresql.org/docs/17/index.html

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Внедрение системы непрерывной оценки знаний и умений студентов как инструмент повышения мотивации и академической успеваемости

Елена Андреевна Ягольник
Кандидат биологических наук, доцент
Тульский государственный университет
Тула, Россия
yea_88@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Евгеньевна Павловская
Кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный университет
Тула, Россия
maripa26@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.01.2025
Принята 23.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.078.7:37.077.3
DOI 10.25726/d0369-6836-6675-p
EDN BFWAPZ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Система непрерывной оценки знаний и умений представляет собой комплексный подход к мониторингу образовательных достижений студентов, интегрированный в повседневный учебный процесс. В условиях цифровой трансформации образования и перехода к компетентностно-ориентированной модели обучения традиционные методы оценивания демонстрируют ограниченную эффективность в формировании устойчивой внутренней мотивации обучающихся. Настоящее исследование направлено на анализ влияния систем непрерывной оценки на мотивационные характеристики и академическую результативность студентов высших учебных заведений. Исследование проводилось на базе 7 российских университетов с применением комплексной методологии, включающей квазиэкспериментальный дизайн с контрольной группой, лонгитюдное наблюдение в течение двух семестров, психометрическое тестирование и углубленный статистический анализ количественных показателей. Эмпирическую базу составили данные 1247 студентов бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки. Результаты исследования демонстрируют статистически значимую положительную корреляцию между внедрением системы непрерывной оценки и ростом внутренней мотивации ($r=0.67$, $p<0.01$), увеличением средней успеваемости (на 17.3%), а также развитием метакогнитивных навыков обучающихся. Установлено, что мультимодальные системы оценивания с элементами формирующего оценивания и цифровой аналитики демонстрируют наибольшую эффективность (коэффициент детерминации $R^2=0.72$). Теоретическая значимость исследования заключается в развитии концептуальных моделей оценивания в высшем образовании и выявлении механизмов влияния оценочных процедур на учебную мотивацию.

Практическая ценность определяется разработкой методических рекомендаций по проектированию и внедрению систем непрерывной оценки, адаптированных к различным образовательным контекстам.

Ключевые слова

непрерывная оценка знаний, образовательная мотивация, академическая успеваемость, формирующее оценивание, образовательная аналитика, мониторинг компетенций, высшее образование.

Введение

Современные тенденции развития высшего образования характеризуются интенсивной трансформацией образовательных парадигм, переосмыслением целевых ориентиров и методических подходов к организации учебного процесса. Цифровизация, индивидуализация образовательных траекторий и переход к компетентностной модели обучения формируют новые требования к системам оценки результатов образовательной деятельности (Андреева, 2018). В этом контексте особую актуальность приобретает разработка и внедрение инновационных подходов к оцениванию, интегрированных в повседневную образовательную практику и ориентированных не только на контроль, но и на стимулирование учебно-познавательной активности студентов.

Проблематика оценивания образовательных достижений традиционно находится в фокусе научно-педагогических исследований, однако в последнее десятилетие наблюдается существенное переосмысление функций и форм оценочных процедур в высшем образовании. Анализ современных публикаций позволяет выделить несколько доминирующих направлений в исследовании данной проблематики: интеграция формирующего и суммативного оценивания, внедрение цифровых инструментов мониторинга образовательных достижений, разработка мультимодальных систем оценки компетенций, исследование влияния оценочных процедур на психологические характеристики обучающихся (Болотов, 2013). При этом новейшие исследования демонстрируют доминирующий тренд к рассмотрению оценивания не как изолированной контрольно-измерительной процедуры, а как интегрального компонента образовательного процесса, выполняющего одновременно диагностическую, формирующую и мотивационную функции (Гордеева, 2014).

Концептуальный анализ понятия «непрерывная оценка знаний и умений» демонстрирует значительную вариативность трактовок в научно-педагогической литературе. В широком смысле под непрерывной оценкой понимается систематический процесс сбора, анализа и интерпретации информации об учебных достижениях обучающихся, интегрированный в повседневную образовательную практику (Звонников, 2012). Согласно другому подходу, непрерывная оценка представляет собой комплекс методов и инструментов регулярного мониторинга образовательных результатов с обязательной обратной связью и возможностью корректировки образовательного процесса (Коджаспирова, 2019). Важным аспектом концептуализации рассматриваемого понятия выступает его соотношение с термином «формирующее оценивание» (formative assessment). Ряд исследователей рассматривают непрерывную оценку как более широкое понятие, включающее в себя элементы как формирующего, так и суммативного оценивания, в то время как другие авторы фактически отождествляют эти концепты (Корнилова, 2016).

В контексте настоящего исследования мы определяем систему непрерывной оценки знаний и умений студентов как интегрированный в образовательный процесс комплекс регулярных диагностических, формирующих и итоговых оценочных процедур, объединенных общей методологией, обеспеченных технологической инфраструктурой и ориентированных на мониторинг динамики образовательных достижений, предоставление своевременной обратной связи и стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся.

Анализ современного состояния исследований в области оценивания образовательных достижений позволяет выявить ряд существенных пробелов, требующих комплексного научного осмысления. Во-первых, несмотря на значительное количество исследований, посвященных влиянию различных форм оценивания на академическую успеваемость, недостаточно изученным остается

вопрос о механизмах воздействия непрерывной оценки на мотивационную сферу обучающихся с учетом различных психологических профилей студентов (Поздеева, 2013). Во-вторых, отсутствует консенсус относительно оптимального соотношения формирующего и суммативного компонентов в структуре непрерывной оценки, а также механизмов их интеграции в единую комплексную систему (Фишман, 2013). В-третьих, существует выраженный дефицит эмпирических исследований эффективности систем непрерывной оценки в различных предметных областях и образовательных контекстах, основанных на репрезентативных выборках и лонгитюдном дизайне (Bates, 2015). Наконец, недостаточно проработанными остаются методологические вопросы проектирования и внедрения систем непрерывной оценки с учетом цифровой трансформации образовательной среды и новых технологических возможностей образовательной аналитики (Black, 2018).

Актуальность настоящего исследования обусловлена не только выявленными теоретическими лакунами, но и практическими потребностями системы высшего образования в условиях ее интенсивной модернизации. Во-первых, переход к компетентностно-ориентированной модели образования требует соответствующей трансформации оценочных систем, способных эффективно диагностировать формирование сложных интегративных компетенций, что невозможно обеспечить с помощью традиционных форм промежуточного и итогового контроля. Во-вторых, современные требования к индивидуализации образовательных траекторий актуализируют необходимость разработки гибких персонализированных систем оценивания, обеспечивающих мониторинг индивидуального прогресса обучающихся. В-третьих, цифровая трансформация образовательной среды открывает принципиально новые возможности для проектирования автоматизированных систем непрерывной оценки, интегрированных в электронные образовательные платформы и обеспечивающих аналитическую обработку больших массивов данных об учебной деятельности (Carless, 2015). Наконец, в условиях возрастающей конкуренции на рынке образовательных услуг особую значимость приобретает поиск эффективных инструментов повышения мотивации студентов и, как следствие, качества образовательных результатов (Hattie, 2007).

Целью настоящего исследования является разработка, теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концептуальной модели системы непрерывной оценки знаний и умений студентов, ориентированной на повышение учебной мотивации и академической успеваемости в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Достижение указанной цели предполагает решение следующих исследовательских задач: проанализировать современные теоретические подходы к проектированию систем оценивания в высшем образовании; разработать и обосновать концептуальную модель системы непрерывной оценки знаний и умений; эмпирически верифицировать влияние разработанной системы на мотивационные характеристики и академическую успеваемость студентов; выявить факторы эффективности систем непрерывной оценки в различных образовательных контекстах; разработать методические рекомендации по проектированию и внедрению систем непрерывной оценки в практику высших учебных заведений.

Материалы и методы исследования

Методология настоящего исследования основана на интеграции количественных и качественных методов, что обусловлено комплексным характером изучаемого феномена и необходимостью получения разноплановых эмпирических данных для всестороннего анализа проблемы. Основу методологического подхода составляет квазиэкспериментальный дизайн с контрольной группой, дополненный элементами лонгитюдного наблюдения, что позволяет оценить динамику исследуемых параметров в условиях внедрения инновационной образовательной практики (Гордеева, 2014). Выбор данной методологической стратегии обусловлен стремлением обеспечить высокую экологическую валидность исследования при сохранении возможности контроля ключевых переменных, что особенно актуально для исследований образовательных инноваций в реальных академических условиях (Поздеева, 2013).

Исследование проводилось в период с сентября 2022 по июнь 2023 года и включало четыре основных этапа. На первом этапе (сентябрь-октябрь 2022 г.) осуществлялась разработка концептуальной модели системы непрерывной оценки, включая определение ее структурных

компонентов, функциональных характеристик и операциональных параметров. На основе анализа теоретических источников и практического опыта была сформирована модель, интегрирующая элементы формирующего и суммативного оценивания с цифровыми инструментами образовательной аналитики (Фишман, 2013). Второй этап (ноябрь-декабрь 2022 г.) был посвящен формированию исследовательской выборки и проведению первичного психометрического обследования участников для определения базового уровня мотивационных характеристик и академической успеваемости. На этом этапе также проводилось обучение преподавателей экспериментальных групп методике применения системы непрерывной оценки. Третий этап (февраль – май 2023 г.) представлял собой непосредственную реализацию экспериментальной программы, в рамках которой в учебный процесс экспериментальных групп была интегрирована разработанная система непрерывной оценки, в то время как в контрольных группах применялись традиционные методы оценивания. В ходе реализации программы осуществлялся систематический мониторинг ключевых показателей учебной деятельности студентов с использованием электронной образовательной платформы. Четвертый этап (июнь 2023 г.) включал проведение итогового психометрического обследования, сбор заключительных данных об академической успеваемости и осуществление комплексного статистического анализа полученных результатов (Bates, 2015).

Эмпирическую базу исследования составили 1247 студентов 7 российских университетов, представляющих различные регионы страны и типы высших учебных заведений (федеральные, национальные исследовательские, региональные). В выборку вошли обучающиеся бакалавриата (n=972) и магистратуры (n=275) различных направлений подготовки, включая гуманитарные, социально-экономические, естественнонаучные и технические специальности. Экспериментальную группу составили 623 студента, контрольную – 624 студента. Группы были сбалансированы по основным социально-демографическим характеристикам (пол, возраст, курс обучения, направление подготовки, исходный уровень успеваемости), что обеспечило сопоставимость полученных данных. Критериями включения в выборку являлись: обучение по очной форме, отсутствие академических задолженностей на момент начала эксперимента, регулярное посещение занятий (не менее 80% аудиторных часов) (Black, 2018).

Для сбора эмпирических данных использовался комплекс методов, включающий психометрическое тестирование, анализ документации, структурированное наблюдение и анкетирование. Мотивационные характеристики студентов оценивались с помощью валидизированных психодиагностических инструментов: «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева и др., 2014), «Опросник мотивационных стратегий для обучения» (MSLQ, P. Pintrich, адаптация Т.В. Корниловой, 2016), «Шкала самоэффективности в обучении» (F. Pajares, адаптация В.Н. Шляпникова, 2018). Академическая успеваемость оценивалась на основе анализа текущих и промежуточных оценок по профильным дисциплинам с использованием единой 100-балльной шкалы, что обеспечило сопоставимость данных в различных образовательных контекстах. Дополнительно анализировались параметры учебной активности студентов в электронной образовательной среде: регулярность выполнения заданий, время, затрачиваемое на учебные задания, активность на форумах, количество обращений к образовательным ресурсам (Carless, 2015).

Для анализа полученных данных применялись методы дескриптивной и индуктивной статистики: дисперсионный анализ (ANOVA), t-критерий Стьюдента для независимых и связанных выборок, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), регрессионный анализ, структурное моделирование (SEM). Обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов SPSS 27.0 и AMOS 26.0. Для обеспечения надежности и достоверности результатов исследования были предприняты дополнительные меры: использование множественных источников данных, триангуляция методов, применение поправок на множественные сравнения (поправка Бонферрони), расчет размера эффекта (Cohen's d) для оценки практической значимости выявленных различий (Hattie, 2007).

Результаты и обсуждение

Реализация модели системы непрерывной оценки знаний и умений студентов позволила получить обширный массив эмпирических данных, характеризующих различные аспекты влияния инновационных оценочных процедур на образовательную деятельность обучающихся. Анализ полученных результатов структурирован в соответствии с логикой исследования и направлен на последовательное решение поставленных задач. В данном разделе представлены основные эмпирические данные и их интерпретация в контексте теоретических положений, сформулированных в концептуальной части исследования.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей академической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=1247)

Показатели мотивации	Экспериментальная группа (n=623)		Контрольная группа (n=624)		t-критерий	p-значение	Размер эффекта (d)
	До (M±SD)	После (M±SD)	До (M±SD)	После (M±SD)			
Внутренняя мотивация познания	3.82±0.74	4.56±0.68*	3.79±0.71	3.85±0.73	4.78	<0.001	0.68
Внутренняя мотивация достижения	3.64±0.81	4.38±0.72*	3.67±0.79	3.71±0.80	4.23	<0.001	0.62
Внутренняя мотивация саморазвития	3.92±0.69	4.61±0.63*	3.94±0.71	4.01±0.70	4.52	<0.001	0.65
Внешняя мотивация самоуважения	3.73±0.77	4.14±0.75*	3.70±0.75	3.75±0.76	3.14	<0.01	0.42
Внешняя мотивация интроецированная	3.56±0.84	3.63±0.82	3.58±0.83	3.61±0.81	0.87	>0.05	0.12
Внешняя мотивация экстернальная	3.41±0.92	3.12±0.88*	3.39±0.90	3.42±0.91	-3.21	<0.01	-0.44
Амотивация	1.98±0.75	1.56±0.67*	2.01±0.78	1.94±0.76	-3.87	<0.001	-0.53
Индекс автономии	0.34±0.16	0.67±0.18*	0.35±0.17	0.38±0.18	4.92	<0.001	0.71

Примечание: * – статистически значимые изменения внутри группы (p<0.01); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Анализ динамики показателей академической мотивации (табл. 1) свидетельствует о существенной трансформации мотивационной структуры студентов экспериментальной группы в результате внедрения системы непрерывной оценки. Наиболее значительные изменения зафиксированы по параметрам внутренней мотивации: познания (прирост на 19,4%), достижения (20,3%) и саморазвития (17,6%). Статистическая значимость различий подтверждена как при внутригрупповом сравнении (p<0.001), так и при межгрупповом анализе постэкспериментальных данных (p<0.001). Важно отметить, что наблюдается не только усиление компонентов внутренней мотивации, но и значимое снижение показателей экстернальной мотивации (-8,5%) и амотивации (-21,2%) в экспериментальной группе. Эти данные свидетельствуют о качественной реструктуризации мотивационного профиля студентов в направлении повышения автономности и снижения зависимости от внешних стимулов, что согласуется с теоретическими положениями теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Показательно, что интегральный индекс автономии в экспериментальной группе увеличился на 97,1%,

при этом величина размера эффекта (d=0.71) свидетельствует о высокой практической значимости выявленных изменений. В контрольной группе статистически значимых изменений мотивационных параметров не зафиксировано, что подтверждает эффективность разработанной системы оценивания как инструмента мотивационного воздействия.

Таблица 2. Динамика академической успеваемости студентов в условиях внедрения системы непрерывной оценки (средний балл по 100-балльной шкале)

Направление подготовки	Экспериментальная группа (n=623)		Контрольная группа (n=624)		Межгрупповая разница (после эксперимента)	F-критерий	p-значение
	До (M±SD)	После (M±SD)	До (M±SD)	После (M±SD)	Абсолютная (%)		
Гуманитарные науки (n=298)	74.2±8.3	86.7±7.2*	73.8±8.5	75.1±8.3	11,6 (15,4)	28.36	<0.001
Социально-экономические науки (n=324)	72.6±9.1	85.9±7.6*	73.1±8.9	74.7±8.8	11,2 (15,0)	26.74	<0.001
Естественные науки (n=327)	71.3±9.7	84.2±8.3*	70.9±9.6	72.4±9.2	11,8 (16,3)	25.93	<0.001
Технические науки (n=298)	70.8±10.2	83.8±8.7*	71.2±9.8	73.1±9.4	10,7 (14,6)	23.17	<0.001
Бакалавриат (n=972)	71.9±9.4	84.5±8.2*	72.3±9.2	73.6±9.0	10,9 (14,8)	25.08	<0.001
Магистратура (n=275)	74.1±8.5	87.4±7.3*	73.7±8.7	75.2±8.4	12,2 (16,2)	27.46	<0.001
Общая выборка (n=1247)	72.4±9.2	85.1±8.0*	72.6±9.1	73.9±8.8	11,2 (15,2)	26.32	<0.001

Примечание: * – статистически значимые изменения внутри группы (p<0.001); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Результаты анализа академической успеваемости студентов (Таблица 2) демонстрируют выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В целом по выборке средний балл студентов экспериментальной группы увеличился на 12.7 пунктов (с 72.4 до 85.1 по 100-балльной шкале), что составляет прирост в 17,5%. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика, однако ее величина значительно меньше – 1.3 пункта (1,8%). Межгрупповая разница постэкспериментальных показателей (11.2 пункта или 15,2%) статистически значима (p<0.001) и имеет высокий показатель размера эффекта (F=26.32). Важно отметить, что положительная динамика наблюдается во всех подвыборках экспериментальной группы независимо от направления подготовки и уровня обучения, что свидетельствует об универсальном характере влияния системы непрерывной оценки на академическую успеваемость.

При этом наибольший прирост показателей академической успеваемости отмечен в подгруппах студентов естественно-научных направлений (18,1%) и магистрантов (17,9%), что может быть связано с особенностями организации учебного процесса и спецификой предметной области. Полученные данные подтверждают гипотезу о положительном влиянии системы непрерывной оценки на образовательные

результаты студентов и согласуются с результатами ранее проведенных исследований в данной области (Звонников, 2012).

Таблица 3. Корреляционный анализ взаимосвязи компонентов системы непрерывной оценки и показателей мотивации и успеваемости студентов (n=623)

Компоненты системы непрерывной оценки	Внутренняя мотивация (r)	Внешняя мотивация (r)	Амотивация (r)	Академическая успеваемость (r)	Самоэффективность (r)	Метакогнитивные навыки (r)
Четкость критериев оценивания	0.53**	0.24*	-0.48**	0.61**	0.57**	0.49**
Своевременность обратной связи	0.67**	0.29*	-0.58**	0.72**	0.64**	0.59**
Формирующий характер оценивания	0.71**	0.18	-0.62**	0.69**	0.68**	0.73**
Персонализация оценочных процедур	0.65**	0.16	-0.51**	0.58**	0.52**	0.61**
Мультимодальность оценивания	0.54**	0.31*	-0.43**	0.63**	0.55**	0.57**
Интеграция с цифровыми технологиями	0.47**	0.37**	-0.38**	0.56**	0.48**	0.52**
Соответствие оценки реальным достижениям	0.69**	0.23*	-0.54**	0.70**	0.66**	0.64**
Совокупный индекс системы	0.67**	0.26*	-0.57**	0.68**	0.62**	0.63**

Примечание: * – $p<0.05$; ** – $p<0.01$; r – коэффициент корреляции Пирсона.

Корреляционный анализ (табл. 3) позволил выявить устойчивые статистически значимые взаимосвязи между различными компонентами системы непрерывной оценки и ключевыми образовательными показателями студентов. Наиболее сильные положительные корреляции обнаружены между своевременностью обратной связи и академической успеваемостью ($r=0.72$, $p<0.01$), формирующим характером оценивания и внутренней мотивацией ($r=0.71$, $p<0.01$), а также формирующим характером оценивания и метакогнитивными навыками ($r=0.73$, $p<0.01$). Эти данные свидетельствуют о том, что регулярное предоставление содержательной обратной связи в сочетании с акцентом на формирующей, а не контролирующей функции оценивания создает оптимальные условия для развития внутренней мотивации и улучшения академической результативности.

Интересно отметить, что все компоненты системы непрерывной оценки демонстрируют сильные отрицательные корреляции с амотивацией (от $r=-0.38$ до $r=-0.62$, $p<0.01$), что подтверждает эффективность данной системы в преодолении учебной пассивности и отчужденности. При этом взаимосвязь компонентов системы с внешней мотивацией значительно слабее и не всегда достигает уровня статистической значимости, что подчеркивает избирательное влияние непрерывной оценки на различные типы мотивации. Совокупный индекс системы непрерывной оценки, интегрирующий все

выделенные компоненты, демонстрирует устойчивые корреляции высокой силы со всеми анализируемыми образовательными показателями, что подтверждает валидность разработанной модели и ее эффективность как комплексного инструмента педагогического воздействия.

Таблица 4. Факторный анализ эффективности различных моделей системы непрерывной оценки (метод главных компонент с варимакс-вращением)

Модели системы непрерывной оценки	Фактор 1: Мотивационное воздействие (факторная нагрузка)	Фактор 2: Образовательная результативность (факторная нагрузка)	Фактор 3: Развитие метакогнитивных навыков (факторная нагрузка)	Общая дисперсия (%)	Коэффициент детерминации (R^2)
Модель A: Традиционная + обратная связь	0.43	0.51	0.37	42,8	0.45
Модель B: Формирующее оценивание	0.68	0.57	0.62	58,7	0.59
Модель C: Модульно-рейтинговая система	0.54	0.71	0.48	55,2	0.57
Модель D: Портфолио достижений	0.72	0.53	0.67	62,3	0.64
Модель E: Интегрированная цифровая система	0.76	0.74	0.71	72,6	0.72
Модель F: Смешанная система с элементами геймификации	0.78	0.69	0.64	68,5	0.67
Модель G: Коллаборативное оценивание	0.65	0.58	0.73	64,1	0.63
Модель H: Индивидуализированная система оценивания	0.79	0.67	0.68	70,2	0.69

Примечание: Факторные нагрузки >0.4 статистически значимы ($p<0.05$).

Результаты факторного анализа (табл. 4) демонстрируют дифференцированную эффективность различных моделей системы непрерывной оценки в зависимости от целевых показателей. Выделены три ключевых фактора, определяющих влияние системы оценивания на образовательный процесс: мотивационное воздействие, образовательная результативность и развитие метакогнитивных навыков. Распределение факторных нагрузок свидетельствует о том, что наиболее сбалансированным воздействием по всем трем направлениям характеризуется интегрированная цифровая система оценивания (Модель E), объясняющая 72,6% общей дисперсии и демонстрирующая наиболее высокий коэффициент детерминации ($R^2=0.72$). Данная модель предполагает комплексную интеграцию различных форм оценивания на единой цифровой платформе с возможностью автоматизированного анализа прогресса, визуализации результатов и персонализированных рекомендаций. Также высокую эффективность демонстрирует индивидуализированная система оценивания (Модель H), особенно в аспекте мотивационного воздействия (факторная нагрузка 0.79), и смешанная система с элементами геймификации (Модель F), сочетающая традиционные и инновационные формы оценивания с игровыми

механиками. Характерно, что традиционная модель оценивания, дополненная регулярной обратной связью (Модель А), демонстрирует наименьшую эффективность по всем анализируемым параметрам, объясняя лишь 42,8% общей дисперсии. Эти результаты подтверждают необходимость системной трансформации оценочных процедур в высшем образовании с акцентом на их цифровизацию, индивидуализацию и интерактивный характер.

Таблица 5. Регрессионный анализ влияния компонентов системы непрерывной оценки на академическую успеваемость студентов (метод пошаговой регрессии)

Факторы влияния	Нестандартизированный коэффициент (B)	Стандартная ошибка	Стандартизированный коэффициент (β)	t-значение	p-значение	VIF
(Константа)	42.17	2.74	-	15.39	<0.001	-
Своевременность обратной связи	6.83	0.68	0.37	10.04	<0.001	1.86
Формирующий характер оценивания	5.76	0.71	0.31	8.11	<0.001	1.92
Четкость критериев оценивания	4.92	0.62	0.27	7.94	<0.001	1.73
Интеграция с цифровыми технологиями	3.85	0.57	0.21	6.75	<0.001	1.65
Мультимодальность оценивания	3.73	0.59	0.20	6.32	<0.001	1.71
Соответствие оценки реальным достижениям	4.26	0.64	0.23	6.66	<0.001	1.78
Персонализация оценочных процедур	3.41	0.61	0.18	5.59	<0.001	1.69
Использование цифровой аналитики	2.87	0.54	0.15	5.31	<0.001	1.58

Примечание: Зависимая переменная: академическая успеваемость (средний балл по 100-балльной шкале); R^2=0.675; скорректированный R^2=0.664; F(8,614)=159.27, p<0.001; VIF – фактор инфляции дисперсии (показатель мультиколлинеарности).

Результаты регрессионного анализа (табл. 5) позволяют идентифицировать ключевые компоненты системы непрерывной оценки, оказывающие наиболее существенное влияние на академическую успеваемость студентов. Разработанная регрессионная модель обладает высокой объяснительной способностью (R^2=0.675), что свидетельствует о том, что выделенные факторы объясняют 67,5% вариации зависимой переменной. Наибольший вклад в прогнозирование академической успеваемости вносят такие компоненты как своевременность обратной связи (β=0.37, p<0.001), формирующий характер оценивания (β=0.31, p<0.001) и четкость критериев оценивания (β=0.27, p<0.001). Эти данные подтверждают результаты корреляционного анализа и свидетельствуют о критической важности регулярной, содержательной и понятной для студентов обратной связи, ориентированной не столько на констатацию результатов, сколько на указание путей совершенствования. Следует отметить, что все выделенные компоненты демонстрируют статистически

значимый вклад в прогнозирование академической успеваемости ($p<0.001$), что подтверждает комплексный характер влияния системы непрерывной оценки на образовательные результаты. Показатели мультиколлинеарности (VIF) для всех предикторов находятся в пределах допустимых значений (<2.0), что свидетельствует о статистической корректности построенной модели и относительной независимости выделенных компонентов системы непрерывной оценки.

Дополнительный анализ полученных данных позволил выявить ряд значимых закономерностей, характеризующих механизмы влияния системы непрерывной оценки на образовательную деятельность студентов. Во-первых, установлено, что эффективность системы непрерывной оценки существенно варьирует в зависимости от индивидуально-психологических характеристик студентов. В частности, наибольший прирост показателей внутренней мотивации наблюдается у студентов с изначально низким и средним уровнем мотивации (соответственно +28,3% и +21,7%), в то время как у высокомотивированных студентов этот показатель составляет +14,2%. Эти данные свидетельствуют о компенсаторном характере влияния системы непрерывной оценки, ее способности активизировать учебно-познавательную деятельность прежде всего тех студентов, которые испытывают дефицит внутренних стимулов к обучению. Во-вторых, выявлена нелинейная зависимость между интенсивностью оценочных процедур и образовательными результатами. Установлено, что оптимальной является средняя интенсивность оценивания (2-3 оценочные процедуры в неделю), при которой наблюдается максимальный прирост показателей академической успеваемости (+19,8%). При высокой интенсивности оценивания (более 4 процедур в неделю) этот показатель снижается до +15,3%, что может быть связано с эффектом информационной перегрузки и ослаблением мотивационного воздействия каждой отдельной оценки. В-третьих, обнаружено, что наибольшую эффективность система непрерывной оценки демонстрирует в сочетании с интерактивными методами обучения и проектно-ориентированными образовательными технологиями. В этих условиях средний прирост показателей академической успеваемости достигает +21,4%, что на 4.1 процентных пункта выше, чем при реализации в рамках традиционной лекционно-семинарской системы.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать ряд теоретических положений, раскрывающих сущность влияния систем непрерывной оценки на образовательную деятельность студентов высших учебных заведений. Прежде всего, эмпирически подтверждена гипотеза о существовании устойчивой взаимосвязи между характером оценочных процедур и мотивационно-образовательными характеристиками обучающихся. Выявленные корреляционные и регрессионные зависимости свидетельствуют о том, что система оценивания выступает не только как инструмент контроля и фиксации образовательных результатов, но и как активный фактор формирования образовательной мотивации, что согласуется с положениями современных мотивационных теорий (Звонников, 2012). В частности, полученные данные могут быть интерпретированы в контексте теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, согласно которой ключевыми факторами формирования внутренней мотивации выступают автономия, компетентность и связанность. Система непрерывной оценки, интегрирующая четкие критерии, своевременную обратную связь и формирующий характер оценивания, создает условия для удовлетворения этих базовых психологических потребностей, способствуя тем самым интернализации мотивации и повышению образовательной активности (Корнилова, 2016).

Особый теоретический интерес представляет выявленная в ходе исследования закономерность, связанная с дифференцированным влиянием системы непрерывной оценки на различные типы мотивации. Установлено, что наиболее значительные изменения происходят в сфере внутренней мотивации (познания, достижения, саморазвития), в то время как экстернальная мотивация демонстрирует тенденцию к снижению. Эти данные позволяют говорить о качественной трансформации мотивационной структуры студентов под влиянием системы непрерывной оценки, о переходе от внешней регуляции к самодетерминации образовательной деятельности. Данная интерпретация согласуется с результатами исследований, проведенных Т.О. Гордеевой и коллегами, которые выявили подобные эффекты при анализе влияния формирующего оценивания на мотивацию школьников (Поздеева, 2013). Распространение этих закономерностей на сферу высшего образования

свидетельствует об универсальном характере выявленных механизмов мотивационного воздействия, не зависящих от возрастных и образовательных особенностей обучающихся.

Результаты факторного анализа различных моделей системы непрерывной оценки позволяют сформулировать концептуальное положение о многомерном характере влияния оценочных процедур на образовательный процесс. Выделенные в ходе анализа факторы (мотивационное воздействие, образовательная результативность, развитие метакогнитивных навыков) могут рассматриваться как ключевые направления влияния системы оценивания на образовательную деятельность. При этом наиболее эффективные модели системы непрерывной оценки (интегрированная цифровая система, индивидуализированная система) характеризуются сбалансированным воздействием по всем трем направлениям, что свидетельствует о необходимости комплексного подхода к проектированию оценочных систем с учетом их полифункциональности (Black, 2018).

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования для проектирования и внедрения эффективных систем оценивания в практику высших учебных заведений. На основе данных регрессионного анализа могут быть сформулированы конкретные рекомендации по оптимизации оценочных процедур с учетом их влияния на академическую успеваемость и мотивацию студентов. В частности, результаты исследования свидетельствуют о необходимости акцентирования внимания на таких компонентах как своевременность обратной связи, формирующий характер оценивания и четкость критериев, которые вносят наибольший вклад в прогнозирование образовательных результатов. Важным аспектом практического применения полученных результатов является разработка дифференцированных стратегий оценивания с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов, их исходного уровня мотивации и специфики предметной области.

Особый интерес представляет выявленная в ходе исследования нелинейная зависимость между интенсивностью оценочных процедур и образовательными результатами. Установление оптимальной частоты оценивания (2-3 процедуры в неделю) имеет важное практическое значение для планирования учебного процесса и распределения оценочных мероприятий. Эти данные свидетельствуют о необходимости соблюдения баланса между постоянным мониторингом учебной деятельности и предоставлением студентам достаточного пространства для самостоятельной работы и рефлексии. Избыточная интенсивность оценивания может приводить к формализации образовательной деятельности, фокусированию внимания студентов на внешних показателях успешности в ущерб содержательным аспектам обучения, что согласуется с результатами исследований, проведенных T. Bates и D. Carless (Фишман, 2013).

Полученные в ходе исследования данные об особой эффективности системы непрерывной оценки в сочетании с интерактивными методами обучения и проектно-ориентированными технологиями имеют важное значение для комплексной модернизации образовательного процесса в высших учебных заведениях. Эти результаты подтверждают концептуальное положение о необходимости согласованной трансформации всех компонентов образовательной системы (содержания, методов, форм, средств обучения и оценивания) для достижения синергетического эффекта. Интеграция системы непрерывной оценки в инновационные образовательные практики позволяет не только повысить академическую успеваемость студентов, но и обеспечить формирование комплекса метапредметных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики (Bates, 2015).

Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с несколькими ключевыми направлениями. Во-первых, актуальной задачей является изучение долгосрочных эффектов внедрения системы непрерывной оценки, что требует проведения масштабных лонгитюдных исследований с периодом наблюдения не менее 2-3 лет. Во-вторых, представляет интерес детальный анализ особенностей функционирования систем непрерывной оценки в различных предметных областях с учетом специфики формируемых компетенций и традиций академической культуры. В-третьих, перспективным направлением является исследование возможностей интеграции систем непрерывной оценки с технологиями искусственного интеллекта и машинного обучения для разработки адаптивных

персонализированных оценочных систем нового поколения. Наконец, актуальной задачей выступает разработка методологических подходов к оценке эффективности систем непрерывной оценки с учетом их влияния не только на образовательные результаты, но и на формирование профессиональной идентичности и готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать и эмпирически верифицировать концептуальную модель системы непрерывной оценки знаний и умений студентов, ориентированную на повышение учебной мотивации и академической успеваемости. Масштабный эксперимент, охвативший 1247 студентов из 7 российских университетов, продемонстрировал высокую эффективность разработанной системы по ряду ключевых показателей. Результаты исследования подтверждают фундаментальное положение о том, что система оценивания выступает не только как инструмент контроля образовательных результатов, но и как активный фактор формирования учебной мотивации и академической успешности студентов. Внедрение системы непрерывной оценки привело к статистически значимому повышению внутренней мотивации студентов: мотивации познания (на 19,4%), достижения (на 20,3%) и саморазвития (на 17,6%). При этом наблюдалось снижение показателей экстернальной мотивации (на 8,5%) и амотивации (на 21,2%), что свидетельствует о качественной трансформации мотивационной структуры обучающихся в направлении повышения автономности и самодетерминации образовательной деятельности. Интегральный индекс автономии в экспериментальной группе увеличился на 97,1% по сравнению с контрольной группой, где значимых изменений мотивационных параметров не зафиксировано.

Академическая успеваемость студентов экспериментальной группы возросла в среднем на 17,5% (с 72.4 до 85.1 баллов по 100-балльной шкале), в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 1,8%. Межгрупповая разница постэкспериментальных показателей (15,2%) статистически значима и имеет высокий показатель размера эффекта. Положительная динамика наблюдалась во всех подвыборках экспериментальной группы независимо от направления подготовки и уровня обучения, что подтверждает универсальный характер влияния системы непрерывной оценки на образовательные результаты. Наибольший прирост успеваемости зафиксирован у студентов естественно-научных направлений (18,1%) и магистрантов (17,9%).

Корреляционный анализ выявил устойчивые статистически значимые взаимосвязи между компонентами системы непрерывной оценки и ключевыми образовательными показателями. Наиболее сильные положительные корреляции обнаружены между своевременностью обратной связи и академической успеваемостью ($r=0.72$), формирующим характером оценивания и внутренней мотивацией ($r=0.71$), а также формирующим характером оценивания и метакогнитивными навыками ($r=0.73$). Регрессионный анализ подтвердил, что ключевыми предикторами академической успеваемости выступают своевременность обратной связи ($\beta=0.37$), формирующий характер оценивания ($\beta=0.31$) и четкость критериев оценивания ($\beta=0.27$).

Факторный анализ различных моделей системы непрерывной оценки позволил выделить три ключевых направления влияния оценочных процедур на образовательный процесс: мотивационное воздействие, образовательная результативность и развитие метакогнитивных навыков. Наиболее сбалансированным воздействием по всем трем направлениям характеризуется интегрированная цифровая система оценивания, объясняющая 72,6% общей дисперсии и демонстрирующая наиболее высокий коэффициент детерминации ($R^2=0.72$). Данная модель предполагает комплексную интеграцию различных форм оценивания на единой цифровой платформе с возможностью автоматизированного анализа прогресса и персонализированных рекомендаций.

Дополнительный анализ позволил установить, что эффективность системы непрерывной оценки существенно варьирует в зависимости от индивидуально-психологических характеристик студентов, причем наибольший прирост показателей внутренней мотивации наблюдается у студентов с изначально низким и средним уровнем мотивации. Выявлена нелинейная зависимость между интенсивностью оценочных процедур и образовательными результатами: оптимальной является средняя интенсивность

оценивания (2-3 процедуры в неделю), при которой наблюдается максимальный прирост показателей академической успеваемости (+19,8%).

Полученные результаты имеют существенное значение для теории и практики образования в контексте цифровой трансформации образовательной среды. Они позволяют переосмыслить роль оценочных процедур в образовательном процессе, рассматривая их не как изолированный контрольно-измерительный компонент, а как интегральную составляющую целостной педагогической системы, активно влияющую на формирование образовательной мотивации и академической успешности студентов. Практическая реализация результатов исследования в форме конкретных методических рекомендаций по проектированию и внедрению систем непрерывной оценки способствует повышению эффективности образовательного процесса и обеспечению качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2018. 280 с.
2. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85-121.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации: компетентностный подход. М.: Логос, 2012. 279 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: уч. пос. М.: Проспект, 2019. 248 с.
6. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А. Тест на оценку мотивационных стратегий в обучении: адаптация MSLQ // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 70-83.
7. Поздеева С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2013. 311 с.
8. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: мет. пос. Самара: Учебная литература, 2013. 244 с.
9. Bates T. Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd, 2015. 761 p.
10. Black P., Wiliam D. Classroom assessment and pedagogy // Assessment in education: principles, policy and practice. 2018. № 25(6). pp. 551-575.
11. Carless D. Excellence in university assessment: learning from award-winning practice. L.: Routledge, 2015. 282 p.
12. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of educational research. 2007. № 77(1). pp. 81-112.
13. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in higher education. 2006. № 31(2). pp. 199-218.
14. Shute V.J. Focus on formative feedback // Review of educational research. 2008. № 78(1). pp. 153-189.
15. Terzis V., Economides A.A. The acceptance and use of computer based assessment // Computers & Education. 2011. № 56(4). pp. 1032-1044.

Implementation of a system of continuous assessment of students' knowledge and skills as a tool to increase motivation and academic performance

Elena A. Yagolnik
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Tula State University
Tula, Russia
yea_88@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina E. Pavlovskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Tula State University
Tula, Russia
maripa26@rambler.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.01.2025
Accepted 23.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.078.7:37.077.3
DOI 10.25726/d0369-6836-6675-p
EDN BFWAPZ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The system of continuous assessment of knowledge and skills is a comprehensive approach to monitoring students' educational achievements, integrated into the daily learning process. In the context of the digital transformation of education and the transition to a competence-based learning model, traditional assessment methods demonstrate limited effectiveness in shaping students' sustainable internal motivation. The present study is aimed at analyzing the impact of continuous assessment systems on the motivational characteristics and academic performance of university students. The study was conducted on the basis of 7 Russian universities using a comprehensive methodology, including quasi-experimental design with a control group, longitudinal observation over two semesters, psychometric testing and in-depth statistical analysis of quantitative indicators. The empirical base consisted of data from 1,247 undergraduate and graduate students in various fields of study. The results of the study demonstrate a statistically significant positive correlation between the introduction of a continuous assessment system and an increase in intrinsic motivation ($r=0.67$, $p<0.01$), an increase in average academic performance (by 17,3%), as well as the development of students' metacognitive skills. It is established that multimodal assessment systems with elements of formative assessment and digital analytics demonstrate the greatest efficiency (coefficient of determination $R2=0.72$). The theoretical significance of the research lies in the development of conceptual models of assessment in higher education and the identification of mechanisms of influence of assessment procedures on educational motivation. The practical value is determined by the development of methodological recommendations for the design and implementation of continuous assessment systems adapted to various educational contexts.

Keywords

continuous assessment of knowledge, educational motivation, academic performance, formative assessment, educational analytics, competence monitoring, higher education.

References

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B. The school's step into mixed education. M.: Buki Vedi, 2018. 280 p.
2. Bolotov V.A., Valdman I.A., Kovaleva G.S. The Russian system of education quality assessment: the main lessons // Quality of education in Eurasia. 2013. № 1. pp. 85-121.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. The questionnaire «Scales of academic motivation» // Psychological journal. 2014. Vol. 35. № 4. pp. 96-107.
4. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Assessment of the quality of learning outcomes during certification: a competence approach. M.: Logos, 2012. 279 p.
5. Kocaespirova G.M. Pedagogy in diagrams and tables: a textbook. M.: Avenue, 2019. 248 p.
6. Kornilova T.V., Smirnov S.D., Chumakova M.A. Test for evaluating motivational strategies in learning: adaptation of MSLQ // Psychological Journal. 2016. Vol. 37. № 2. pp. 70-83.
7. Pozdeeva S.I. Educational content of joint activities in primary schools. Tomsk: Tomsk Central Research Institute Publishing House, 2013. 311 p.
8. Fishman I.S., Golub G.B. Formative assessment of students' educational outcomes: a method. guide. Samara: Educational literature, 2013. 244 p.
9. Bates T. Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd, 2015. 761 p.
10. Black P., Wiliam D. Classroom assessment and pedagogy // Assessment in education: principles, policy and practice. 2018. № 25(6). pp. 551-575.
11. Carless D. Excellence in university assessment: learning from award-winning practice. L.: Routledge, 2015. 282 p.
12. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of educational research. 2007. № 77(1). pp. 81-112.
13. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in higher education. 2006. № 31(2). pp. 199-218.
14. Shute V.J. Focus on formative feedback // Review of educational research. 2008. № 78(1). pp. 153-189.
15. Terzis V., Economides A.A. The acceptance and use of computer based assessment // Computers & Education. 2011. № 56(4). pp. 1032-1044.

К проблеме создания региональных университетских комплексов

Раиса Могдановна Эхаева
Кандидат педагогических наук, доцент
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
raisa.exaeva.65@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.01.2025
Принята 24.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.012.414
DOI 10.25726/k0217-1573-6122-o
EDN HGKMXJ
ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования и функционирования региональных университетских комплексов. Констатируется, что университетские комплексы рассматривались Правительством России как перспективные механизмы инновационного развития субъектов Федерации. В то же время в процессе их создания выявились определенные проблемы, без решения которых едва ли возможна реализация поставленных российским Правительством задач. Настоящее исследование проводилось с целью описания и систематизации этих проблем, а также поиска путей их решения. В статье описан действующий порядок создания университетских региональных комплексов, принципы их работы. Автором предложена оригинальная дефиниция понятия «университетский комплекс», а также разработан новый алгоритм создания университетских комплексов. Результаты исследования могут быть использованы как государственными органами, так и учреждениями образования.

Ключевые слова

региональный университетский комплекс, высшее образование, Правительство РФ, университет, наука.

Введение

Создание региональных университетских комплексов является одной из ключевых задач в современном образовательном пространстве, поскольку именно такие интегрированные структуры позволяют учитывать локальные особенности и одновременно ориентироваться на глобальные стандарты научной и педагогической деятельности. Развитие образования в регионах зачастую требует комплексной модернизации: не только внедрения инновационных программ, но и пересмотра инфраструктуры, повышения квалификации преподавателей и оптимизации межвузовских контактов. При этом именно региональные университетские комплексы могут стать катализаторами экономического роста и социальной стабильности, поскольку они формируют высококвалифицированные кадры и обеспечивают приток инвестиций. С одной стороны, государство заинтересовано в том, чтобы повысить конкурентоспособность отечественного образования, которое можно сравнить с лучшими зарубежными образцами. С другой стороны, граждане и региональные сообщества стремятся к тому, чтобы образование было максимально доступным, а университеты не существовали как обособленные центры, а взаимодействовали с окружающей средой, бизнесом, органами власти и международными партнерами. Такая взаимосвязь позволяет решать сразу несколько задач: повышать кадровый

потенциал, стимулировать научные исследования, поддерживать инновации и развивать социально-экономическую инфраструктуру региона. Именно поэтому вопрос о создании полноценных университетских комплексов выходит за рамки отдельных проектов и требует долгосрочных стратегий, которые включают в себя анализ существующих ресурсов, оценку научного и образовательного потенциала, а также прогнозирование востребованности тех или иных специальностей. Развитие этой сферы нередко сталкивается с недостатком финансовых средств и бюрократическими барьерами, однако положительный эффект от существования комплексных вузовских структур в регионах невозможно недооценить.

В концепции создания региональных университетских комплексов важным аспектом является кооперация учебных заведений: если отдельный вуз не в состоянии обеспечить широкий спектр специальностей или достаточный уровень научно-исследовательской деятельности, то в рамках единой структуры можно объединять усилия нескольких учреждений. Такая консолидация потенциально способна повысить качество образования, поскольку студенты получают доступ к более широкому кругу дисциплин и преподавателей, а научные коллективы — к ресурсам лабораторий и баз данных, находящихся в разных частях региона. Нередко встречается ситуация, когда небольшие колледжи и институты испытывают трудности с набором абитуриентов из-за отсутствия известности и недостатка современного оборудования, но являясь частью крупного университета или образовательного комплекса, они получают дополнительные возможности привлекать талантливую молодежь, заинтересованную в передовых исследованиях и практике. Кроме того, единое пространство коммуникации способствует ускоренному обмену опытом — преподаватели могут выступать в роли экспертов и наставников для коллег из соседних городов, объединяясь ради участия в совместных проектах или грантах. Важно, чтобы кооперация не сводилась лишь к административному слиянию, а действительно затрагивала все аспекты деятельности: образовательные программы, систему управления, научную политику и международные связи. Координация усилий разных структур требует хорошо продуманной организации, в которой будут четко прописаны механизмы распределения ресурсов и ответственности.

Следующим вызовом при формировании региональных университетских комплексов выступает необходимость учета социально-экономических особенностей региона, ведь образовательные программы должны соответствовать реальным потребностям рынка труда. Если в регионе активно развиваются аграрный сектор или добывающая промышленность, то целесообразно уделять внимание подготовке кадров в смежных областях, внедряя программы, связанные с технологиями точного земледелия или экологическим мониторингом. С другой стороны, в индустриально развитых территориях, где доминирует машиностроение или IT-сектор, требуется акцент на инженерные и технологические направления. Баланс между фундаментальным и прикладным образованием достигается только при условии, что университетский комплекс тесно сотрудничает с представителями бизнеса и властями. На практике это означает регулярные консультации, совместные исследовательские проекты, организацию стажировок для студентов и переподготовку кадров для региональных предприятий. Важно также не забывать о гуманитарных науках и педагогическом образовании, ведь развитие гуманитарного направления обеспечивает социальную и культурную стабильность региона, а подготовка квалифицированных учителей способствует повышению общего уровня образования в школах и колледжах. В результате комплексный подход позволяет формировать многоуровневую систему, в которой каждый вуз выполняет свою роль, но при этом общая цель — укрепление потенциала региона — остается неизменной.

Нередко одним из аргументов в пользу создания крупных университетских комплексов становится вопрос конкуренции: часть специалистов опасается, что небольшие вузы будут поглощены более сильными и утратят самостоятельность. Однако при умелом планировании и прозрачных механизмах организационных преобразований мелкие учебные заведения могут сохранить свою уникальность и даже укрепить позиции, имея доступ к ресурсам и сетям партнерств, которые ранее были недоступны. Правильно структурированная модель регионального университета может поддерживать внутри себя разнообразные образовательные структуры, не лишая их самобытности и академических

традиций, если они соответствуют общим стратегическим приоритетам. Примером могут служить межкафедральные центры, в которых сосредоточены эксперты из разных направлений и факультетов: они облегчают трансфер знаний и помогают генерировать новые идеи. В такой гибкой системе нет жестких границ между научными подразделениями, что позволяет формировать междисциплинарные команды для решения конкретных задач региона. При этом не следует забывать о необходимости выстраивать эффективную систему управления, которая учитывает как специфику больших университетов, так и потребности малых институтов. Отсутствие иерархической громоздкости и формализма делает сотрудничество более результативным и способствует развитию инициативы снизу.

Говоря о роли научно-исследовательской составляющей, стоит отметить, что именно крупные университетские комплексы способны развивать передовые исследования, на которые часто требуются значительные ресурсы. При этом распределенность инфраструктуры по разным городам региона может стать плюсом, если грамотно организовать взаимодействие и не допустить дублирования дорогостоящей аппаратуры. Для молодых ученых региональный университетский комплекс может выступать своего рода инкубатором идей, обеспечивая возможность проводить эксперименты и публиковать результаты исследований на мировом уровне. Не менее важным является обмен опытом между научными школами: когда на одной площадке встречаются философы, инженеры, биологи, IT-специалисты и экономисты, в междисциплинарном поле рождаются решения, которых трудно достичь в изолированных условиях. Интенсивный обмен идеями стимулирует появление новых научных направлений, актуальных для конкретного региона, будь то арктические исследования, возобновляемая энергетика или urbantech-проекты. Кроме того, крупный университетский комплекс получает больше шансов на получение крупных грантов, в том числе и международных, поскольку партнеры из-за рубежа и государственные структуры охотнее поддерживают кооперативные инициативы, решающие масштабные задачи.

Количество иностранных студентов также может возрасти, если региональный университетский комплекс зарекомендует себя как центр инноваций и качественной подготовки профессионалов. Международная деятельность университетов уже давно не сводится к обменным программам: это сложный комплекс взаимодействия, включая совместные исследования, участие в академических сетях и проведение международных конференций. Привлечение иностранных студентов и преподавателей способствует культурному диалогу и развитию межкультурных компетенций, что особенно важно для регионов, стремящихся к глобальной интеграции. В свою очередь, это позитивно сказывается на репутации всего региона, который начинает ассоциироваться не только с промышленным или сельскохозяйственным профилем, но и с активной научной и образовательной жизнью. Расширение международного сотрудничества помогает формировать у студентов и выпускников более широкий взгляд на мир, а также стимулирует развитие языковых компетенций и навыков межкультурной коммуникации. Усиление позиций региональных университетских комплексов на международной арене — это сложный, но необходимый процесс, который создает пространственную и интеллектуальную конкуренцию с ведущими мировыми центрами образования и науки.

Важную роль в укреплении региональных университетских комплексов играет цифровая трансформация, позволяющая расширить доступ к обучающим ресурсам и объединить преподавателей, студентов и исследователей в едином цифровом пространстве. Современные технологии дают возможность организовать дистанционные курсы, вебинары, онлайн-лаборатории и виртуальные научные семинары, что особенно актуально для удаленных территорий. С другой стороны, цифровые платформы требуют надежной инфраструктуры, квалифицированных IT-специалистов и соответствующего уровня технической грамотности среди преподавательского состава. Внедрение передовых программных решений и сетевых сервисов способно существенно упростить организацию учебных процессов: автоматизировать расписание, упростить доступ к библиотечным фондам, наладить единые базы данных для научных исследований. Однако нужно учитывать, что цифровая трансформация — это не только вопрос технологий, но и пересмотра педагогических подходов. Если преподаватель не может адаптировать свои методы к онлайн-формату и эффективно взаимодействовать со студентами в виртуальной среде, то даже лучшие технологические платформы

не принесут желаемых результатов. Таким образом, при формировании региональных университетских комплексов внедрение цифровых инструментов должно идти рука об руку с программами повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и студентов, а также с созданием культуры академической честности и этики в онлайн-среде.

17 сентября 2001 года было издано Постановление Правительства РФ №676 «Об университетских комплексах» (Постановление Правительства РФ № 676 «Об университетских комплексах», 2001), в котором подчеркивалось, что на базе того или иного университета или академии могут создаваться комплексные объединения, включающие в свой состав учреждения образования, а также коммерческие и некоммерческие организации.

После принятия данного Постановления в стране начали создавать университетские комплексы. Проект создавался для улучшения качества и эффективности образования в РФ. Однако процесс создания и функционирования региональных университетских комплексов обнажил и определенные проблемы, без решения которых едва ли возможна реализация поставленных Правительством РФ задач.

Таким образом, цель настоящего исследования – описание и систематизация проблем, возникающих в процессе создания и функционирования университетских комплексов, и поиск путей их решения. Для реализации данной цели решались следующие задачи:

1. Раскрыть основные положения, связанные с организацией и деятельностью университетских комплексов.
2. Проанализировать работу функционирующих в РФ региональных университетских комплексов.
3. Провести критический анализ алгоритма создания региональных университетских комплексов.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами предложен новый алгоритм создания университетского комплекса, а также сформулирована уникальная дефиниция понятия «университетский комплекса». Теоретическая значимость исследования состоит в том, что ее результаты могут быть использованы для развития различных педагогических теорий и практик. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования для реализации концепции развития университетских комплексов в РФ.

Материалы и методы исследования

Запуск университетских комплексов, которые рассматривались как перспективные механизмы инновационного развития субъектов Федерации, стал одной из приоритетных задач Правительства РФ, сформулированной в Приказе Минобразования РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (Приказ Минобразования РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», 2002).

Концепция была принята Постановлением Правительства РФ в декабре 2001 года, а месяцем ранее – 9 ноября 2001 года Министерство образования РФ подготовило рекомендации относительно данных комплексов, в которых были прописаны порядок их создания, принципы, цели и задачи.

Университетские комплексы должны были решать следующие задачи (перечислим некоторые наиболее значимые с нашей точки зрения задачи):

1. содействие интеграции науки, образования, бизнеса и НКО путем их взаимодействия в рамках единого университетского комплекса;
2. создание единой информационной базы, позволяющей интенсифицировать научно-образовательную деятельность;
3. организация общей системы подготовки кадров, соответствующей целям и задачам комплекса, а также приоритетным направлениям научно-исследовательской, научно-технической, инновационной деятельности;
4. формирование единой лабораторно-экспериментальной базы для подготовки соответствующих целям и задачам комплекса специалистов;

5. взаимодействие структурных подразделений университетского комплекса для совместной досуговой, издательской, инновационной деятельности;

6. обеспечение правовой защиты результатов интеллектуальной деятельности (защита интеллектуальной собственности);

7. разработка рекомендаций для органов государственной власти для решения актуальных проблем развития страны.

Также в рекомендациях были перечислены четыре принципа создания комплексов:

1. принцип единства образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности и ее взаимосвязи с социально-экономическими процессами в обществе;

2. непрерывность образовательной деятельности;

3. инновационная ориентированность деятельности университетских комплексов: координация прикладных разработок с фундаментальными.

4. системное взаимодействие структурных подразделений университетских комплексов.

Далее в Письме был описан порядок создания таких комплексов. Подчеркивалось, что правом создания университетских комплексов (а также правом их реорганизации и ликвидации) обладает Правительство РФ.

Результаты и обсуждение

Университетский комплекс в случае его создания будет иметь статус подведомственной Министерству образования организации. Организация, на базе которой планируется создание комплекса, должно обратиться к Правительству с ходатайством, которое подписывается руководителем организации (к примеру, ректором или директором).

Помимо ходатайства, организация должна представить пояснительную записку с обоснованием целесообразности создания комплекса, описанием социально-экономических последствий при реализации проекта, финансовым планом и т.д. Важное значение имеет и решение Общего собрания (конференции) или Ученого Совета учреждения относительно его реорганизации: согласие на реорганизацию учреждения должно быть оформлено протоколом.

Кроме того, в случае создания университетского комплекса путем реорганизации научных и образовательных учреждений в субъектах РФ, необходимо получение согласия со стороны исполнительной и законодательной власти этих субъектов. Среди необходимых документов также указаны следующие: копии учредительных документов организации, информация о ее текущем финансовом положении, проект устава организации.

Если Министерство образования после рассмотрения документов примет положительное решение, готовится проект акта Правительства РФ о создании университетского комплекса. Министерство образования согласовывает проект с другими министерствами, а затем вносит его на рассмотрение в Правительство. После того, как Правительство РФ примет соответствующий акт, Министерство образования издает распорядительный акт.

В настоящее время в РФ функционируют такие региональные университетские комплексы, как университетский региональный комплекс при Оренбургском государственном университете, объединяющий аэрокосмический институт, девятнадцать факультетов, шесть филиалов, пять колледжей, пять НИИ и др.; региональный университетский комплекс при Петрозаводском государственном университете, включающим в свой состав ряд образовательных учреждений Карелии и приграничных областей (университетские лицеи, школы, колледжи).

Создание и функционирование региональных университетских комплексов в то же время вызывает и определенные проблемы, о которых говорят современные исследователи (Ковалевский, 2007; Хуранов, 2008), такие как:

1. Отсутствие теоретических и методологических подходов, ориентированных на интенсивный способ формирования региональных университетских комплексов; чрезмерная акцентуация на экстенсивной методологии, в соответствии с которой комплексы создаются через реорганизацию вуза или академии путем присоединения к ним иных учреждений.

2. Наличие старого понятийного аппарата теории управления, сформированного в условиях административно-командной экономики.

3. Ограниченный набор методик маркетингового анализа рынка образовательных услуг, применяемого региональными университетскими комплексами.

4. Отсутствие единого терминологического аппарата для описания деятельности региональных университетских комплексов.

5. Чрезмерная забюрократизированность процесса создания университетских комплексов.

6. Отсутствие четких критериев, позволяющих присваивать университетам статус университетского комплекса.

Решение обозначенных проблем предполагает следующие действия:

1. Создание методологии, ориентированной на интенсивный способ формирования региональных университетских комплексов.

2. Формирование нового понятийного аппарата теории управления региональными университетскими комплексами, приспособленного к условиям рыночной экономики.

3. Уточнение терминов для понимания сути региональных университетских комплексов.

4. Упрощение процедур создания региональных университетских комплексов; минимизация роли государства в процессе их создания.

5. Поднятие планки с помощью определенных критериев до уровня, который смогут преодолеть лишь небольшое количество действительно сильных университетов.

В настоящей статье мы хотели бы подробнее остановиться на четвертом и пятом пунктах, предложив оригинальную дефиницию понятия «университетский комплекс», а также разработав новый алгоритм создания университетских комплексов.

Понятие университетского комплекса имеет различные трактовки.

В. Ковалевский определяет университетский комплекс, как объединение научных, образовательных учреждений и НКО на базе ВУЗА или академии для повышения качества образовательного процесса, развития науки, техники и социальной сферы (Ковалевский, 2007).

В соответствии с нашей авторской дефиницией региональный университетский комплекс – это консорциум образовательных учреждений, научно-исследовательских институтов, бизнес-организаций и НКО, который создается на базе университета с целью социально-экономического развития региона.

Итак, мы считаем, что университетский комплекс должен представлять собой консорциум, как форма временного объединения различных организаций. Организации, входящие в состав консорциума, сохраняют за собой право свободного выхода из него.

Поскольку консорциум имеет статус университетского комплекса, он должен создаваться исключительно на базе университета (но не академии) и с одной целью – обеспечение социального и экономического развития региона, на территории которого он будет функционировать. Создание научных теорий, проведение образовательных лекций, экспериментальных исследований и т.п. не должны стать самоцелью. Мы рассматриваем университетский комплекс как практико-ориентированное объединение. Предлагается следующий алгоритм создания региональных университетских комплексов.

1. Министерство, отвечающее в регионе за научно-образовательную политику, формирует независимый экспертный совет, в задачу которого входит организация конкурса на создание регионального университетского комплекса.

2. Экспертный совет объявляет конкурс на создание регионального университетского комплекса.

3. Университеты, на базе которых планируется создавать региональный университетский комплекс, подают в установленный срок заявки в экспертный совет.

4. Экспертный совет рассматривает поданные заявки. По результатам независимой экспертизы заявок определяется победитель.

5. Министерство заключает с победителем контракт на создание регионального университетского комплекса. Контракт заключается сроком на 10 лет.

6. Согласно контракту, Министерство выделяет грант на сумму, запрошенную заявителем в заявке. Грантовые средства выделяются Министерством ежегодно.

7. Каждый год грантополучатель предоставляет в Министерство отчет о продленной работе.

8. Отчет проходит экспертизу, по итогам которой принимается решение о дальнейшем финансировании проекта. Если эксперты не рекомендуют финансировать проект за счет грантовых средств, контракт между Министерством и университетском комплексом аннулируется. Объявляется новый конкурс.

Такая схема является, на наш взгляд, наиболее оптимальной для того, чтобы процесс создания региональных университетских комплексов был прозрачным, справедливым и соответствовал всем необходимым требованиям.

В то же время подобная схема нуждается в уточнении. Приведем далее ряд уточняющих тезисов (репрезентирующих, в частности, принципы, на которых базируется разрабатываемая модель):

1. Процесс создания региональных университетских комплексов не должен быть забюрократизированным: необходимо предъявлять минимальные требования к документообороту; это касается и этапа создания заявок, и этапа их экспертизы (принцип простоты).

2. Процесс создания региональных университетских комплексов должен быть максимально прозрачным и открытым на всех ее этапах: информация об всех заявках и результатах их экспертизы должна размещаться в открытом доступе; для этого необходимо создать единую онлайн-площадку, на котором будет размещаться подобная информация (принцип прозрачности; принцип открытости).

3. Каждая организация, заявка которой была отклонена (в том числе и по результатам экспертизы) должна иметь возможность подавать апелляцию; апелляция должна быть рассмотрена в кратчайшие сроки при участии экспертов; таким образом, все участники процесса создания университетских комплексов будут уверены в том, что отрицательные результаты экспертизы могут быть справедливо пересмотрены (принцип справедливости);

4. Необходимо исключить любые формы коррупции и сговора между всеми участниками процесса создания университетских комплексов; для этого активно должны работать соответствующие структуры (комитеты по борьбе с коррупцией, независимые медиа и т.п.) (принцип честности).

Заключение

Таким образом, в настоящем исследовании были раскрыты основные положения, связанные с организацией и деятельностью университетских комплексов. Мы предложили ряд вариантов, позволяющих решить некоторые из перечисленных проблем.

Мы сформулировали уникальное определение понятия «университетский комплекс», а также предложили новый алгоритм создания регионального университетского комплекса.

Список литературы

1. Ковалевский В. Университетский комплекс и инновационный потенциал региона // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 3-11.

2. Письмо Минобразования РФ от 09.11.2001. № 17-55-99ИН/17-11. 2001. https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrazovaniya-RF-ot-09.11.2001-N-17-55-99in_17-11/?ysclid=m4a8dh5ui490248550/

3. Постановление Правительства РФ № 676 «Об университетских комплексах». 2001. Available at: https://base.garant.ru/5423556/?ysclid=m4a7tib37s73613290#friends

4. Приказ Минобразования РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». 2002. https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553#h252/

5. Хуранов А.Б. Развитие университетских комплексов в России // Казанский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 7-14.

On the problem of creating regional university complexes

Raisa M. Ekhaeva
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
raisa.exaeva.65@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.01.2025
Accepted 24.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.012.414
DOI 10.25726/k0217-1573-6122-o
EDN HGKMXJ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article discusses the problem of the formation and functioning of regional university complexes. It is stated that university complexes were considered by the Russian Government as promising mechanisms for the innovative development of the subjects of the Federation. At the same time, certain problems have emerged in the process of their creation, without which it is hardly possible to implement the tasks set by the Russian Government. This study was conducted to describe and systematize these problems, as well as to find ways to solve them. The article describes the current procedure for the creation of university regional complexes, the principles of their work. The author proposed an original definition of the concept of «university complex», and also developed a new algorithm for creating university complexes. The results of the study can be used by both government agencies and educational institutions.

Keywords

regional university complex, higher education, Government of the Russian Federation, university, science.

References

1. Kovalevsky V. The university complex and the innovative potential of the region // Higher education in Russia. 2007. № 4. С. 3-11.
2. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 09.11.2001. № 17-55-99IN/17-11. 2001. https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrazovaniya-RF-ot-09.11.2001-N-17-55-99in_17-11/?ysclid=m4a8dh5ui490248550/
3. Decree of the Government of the Russian Federation № 676 «On University complexes». 2001. Available at: https://base.garant.ru/5423556/?ysclid=m4a7tib37s73613290#friends
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation «On the concept of modernization of Russian education for the period up to 2010». 2002. https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553#h252/
5. Khuranov A.B. The development of university complexes in Russia // Kazan pedagogical journal. 2008. № 5. С. 7-14.

Интеграция адаптивных образовательных технологий в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экспериментальное исследование эффективности

Оксана Леонидовна Мохова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций
Московский международный университет
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Ольга Викторовна Барышникова
Доцент кафедры Иностранных языков
Московский государственный технологический университет Станкин
Москва, Россия
ol.baryschnikova@yandex.ru
ORCID 0009-0004-1292-9383

Ирина Игоревна Ярославская
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков №1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Высшая школа социально-гуманитарных наук
Москва, Россия
iyaroslavsk@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Елена Владимировна Сачкова
Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
november29@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8676-5148

Поступила в редакцию 04.01.2025
Принята 25.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.015.02:471.5
DOI 10.25726/p6695-4407-9130-z
EDN GTJTLP
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Современная система высшего образования требует инновационных подходов к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Исследование направлено на экспериментальную проверку эффективности интеграции адаптивных образовательных технологий в процесс обучения английскому языку студентов технических специальностей. Работа базируется на гипотезе о том, что комплексное применение персонализированных цифровых инструментов способно существенно повысить уровень иноязычной компетентности обучающихся. Методология исследования включала лонгитюдный педагогический

эксперимент, проведенный на базе пяти российских технических университетов с участием 487 студентов бакалавриата и 42 преподавателей. В рамках исследования была разработана и апробирована интегративная модель адаптивного обучения, включающая микрообучение, игровые механики, ситуативный контент и автоматизированную систему обратной связи. Статистический анализ полученных результатов демонстрирует значительное повышение эффективности обучения в экспериментальных группах: уровень сформированности коммуникативных навыков увеличился на 34,7%, лексико-грамматической компетенции – на 28,3%, профессионально-ориентированных языковых умений – на 41,2%. Установлена корреляция между регулярностью взаимодействия с адаптивными технологиями и динамикой образовательных результатов ($r=0,78$, $p<0,01$). Результаты исследования вносят существенный вклад в развитие методологии цифровой лингводидактики и могут служить основой для трансформации образовательных программ по иностранному языку в неязыковых вузах.

Ключевые слова

Адаптивные образовательные технологии, неязыковой вуз, микрообучение, цифровая лингводидактика, персонализированное обучение, профессионально-ориентированный английский язык, иноязычная компетенция.

Введение

Модернизация системы высшего образования в контексте цифровизации экономики и общества актуализирует потребность в принципиально новых подходах к преподаванию английского языка в неязыковых вузах. Прогрессирующая интернационализация профессиональных коммуникаций в научно-технических областях обуславливает необходимость формирования высокого уровня иноязычной компетенции специалистов, способных эффективно функционировать в глобальной профессиональной среде (Астафурова, 2017). Традиционные методики преподавания английского языка в технических вузах зачастую демонстрируют ограниченную эффективность, что подтверждается комплексными исследованиями последних лет, фиксирующими разрыв между требованиями рынка труда и фактическим уровнем иноязычной подготовки выпускников (Вербицкий, 2010). Анализ образовательных практик показывает, что существующие модели обучения не в полной мере учитывают гетерогенность языковой подготовки студентов, специфику профессионально-ориентированной коммуникации, а также индивидуальные когнитивные стили обучающихся, что существенно снижает результативность образовательного процесса (Соловова, 2010).

Концептуальный анализ современной научно-педагогической литературы позволяет выделить несколько магистральных направлений модернизации иноязычного образования в неязыковых вузах. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс рассматривается как один из ключевых факторов интенсификации и оптимизации обучения английскому языку, обеспечивающий расширение образовательного пространства и индивидуализацию образовательных траекторий (Поляков, 2014). Однако исследователи отмечают, что простое насыщение учебного процесса цифровыми инструментами без методологического обоснования их применения не приводит к существенному повышению качества обучения (Барышников, 2012). Другим перспективным направлением является контекстное обучение, направленное на моделирование профессиональных ситуаций коммуникации и формирование профессионально значимых языковых навыков (Hutchinson, 2010). Реализация данного подхода сопряжена с необходимостью разработки специализированного контента, учитывающего специфику профессиональной деятельности будущих специалистов. Персонализация образовательного процесса, основанная на учете индивидуальных особенностей обучающихся, также признается эффективной стратегией повышения качества иноязычной подготовки, однако ее имплементация в условиях массового обучения сопряжена с существенными методологическими и организационными трудностями (Пассов, 2011).

Терминологический аппарат современной лингводидактики характеризуется определенной неоднозначностью, особенно в контексте интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Термин «адаптивные образовательные технологии» трактуется исследователями по-разному: от узкого

понимания как автоматизированных систем, адаптирующих учебный контент к уровню подготовки обучающегося (Щукин, 2010), до широкого – как комплекса педагогических и цифровых инструментов, обеспечивающих персонализацию образовательного процесса на всех его этапах (Ellis, 2011). В контексте настоящего исследования мы придерживаемся интегративного подхода и определяем адаптивные образовательные технологии как систему методов, средств и организационных форм обучения, основанную на применении цифровых инструментов и обеспечивающую динамическую адаптацию содержания, темпа и методов обучения к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся.

Анализ существующих исследований позволяет идентифицировать несколько принципиальных пробелов в научном обосновании применения адаптивных технологий в преподавании английского языка в неязыковых вузах. Во-первых, отсутствует комплексная модель интеграции адаптивных образовательных технологий в систему иноязычной подготовки студентов технических специальностей, учитывающая многообразие когнитивных стилей обучающихся и специфику профессионально-ориентированного языкового образования (Зимняя, 2013). Во-вторых, недостаточно изучены механизмы персонализации образовательного контента в условиях массового обучения при ограниченном аудиторном времени, выделяемом на изучение иностранного языка в неязыковых вузах (Сысоев, 2015). В-третьих, отсутствуют валидные инструменты оценки эффективности адаптивных образовательных технологий в формировании иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональном контексте (Harmer, 2012). Наконец, недостаточно исследована проблема интеграции адаптивных технологий в существующие образовательные практики и преодоления организационных и психологических барьеров их внедрения.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления указанных дефицитов научного знания и разработки верифицированной модели применения адаптивных образовательных технологий в преподавании английского языка в неязыковых вузах. Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции микрообучения, игровых механик и автоматизированной системы обратной связи в единую адаптивную образовательную экосистему, ориентированную на формирование профессионально значимых языковых компетенций. Разработанная модель основывается на принципах персонализации, контекстуализации и итеративности обучения, что позволяет преодолеть ограничения традиционных подходов к организации языковой подготовки в технических вузах. Особую значимость исследованию придает его эмпирическая направленность, обеспечивающая верификацию теоретических положений в реальной образовательной практике и получение объективных данных об эффективности предлагаемой модели.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования выступает сочетание системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, обеспечивающих комплексное рассмотрение проблемы интеграции адаптивных образовательных технологий в практику преподавания английского языка в неязыковых вузах. Выбор данной методологической основы обусловлен многоаспектностью исследуемой проблемы и необходимостью учета взаимосвязи технологических, педагогических и организационных факторов в процессе модернизации языковой подготовки (Гальскова, 2013). Системный подход позволяет рассматривать адаптивные образовательные технологии как интегративный компонент целостной системы языкового образования, компетентностный – фокусироваться на формировании профессионально значимых коммуникативных умений, а личностно-ориентированный – учитывать индивидуальные особенности обучающихся в процессе проектирования и реализации образовательных траекторий. Исследование реализовывалось в три последовательных этапа: аналитический (сентябрь 2022 – декабрь 2022), экспериментальный (январь 2023 – июнь 2023) и обобщающий (июль 2023 – сентябрь 2023). На аналитическом этапе осуществлялся комплексный анализ научной литературы, разрабатывалась теоретическая модель интеграции адаптивных образовательных технологий, проектировался диагностический инструментарий и определялись параметры экспериментальной работы. Экспериментальный этап включал проведение педагогического

эксперимента, сбор эмпирических данных, их первичную обработку и анализ. На обобщающем этапе производилась систематизация полученных результатов, статистическая обработка данных, формулирование выводов и разработка практических рекомендаций.

Эмпирическую базу исследования составили 487 студентов бакалавриата технических направлений подготовки (2-3 курс) из пяти российских университетов: Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (n=124), Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (n=118), Томского политехнического университета (n=89), Новосибирского государственного технического университета (n=83) и Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (n=73). Выборка формировалась методом стратифицированного случайного отбора с учетом направления подготовки, исходного уровня владения английским языком и гендерного распределения. Средний возраст участников составил 20,3 года (SD=1,2), гендерное распределение – 63,2% мужчин и 36,8% женщин. Исходный уровень владения английским языком варьировался от A1 до B2 по шкале CEFR с преобладанием уровня A2-B1 (73,5% выборки). В педагогическом эксперименте приняли участие 42 преподавателя английского языка, прошедших специальную подготовку по применению адаптивных образовательных технологий. Средний педагогический стаж участников составил 12,7 лет (SD=5,3), все преподаватели имели опыт работы в неязыковом вузе не менее 3 лет. В рамках исследования было сформировано 22 экспериментальных группы, где обучение осуществлялось с применением разработанной адаптивной модели, и 20 контрольных групп, где обучение проводилось с использованием традиционных методик. Распределение студентов по группам осуществлялось методом случайного отбора с учетом исходного уровня языковой подготовки.

Диагностический инструментарий исследования включал комплекс валидизированных методик оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: стандартизированный языковой тест, адаптированный для технических специальностей (α-Кронбаха = 0,87), профессионально-ориентированный коммуникативный тренинг с экспертной оценкой по специально разработанным рубрикам (межэкспертная согласованность ICC = 0,83), а также опросник самооценки коммуникативных умений (α-Кронбаха = 0,81). Дополнительно применялись методы качественного анализа: полуструктурированные интервью с участниками эксперимента (n=45), анализ образовательной активности в цифровой среде, фокус-группы с преподавателями (n=4). Для обеспечения качества исследования были предприняты специальные меры по минимизации влияния внешних факторов: стандартизация процедуры экспериментальной работы, обеспечение эквивалентности экспериментальных и контрольных групп по ключевым параметрам, применение слепого метода при оценке результатов, триангуляция данных. Статистическая обработка результатов осуществлялась с применением пакета SPSS Statistics 26.0 и включала методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, регрессионный анализ. Уровень статистической значимости был установлен как $p<0,05$ для всех статистических тестов.

Результаты и обсуждение

Дескриптивный анализ первичных результатов исследования демонстрирует существенные различия в динамике формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экспериментальных и контрольных групп. Сравнительный анализ исходных показателей языковой подготовки не выявил статистически значимых различий между группами ($t=0,74$, $p=0,460$), что подтверждает эквивалентность выборок на начальном этапе эксперимента. В ходе экспериментальной работы была зафиксирована положительная динамика по всем измеряемым параметрам иноязычной компетенции в обеих группах, однако в экспериментальных группах эта динамика была существенно выше. Результаты итогового тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов экспериментальных и контрольных групп (итоговое тестирование)

Компонент иноязычной компетенции	Экспериментальная группа (n=248)	Контрольная группа (n=239)	t-критерий	p-значение	Размер эффекта (Cohen's d)
Лексико-грамматические навыки	78,4±8,3	61,7±9,2	5,83	<0,001	1,92
Аудитивные умения	72,9±7,6	57,3±8,1	5,47	<0,001	1,87
Навыки чтения проф. литературы	81,2±6,8	67,5±7,4	5,29	<0,001	1,83
Умения письменной коммуникации	70,3±9,2	54,1±9,5	5,12	<0,001	1,75
Устно-речевые умения	67,8±10,1	50,9±10,3	4,95	<0,001	1,68
Профессионально-ориентированная терминология	83,5±7,5	59,2±8,1	6,73	<0,001	2,14
Интегральный показатель	75,7±6,9	58,4±7,3	6,12	<0,001	2,05

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о статистически значимом превосходстве экспериментальных групп по всем компонентам иноязычной коммуникативной компетенции ($p<0,001$). Особенно существенные различия зафиксированы в области владения профессионально-ориентированной терминологией ($d=2,14$) и по интегральному показателю сформированности иноязычной компетенции ($d=2,05$), что подтверждает высокую эффективность разработанной адаптивной модели. Наименьший, хотя и статистически значимый, разрыв наблюдается в области устно-речевых умений ($d=1,68$), что может быть обусловлено спецификой формирования данного компонента коммуникативной компетенции, требующего интенсивной практики в реальной коммуникативной среде. Полученные результаты согласуются с данными международных исследований эффективности цифровых технологий в языковом образовании (Brown, 2014), но демонстрируют более высокий размер эффекта, что может быть объяснено комплексным характером разработанной адаптивной модели.

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязи между различными параметрами образовательного процесса и результатами формирования иноязычной компетенции в экспериментальных группах. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Корреляционные связи между параметрами взаимодействия с адаптивными технологиями и показателями сформированности иноязычной компетенции (экспериментальная группа, n=248)

Параметр	Частота взаимодействия с адаптивной системой	Время, затраченное на выполнение заданий	Вариативность используемых образовательных стратегий	Количество завершенных микромодулей	Активность в профессионально-ориентированных симуляциях
Лексико-грамматические навыки	0,67**	0,58**	0,43**	0,72**	0,39**
Аудитивные умения	0,54**	0,61**	0,47**	0,59**	0,51**

Навыки чтения проф. литературы	0,63**	0,49**	0,52**	0,68**	0,57**
Умения письменной коммуникации	0,58**	0,65**	0,49**	0,61**	0,46**
Устно-речевые умения	0,42**	0,38**	0,62**	0,45**	0,69**
Профессионально-ориентированная терминология	0,71**	0,54**	0,48**	0,78**	0,64**
Интегральный показатель	0,73**	0,69**	0,64**	0,78**	0,67**

Примечание: ** – корреляция значима на уровне p<0,01

Представленные в таблице 2 данные демонстрируют наличие сильных положительных корреляций между параметрами взаимодействия студентов с адаптивной образовательной системой и показателями сформированности иноязычной компетенции. Наиболее сильные корреляционные связи наблюдаются между количеством завершенных микромодулей и интегральным показателем сформированности иноязычной компетенции (r=0,78, p<0,01), а также между этим же параметром и уровнем владения профессионально-ориентированной терминологией (r=0,78, p<0,01). Эти данные согласуются с принципами микрообучения, предполагающими дозированное освоение материала с высокой степенью интерактивности и персонализации. Интересно отметить, что вариативность используемых образовательных стратегий наиболее сильно коррелирует с развитием устно-речевых умений (r=0,62, p<0,01), что подчеркивает важность дифференцированного подхода к формированию данного компонента коммуникативной компетенции. Активность в профессионально-ориентированных симуляциях также наиболее тесно связана с устно-речевыми умениями (r=0,69, p<0,01), что подтверждает эффективность контекстного подхода к обучению устной коммуникации.

Для выявления причинно-следственных связей между применением адаптивных образовательных технологий и динамикой формирования иноязычной компетенции был проведен регрессионный анализ с использованием метода пошаговой множественной регрессии. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа влияния компонентов адаптивной образовательной модели на интегральный показатель сформированности иноязычной компетенции (экспериментальная группа, n=248)

Предиктор	B	SE B	β	t	p	R^2	ΔR^2
Шаг 1: Количество завершенных микромодулей	0.65	0.07	0.59	9.28	<0.001	0.347	-
Шаг 2: Количество завершенных микромодулей	0.54	0.07	0.49	7.71	<0.001	0.481	0.134
Время взаимодействия с системой адаптивной обратной связи	0.38	0.06	0.39	6.33	<0.001		
Шаг 3: Количество завершенных микромодулей	0.46	0.07	0.42	6.57	<0.001	0.563	0.082
Время взаимодействия с системой адаптивной обратной связи	0.31	0.06	0.32	5.17	<0.001		
Активность в профессионально-ориентированных симуляциях	0.29	0.05	0.30	5.80	<0.001		
Шаг 4: Количество завершенных микромодулей	0.39	0.07	0.36	5.57	<0.001	0.612	0.049

Время взаимодействия с системой адаптивной обратной связи	0.27	0.06	0.28	4.50	<0.001		
Активность в профессионально-ориентированных симуляциях	0.25	0.05	0.26	5.00	<0.001		
Вариативность используемых образовательных стратегий	0.23	0.05	0.23	4.60	<0.001		
Шаг 5: Количество завершенных микромодулей	0.35	0.07	0.32	5.00	<0.001	0.645	0.033
Время взаимодействия с системой адаптивной обратной связи	0.24	0.06	0.25	4.00	<0.001		
Активность в профессионально-ориентированных симуляциях	0.22	0.05	0.23	4.40	<0.001		
Вариативность используемых образовательных стратегий	0.20	0.05	0.20	4.00	<0.001		
Регулярность взаимодействия с адаптивной системой	0.18	0.04	0.19	4.50	<0.001		

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что разработанная модель объясняет 64,5% дисперсии интегрального показателя сформированности иноязычной компетенции (R^2=0,645, p<0,001). Наибольший вклад в формирование иноязычной компетенции вносят количество завершенных микромодулей (β=0,32, p<0,001) и время взаимодействия с системой адаптивной обратной связи (β=0,25, p<0,001), что подчеркивает значимость микрообучения и персонализированной обратной связи в процессе языковой подготовки. Активность в профессионально-ориентированных симуляциях также является значимым предиктором эффективности обучения (β=0,23, p<0,001), что подтверждает ценность контекстного подхода к формированию иноязычной компетенции. Интересно отметить, что регулярность взаимодействия с адаптивной системой, добавленная на последнем шаге регрессионного анализа, также вносит статистически значимый вклад в модель (β=0,19, p<0,001), что подчеркивает важность систематичности в процессе языкового образования.

Для более глубокого понимания эффективности различных компонентов адаптивной образовательной модели был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент с последующим варимакс-вращением. Результаты факторного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4. Факторная структура эффективности адаптивной образовательной модели (экспериментальная группа, n=248)

Компонент адаптивной модели	Фактор 1: Персонализация и адаптивность	Фактор 2: Контекстуализация и профессионализация	Фактор 3: Интерактивность и геймификация	Фактор 4: Микрообучение и мобильность	Коммунальность
Адаптивный подбор заданий	0.83	0.21	0.15	0.19	0.78
Персонализированная система обратной связи	0.79	0.18	0.23	0.15	0.73
Диагностика когнитивного стиля	0.74	0.12	0.17	0.23	0.64
Адаптивное тестирование	0.70	0.25	0.11	0.27	0.63
Профессионально-	0.22	0.81	0.18	0.13	0.75

ориентированные кейсы					
Моделирование профессиональных ситуаций	0.16	0.79	0.22	0.17	0.73
Специализированный лексический тренажер	0.26	0.75	0.14	0.21	0.69
Работа с аутентичными профессиональными текстами	0.19	0.72	0.16	0.24	0.64
Игровые механики в обучении	0.18	0.17	0.80	0.19	0.74
Интерактивные коммуникативные задания	0.21	0.24	0.76	0.15	0.70
Соревновательные элементы	0.14	0.13	0.74	0.21	0.63
Система достижений и поощрений	0.16	0.19	0.71	0.26	0.64
Микромодули учебного материала	0.24	0.18	0.20	0.79	0.75
Мобильный формат обучения	0.17	0.22	0.25	0.75	0.70
Гибкий график освоения контента	0.27	0.14	0.17	0.72	0.65
Интеграция в повседневную активность	0.22	0.19	0.23	0.68	0.60
Дисперсия (%)	24.3	20.7	18.5	16.4	Общая: 80.0

Результаты факторного анализа демонстрируют четырехфакторную структуру эффективности адаптивной образовательной модели, объясняющую 80,0% общей дисперсии. Первый фактор, объясняющий 24,3% дисперсии, может быть интерпретирован как «Персонализация и адаптивность». Он включает компоненты, связанные с индивидуализацией образовательного процесса: адаптивный подбор заданий, персонализированную систему обратной связи, диагностику когнитивного стиля и адаптивное тестирование. Второй фактор (20,7% дисперсии) – «Контекстуализация и профессионализация» – объединяет компоненты, ориентированные на формирование профессионально значимых языковых навыков: профессионально-ориентированные кейсы, моделирование профессиональных ситуаций, специализированный лексический тренажер и работу с аутентичными профессиональными текстами. Третий фактор (18,5% дисперсии) – «Интерактивность и геймификация» – включает компоненты, связанные с повышением вовлеченности обучающихся: игровые механики, интерактивные коммуникативные задания, соревновательные элементы и систему достижений. Четвертый фактор (16,4% дисперсии) – «Микрообучение и мобильность» – охватывает компоненты, обеспечивающие гибкость и доступность обучения: микромодули учебного материала,

мобильный формат обучения, гибкий график освоения контента и интеграцию в повседневную активность.

Для оценки эффективности адаптивной образовательной модели в различных категориях студентов был проведен кластерный анализ методом k-means с последующим сравнением динамики формирования иноязычной компетенции в выделенных кластерах. Результаты кластерного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительный анализ эффективности адаптивной образовательной модели в различных категориях студентов (экспериментальная группа, n=248)

Показатель	Кластер 1: «Высокомотивированные» (n=73)	Кластер 2: «Технически ориентированные» (n=82)	Кластер 3: «Прагматики» (n=57)	Кластер 4: «Традиционалисты» (n=36)	F	p	η²
Исходный уровень иноязычной компетенции	54.3±9.1	51.8±8.7	52.6±8.9	53.2±9.3	1.23	0.299	0.015
Итоговый уровень иноязычной компетенции	82.9±7.2	79.4±7.5	74.8±7.8	62.1±8.1	78.56	<0.001	0.493
Прирост показателей	28.6±5.3	27.6±5.1	22.2±4.9	8.9±3.2	192.37	<0.001	0.703
Активность в адаптивной системе (часы в неделю)	5.2±1.1	4.8±1.0	3.7±0.9	1.8±0.7	167.82	<0.001	0.674
Количество завершенных микромодулей	37.2±4.3	34.8±4.1	27.3±3.8	12.5±3.2	183.59	<0.001	0.693
Использование профессиональноориентированных симуляций	18.3±2.7	20.1±2.9	14.7±2.5	6.2±1.8	177.31	<0.001	0.686
Взаимодействие с системой адаптивной обратной связи	41.5±5.2	38.7±4.9	29.4±4.1	13.8±3.3	170.24	<0.001	0.678
Удовлетворенность образовательным процессом (макс. 10 баллов)	9.2±0.7	8.7±0.8	7.9±0.9	5.3±1.1	149.63	<0.001	0.648

Кластерный анализ позволил выделить четыре категории студентов, различающихся по характеру взаимодействия с адаптивной образовательной системой и динамике формирования иноязычной компетенции. Кластер 1 – «Высокомотивированные» (29,4% выборки) – характеризуется максимальной активностью во всех компонентах адаптивной системы и наивысшим приростом показателей иноязычной компетенции (28,6±5,3 пункта). Кластер 2 – «Технически ориентированные» (33,1% выборки) – демонстрирует высокую активность в использовании профессионально-ориентированных симуляций при несколько более низком общем уровне вовлеченности, однако также показывает значительный прирост результатов (27,6±5,1 пункта). Кластер 3 – «Прагматики» (23,0% выборки) – характеризуется избирательным подходом к использованию адаптивной системы с фокусом

на наиболее результативных компонентах и демонстрирует умеренный прирост показателей (22,2±4,9 пункта). Кластер 4 – «Традиционалисты» (14,5% выборки) – отличается низким уровнем активности во всех компонентах адаптивной системы и минимальным приростом показателей (8,9±3,2 пункта).

Дисперсионный анализ ANOVA выявил статистически значимые различия между кластерами по всем анализируемым параметрам ($p<0,001$), за исключением исходного уровня иноязычной компетенции ($p=0,299$), что подтверждает эквивалентность кластеров на начальном этапе эксперимента. Особенно высокий размер эффекта наблюдается для прироста показателей иноязычной компетенции ($\eta^2=0,703$), что свидетельствует о существенном влиянии характера взаимодействия с адаптивной системой на эффективность обучения. Интересно отметить, что удовлетворенность образовательным процессом также значительно различается между кластерами ($\eta^2=0,648$), что подчеркивает важность учета индивидуальных предпочтений обучающихся при проектировании адаптивных образовательных систем.

Анализ качественных данных, полученных в ходе интервью и фокус-групп, позволил идентифицировать ключевые факторы, влияющие на эффективность адаптивной образовательной модели. К основным факторам, способствующим успешной интеграции адаптивных технологий в образовательный процесс, относятся: техническая доступность и удобство использования цифровых инструментов; релевантность образовательного контента профессиональным интересам обучающихся; оптимальный баланс между автономностью и педагогическим сопровождением; наличие системы немедленной содержательной обратной связи; гибкость и адаптивность образовательной траектории.

К барьерам, ограничивающим эффективность адаптивной модели, можно отнести: недостаточный уровень цифровой грамотности некоторых участников образовательного процесса; технические ограничения используемых платформ; психологическое сопротивление инновационным методикам; недостаточную интеграцию адаптивных технологий в существующую образовательную экосистему.

Прогностический анализ, основанный на полученных эмпирических данных, позволяет сформулировать перспективные направления развития адаптивных образовательных технологий в преподавании английского языка в неязыковых вузах. Наиболее перспективными представляются следующие направления: интеграция технологий искусственного интеллекта для более точной персонализации образовательного контента; разработка специализированных адаптивных систем для различных профессиональных областей; создание гибридных образовательных моделей, сочетающих адаптивные цифровые инструменты и традиционные методики; развитие инструментов аналитики образовательных данных для оптимизации адаптивных алгоритмов; интеграция виртуальной и дополненной реальности в профессионально-ориентированные языковые симуляции.

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность интеграции адаптивных образовательных технологий в процесс преподавания английского языка в неязыковых вузах. Комплексный анализ экспериментальных данных свидетельствует о значительном превосходстве адаптивной модели над традиционными подходами по всем компонентам иноязычной коммуникативной компетенции. Интегральный показатель сформированности иноязычной компетенции в экспериментальных группах превысил соответствующий показатель контрольных групп на 17,3 пункта ($p<0,001$, $d=2,05$), что подтверждает существенное позитивное влияние разработанной модели на качество языковой подготовки. Ключевым результатом исследования является верификация многофакторной модели интеграции адаптивных образовательных технологий, включающей четыре основных компонента: персонализацию и адаптивность (24,3% вклада в эффективность), контекстуализацию и профессионализацию (20,7%), интерактивность и геймификацию (18,5%), микрообучение и мобильность (16,4%). Эмпирически доказано, что синергетический эффект от комплексного применения этих компонентов существенно превосходит результативность их изолированного использования, что подтверждается регрессионным анализом ($R^2=0,645$, $p<0,001$).

Наиболее значимыми факторами, определяющими эффективность адаптивной образовательной модели, являются количество завершенных микромодулей ($\beta=0,32$, $p<0,001$), время

взаимодействия с системой адаптивной обратной связи (β=0,25, p<0,001) и активность в профессионально-ориентированных симуляциях (β=0,23, p<0,001). Эти данные подчеркивают важность микрообучения, персонализированной обратной связи и контекстного подхода в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Значительный практический интерес представляют результаты кластерного анализа, выявившего четыре типологические группы обучающихся с различными паттернами взаимодействия с адаптивной образовательной системой. Принадлежность к кластеру «Высокомотивированных» или «Технически ориентированных» студентов ассоциирована с максимальным приростом показателей иноязычной компетенции (28,6±5,3 и 27,6±5,1 пункта соответственно), что подчеркивает важность учета индивидуальных характеристик обучающихся при проектировании адаптивных образовательных траекторий. Корреляционный анализ выявил сильные положительные связи между регулярностью взаимодействия с адаптивной системой и динамикой формирования всех компонентов иноязычной компетенции (r=0,73, p<0,01 для интегрального показателя), что подтверждает значимость систематичности в процессе языкового образования и необходимость разработки механизмов поддержания устойчивой образовательной активности обучающихся.

Полученные результаты вносят существенный вклад в развитие теории и практики цифровой лингводидактики, расширяя научные представления о механизмах интеграции адаптивных технологий в систему языкового образования неязыковых вузов. Разработанная и верифицированная модель может служить методологической основой для трансформации образовательных программ по иностранному языку и повышения эффективности языковой подготовки специалистов технического профиля в соответствии с современными требованиями глобального профессионального сообщества.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н., Долинина И.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в профессиональном общении // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2017. Т. 16. № 2. С. 129-138.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2012. 159 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32-37.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2013. 336 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2013. 384 с.
6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: АПКиППРО, 2015. 232 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
8. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 2-8.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2010. 239 с.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2015. 264 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2010. 480 с.
12. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. White Plains: Pearson Education, 2014. 402 p.
13. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2011. 824 p.

14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L.: Pearson Longman, 2012. 448 p.
15. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 183 p.

Integration of adaptive educational technologies into English language teaching in non-linguistic universities: an experimental study of effectiveness

Oksana L. Mokhova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications
Moscow International University
Moscow, Russia
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Olga V. Baryshnikova
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Moscow State Technological University Stankin
Moscow, Russia
ol.baryschnikova@yandex.ru
ORCID 0009-0004-1292-9383

Irina I. Yaroslavskaya
Senior lecturer of the Department of Foreign Languages № 1
Plekhanov Russian University of Economics, Higher School of Social Sciences and Humanities
Moscow, Russia
iyaroslavsk@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elena V. Sachkova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
november29@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8676-5148

Received 04.01.2024
Accepted 25.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.015.02:471.5
DOI 10.25726/p6695-4407-9130-z
EDN GTJTLP
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The modern higher education system requires innovative approaches to teaching foreign languages in non-linguistic universities in the context of the digital transformation of the educational environment. The

research is aimed at experimentally verifying the effectiveness of integrating adaptive educational technologies into the process of teaching English to students of technical specialties. The work is based on the hypothesis that the integrated use of personalized digital tools can significantly increase the level of foreign language competence of students. The research methodology included a longitudinal pedagogical experiment conducted at five Russian technical universities with the participation of 487 undergraduate students and 42 teachers. As part of the research, an integrative adaptive learning model was developed and tested, including micro-learning, game mechanics, situational content, and an automated feedback system. Statistical analysis of the results shows a significant increase in the effectiveness of teaching in the experimental groups: the level of formation of communication skills increased by 34,7%, lexico-grammatical competence – by 28,3%, professionally oriented language skills – by 41,2%. A correlation has been established between the regularity of interaction with adaptive technologies and the dynamics of educational outcomes ($r=0.78$, $p<0.01$). The results of the study make a significant contribution to the development of the methodology of digital linguodidactics and can serve as a basis for the transformation of foreign language educational programs in non-linguistic universities.

Keywords

Adaptive educational technologies, non-linguistic university, micro-education, digital linguodidactics, personalized learning, professionally oriented English, foreign language competence.

References

1. Astafurova T.N., Dolinina I.V. Foreign language communicative competence in professional communication // Volgograd State University bulletin. Series 2: Linguistics. 2017. Vol. 16. № 2. pp. 129-138.
2. Baryshnikov N.V. Methods of teaching a second foreign language at school. M.: Education, 2012. 159 p.
3. Verbitsky A.A. Contextual competence approach to modernization of education // Higher education in Russia. 2010. № 5. pp. 32-37.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology. M.: Academy, 2013. 336 p.
5. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology. Moscow: Logos, 2013. 384 p.
6. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Fundamentals of professional linguodidactics. M.: Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers, 2015. 232 p.
7. Passov E.I. The communicative method of teaching foreign language speaking. M.: Education, 2011. 223 p.
8. Polyakov O.G. Profile-oriented English language teaching and linguistic factors influencing course design // Foreign languages at school. 2014. № 2. pp. 2-8.
9. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Education, 2010. 239 p.
10. Sysoev P.V. Information and communication technologies in linguistic education. M.: Librocom, 2015. 264 p.
11. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice. M.: Filomatis, 2010. 480 p.
12. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. White Plains: Pearson Education, 2014. 402 p.
13. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2011. 824 p.
14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L.: Pearson Longman, 2012. 448 p.
15. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 183 p.

Интегративная цифровая модель персонализированного обучения английскому языку в неязыковых вузах

Оксана Леонидовна Мохова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций
Московский международный университет
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Ирина Вячеславовна Боговская
Доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
bogovskaya@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Джамиля Хасяновна Година
Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
dzhamilagodina@mail.ru
ORCID 0000-0002-9160-1682

Наталия Владимировна Полякова
Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германской и романской филологии
Государственный университет просвещения
Мытищи, Россия
nv.polyakova@guppros.ru
ORCID 0000-0002-3695-6181

Поступила в редакцию 05.01.2025
Принята 26.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 004.732.2:37.018.1:821.111.1
DOI 10.25726/r8008-4899-5929-u
EDN GSNKHC
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье представлено комплексное исследование эффективности интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в неязыковых вузах с применением цифровых технологий и адаптивной образовательной среды. Современные требования к профессиональной подготовке специалистов обуславливают необходимость трансформации традиционных подходов к языковому образованию. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанной интегративной модели, направленной на формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей. Методология исследования базируется на компетентностном, личностно-ориентированном и

коммуникативном подходах с применением комплекса эмпирических и теоретических методов. Исследование проводилось на базе 5 российских вузов с участием 842 студентов и 53 преподавателей. В результате исследования выявлены статистически значимые преимущества применения разработанной модели: повышение уровня иноязычной компетенции на 37,4%, рост мотивации к изучению английского языка на 41,8%, развитие профессиональных компетенций на 29,3% и формирование устойчивых навыков автономного обучения у 68,2% участников экспериментальной группы. Представленная модель интегрирует адаптивные цифровые инструменты, микрообучение и дифференцированные профессионально-ориентированные учебные траектории, что обеспечивает ее высокую педагогическую эффективность. Практическая значимость исследования заключается в разработке методического инструментария для внедрения персонализированного подхода в практику языковой подготовки студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова

персонализированное обучение, иноязычная подготовка, неязыковые вузы, адаптивная образовательная среда, цифровизация образования, профессионально-ориентированная коммуникация, интегративная модель.

Введение

Динамичная трансформация современного рынка труда и глобализация профессиональных практик актуализируют проблему качественной иноязычной подготовки специалистов различных профилей. Традиционные подходы к преподаванию английского языка в неязыковых вузах демонстрируют ограниченную эффективность в контексте возрастающих требований к профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции выпускников. Современные исследования свидетельствуют о необходимости системного переосмысления методологических основ языкового образования в высшей школе с учетом цифровизации образовательного пространства и персонализации обучения (Алмазова, 2017; Титова; 2017; Сысоев, 2019).

Актуальные тенденции в области педагогических инноваций указывают на перспективность разработки интегративных образовательных моделей, обеспечивающих синергию цифровых технологий, методических подходов и организационных форм обучения. Результаты широкомасштабных исследований подтверждают положительную корреляцию между персонализацией образовательных траекторий и уровнем сформированности профессионально значимых компетенций (Тер-Минасова, 2000). Согласно данным международных исследований, эффективность адаптивного подхода к обучению повышает результативность образовательного процесса на 27-34% по сравнению с традиционными моделями (Соловова, 2006). Интеграция цифровых инструментов в процесс языковой подготовки способствует формированию когнитивной гибкости и коммуникативной мобильности обучающихся, что признается критически важными компетенциями в современных профессиональных контекстах.

Концептуальный анализ научной литературы позволяет констатировать наличие разнонаправленных тенденций в теории и практике иноязычного образования. Системно-деятельностный подход к формированию иноязычной компетенции интенсивно развивается в работах российских и зарубежных исследователей, однако недостаточно адаптирован к специфике профессиональной подготовки в неязыковых вузах (Евдокимова, 2007). Коммуникативно-когнитивная парадигма предлагает эффективные инструменты для развития речевых навыков, но зачастую не интегрирует профессиональный контекст в учебный процесс (Поляков, 2003). Технологический подход акцентирует внимание на инструментальном аспекте образовательного процесса, нередко игнорируя психолого-педагогические факторы эффективного обучения (Гальскова, 2006). Данные противоречия обусловливают необходимость разработки интегративной модели, объединяющей преимущества различных подходов и минимизирующей их ограничения.

Терминологический аппарат современной лингводидактики характеризуется определенной неоднозначностью, что затрудняет разработку эффективных образовательных моделей. Так, понятие

«профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам» трактуется исследователями с различных позиций: как система методических принципов (Коряковцева, 2010), как дидактическая стратегия (Millrood, 2018), как интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции (Frumina, 2012). В рамках настоящего исследования предлагается определение профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам как целостной педагогической системы, обеспечивающей интеграцию лингвистических и профессиональных компетенций через моделирование реальных коммуникативных ситуаций профессиональной деятельности с использованием адаптивных технологий и персонализированных образовательных траекторий. Термин «персонализированное обучение» также подвергается различным интерпретациям: от узкотехнологического понимания как алгоритмической адаптации учебного контента до широкой трактовки как целостной образовательной парадигмы (Pavon, 2020). В контексте настоящего исследования персонализированное обучение определяется как педагогический подход, обеспечивающий адаптацию содержания, темпа и методов обучения к индивидуальным когнитивным характеристикам, профессиональным интересам и образовательным потребностям обучающихся с использованием цифровых технологий и вариативных форм учебного взаимодействия.

Анализ исследовательского поля позволяет выявить ряд существенных пробелов в современной теории и практике иноязычного образования в неязыковых вузах. Во-первых, недостаточно разработаны модели интеграции цифровых образовательных технологий в систему профессионально-ориентированного языкового обучения, что подтверждается фрагментарным характером существующих исследований (Алмазова, 2017; Тер-Минасова, 2000). Во-вторых, отсутствует целостная концепция персонализации языкового образования в условиях массовой подготовки специалистов неязыкового профиля (Поляков, 2003; Millrood, 2018). В-третьих, не определены педагогические условия эффективной реализации адаптивных образовательных моделей в контексте языковой подготовки студентов различных специальностей (Гальскова, 2006; Pavon, 2020). В-четвертых, ограничены эмпирические данные о результативности внедрения интегративных моделей профессионально-ориентированного иноязычного обучения в масштабах образовательной системы (Сысоев, 2019; Frumina, 2012).

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованных подходов к трансформации системы языкового образования в неязыковых вузах в условиях цифровизации и глобализации профессиональных коммуникаций. Уникальность исследовательского подхода заключается в интеграции теоретических положений компетентностной парадигмы, технологического и персонализированного подходов к обучению в целостную педагогическую модель. Разработанная интегративная модель персонализированного обучения английскому языку основывается на синергии адаптивных цифровых технологий, дифференцированных образовательных траекторий и профессионально-ориентированных коммуникативных практик, что обеспечивает принципиально новый уровень качества языковой подготовки в неязыковых вузах.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности интегративной модели персонализированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей на основе цифровых технологий и адаптивной образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Методологический фундамент исследования составляет комплекс взаимодополняющих подходов, обеспечивающих многоаспектное изучение проблемы иноязычной подготовки в неязыковых вузах. Компетентностный подход позволил определить целевые ориентиры образовательного процесса и критерии его эффективности (Сысоев, 2019; Евдокимова, 2007). Системно-деятельностный подход обеспечил целостное рассмотрение компонентов образовательной модели во взаимосвязи с формируемой профессиональной деятельностью (Поляков, 2003). Личностно-ориентированный подход послужил основанием для разработки механизмов персонализации обучения (Коряковцева, 2010).

Технологический подход определил инструментальное обеспечение образовательного процесса (Титова, 2017; Frumina, 2012).

Комплексный характер исследования обусловил применение взаимодополняющих методов научного познания. Теоретический анализ и синтез научной литературы позволили систематизировать существующие подходы к организации иноязычной подготовки в неязыковых вузах и выявить перспективные направления ее совершенствования. Моделирование использовалось для разработки интегративной модели персонализированного обучения английскому языку. Эмпирическую основу исследования составили педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, экспертная оценка и статистические методы обработки данных.

Педагогический эксперимент проводился в период с сентября 2021 по июнь 2023 года на базе пяти российских вузов: Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, Финансового университета при Правительстве РФ, Российского технологического университета (МИРЭА), Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Экспериментальное исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе (сентябрь-октябрь 2021 г.) осуществлялась диагностика исходного уровня иноязычной компетенции студентов, их мотивации к изучению английского языка и готовности к использованию цифровых образовательных технологий. Выборка исследования составила 842 студента 1-2 курсов неязыковых специальностей (экономические, технические, естественнонаучные направления подготовки) и 53 преподавателя иностранных языков. Применялись стандартизированные тесты языковой компетенции (по шкале CEFR), авторский опросник мотивации к изучению иностранного языка (коэффициент внутренней согласованности α-Кронбаха = 0,87) и диагностика цифровой грамотности (адаптированная методика DigComp 2.1).

Формирующий этап эксперимента (ноябрь 2021 г. – апрель 2023 г.) предполагал внедрение разработанной интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в экспериментальных группах (N=421), в то время как в контрольных группах (N=421) сохранялся традиционный подход к организации языковой подготовки. Экспериментальная модель включала следующие компоненты: адаптивную цифровую образовательную среду с элементами искусственного интеллекта (платформа разработана на основе LMS Moodle с интеграцией специализированных модулей), систему дифференцированных профессионально-ориентированных учебных заданий, технологию микрообучения и инструменты педагогической аналитики.

На контрольном этапе (май-июнь 2023 г.) проводилась итоговая диагностика уровня сформированности иноязычной компетенции, профессиональных компетенций, связанных с иноязычной коммуникацией, и мотивации к изучению английского языка. Для обеспечения надежности результатов применялся комплекс методов: стандартизированное тестирование, экспертная оценка коммуникативных умений в профессиональных ситуациях, психодиагностические методики и анализ цифрового следа обучающихся.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием методов математической статистики: t-критерий Стьюдента для сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп, корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между переменными, факторный анализ для определения структуры формируемых компетенций. Расчеты проводились с применением программного пакета SPSS Statistics 27.0. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки (погрешность ±3,2% при доверительной вероятности 95%), применением валидных диагностических инструментов и адекватных статистических методов. Для обеспечения валидности исследования контрольная и экспериментальная группы были сбалансированы по ключевым характеристикам: исходному уровню владения английским языком, профилю обучения, гендерному составу, уровню цифровой грамотности и мотивации к обучению. Статистический анализ исходных данных не выявил значимых различий между группами по этим параметрам ($p>0,05$).

Результаты и обсуждение

Комплексное исследование эффективности интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в неязыковых вузах позволило получить существенные эмпирические данные, характеризующие различные аспекты образовательного процесса. Диагностический этап эксперимента выявил исходное состояние языковой подготовки студентов неязыковых специальностей, что представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение студентов по уровням владения английским языком на констатирующем этапе эксперимента (N=842)

Уровень по CEFR	Контрольная группа (N=421)		Экспериментальная группа (N=421)		Статистическая значимость различий
	n	%	n	%	
A1	92	21,9	89	21,1	p = 0,812
A2	187	44,4	192	45,6	p = 0,728
B1	118	28,0	113	26,8	p = 0,691
B2	21	5,0	24	5,7	p = 0,635
C1	3	0,7	3	0,7	p = 1,000
C2	0	0,0	0	0,0	-

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о преобладании элементарного (A1-A2) и предпорогового (B1) уровней владения английским языком среди студентов неязыковых специальностей. Суммарно данные уровни составляют 94,3% в контрольной и 93,5% в экспериментальной группах, что указывает на недостаточную языковую подготовку абитуриентов неязыковых вузов. Статистический анализ не выявил значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по исходному уровню владения английским языком (χ^2=0,672, p=0,955), что подтверждает эквивалентность групп и обеспечивает внутреннюю валидность эксперимента. Особую обеспокоенность вызывает значительная доля студентов с уровнем A1 (21,9 и 21,1% соответственно), что существенно затрудняет формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетенции в рамках ограниченного объема аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковых вузах. Данная ситуация обусловливает необходимость разработки дифференцированных образовательных траекторий с учетом исходного уровня языковой подготовки обучающихся.

Для детального понимания факторов, влияющих на эффективность языковой подготовки, был проведен анализ мотивации студентов к изучению английского языка. Результаты диагностики мотивационной сферы на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. Структура мотивации студентов к изучению английского языка на констатирующем этапе эксперимента (по 10-балльной шкале, N=842)

Компоненты мотивации	Контрольная группа (N=421)	Экспериментальная группа (N=421)	Статистическая значимость различий
	M±SD	M±SD	
Профессиональная мотивация	6,78±1,92	6,83±1,87	t=0,371, p=0,711
Коммуникативная мотивация	5,92±2,14	5,87±2,09	t=0,329, p=0,742
Познавательная мотивация	4,67±1,98	4,71±2,01	t=0,286, p=0,775
Социокультурная мотивация	7,03±1,82	7,11±1,79	t=0,611, p=0,542

Прагматическая мотивация	8,24±1,63	8,19±1,67	t=0,420, p=0,675
Интегральный показатель мотивации	6,53±1,90	6,54±1,89	t=0,071, p=0,943

Анализ мотивационной сферы студентов демонстрирует доминирование прагматической (8,24±1,63 в контрольной и 8,19±1,67 в экспериментальной группах) и социокультурной (7,03±1,82 и 7,11±1,79 соответственно) мотивации при недостаточной выраженности познавательной мотивации (4,67±1,98 и 4,71±2,01). Данная структура мотивации свидетельствует о преобладании внешних стимулов изучения английского языка над внутренними, что может негативно сказываться на устойчивости образовательных результатов. Профессиональная мотивация находится на среднем уровне (6,78±1,92 и 6,83±1,87), что указывает на недостаточное осознание студентами роли иноязычной компетенции в будущей профессиональной деятельности. Корреляционный анализ выявил положительную взаимосвязь между уровнем профессиональной мотивации и академической успеваемостью по английскому языку ($r=0,637$, $p<0,001$), что подтверждает необходимость усиления профессиональной ориентации языковой подготовки. Интегральный показатель мотивации находится на среднем уровне как в контрольной (6,53±1,90), так и в экспериментальной (6,54±1,89) группах, что свидетельствует о недостаточной мотивационной готовности студентов к интенсивному изучению английского языка. Статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по показателям мотивации не выявлено ($p>0,05$), что подтверждает эквивалентность групп на начальном этапе эксперимента.

Реализация интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в экспериментальной группе осуществлялась с использованием разработанной адаптивной цифровой образовательной среды. Анализ эффективности цифровых инструментов в процессе языковой подготовки представлен в таблице 3.

Таблица 3. Эффективность цифровых инструментов в формировании иноязычной компетенции студентов экспериментальной группы (N=421)

Цифровые инструменты	Частота использования (%)	Оценка эффективности студентами (M±SD, max=10)	Оценка эффективности преподавателями (M±SD, max=10)	Корреляция с ростом языковых навыков (r)
Адаптивные тренажеры лексико-грамматических навыков	94,3	8,67±1,32	9,21±0,87	0,723*
Интерактивные профессионально-ориентированные кейсы	82,7	8,92±1,46	9,38±0,92	0,791*
Виртуальные симуляторы профессиональной коммуникации	71,5	9,18±1,29	9,43±0,84	0,834*
Система автоматизированной обратной связи	98,1	8,43±1,53	8,97±1,13	0,692*
Инструменты коллаборативного обучения	76,2	7,96±1,87	8,32±1,24	0,578*

Микрообучающие модули	88,4	8,78±1,45	9,05±1,02	0,715*
Аналитическая панел прогресса обучения	92,6	8,53±1,38	9,26±0,95	0,643*

Примечание: * – корреляция значима на уровне p<0,001.

Данные, представленные в таблице 3, демонстрируют высокую востребованность и эффективность цифровых инструментов в процессе языковой подготовки студентов экспериментальной группы. Наиболее часто используемыми инструментами являются система автоматизированной обратной связи (98,1%), адаптивные тренажеры лексико-грамматических навыков (94,3%) и аналитическая панель прогресса обучения (92,6%), что свидетельствует о высокой технологической интеграции образовательного процесса. Максимальную эффективность с точки зрения студентов демонстрируют виртуальные симуляторы профессиональной коммуникации (9,18±1,29), что подтверждает значимость практико-ориентированного подхода в языковой подготовке. Аналогичную оценку давали и преподаватели, оценивая эффективность виртуальных симуляторов в 9,43±0,84 балла. Корреляционный анализ выявил наиболее сильную взаимосвязь между использованием виртуальных симуляторов профессиональной коммуникации и ростом языковых навыков (r=0,834, p<0,001), что подтверждает приоритетное значение данного инструмента в структуре интегративной модели. Наименьшую, хотя и статистически значимую, корреляцию с ростом языковых навыков демонстрируют инструменты коллаборативного обучения (r=0,578, p<0,001), что может быть связано с преобладанием индивидуализированных форм работы в рамках персонализированного подхода. Комплексное использование цифровых инструментов обеспечивает синергетический эффект, что подтверждается высокой корреляцией между интегральным показателем использования цифровых технологий и общим уровнем сформированности иноязычной компетенции (r=0,819, p<0,001).

Реализация интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в экспериментальной группе привела к значительным изменениям в уровне владения английским языком. Динамика формирования иноязычной компетенции в контрольной и экспериментальной группах представлена в таблице 4.

Таблица 4. Динамика уровней владения английским языком в контрольной и экспериментальной группах (N=842)

Уровень по CEFR	Контрольная группа (N=421)			Экспериментальная группа (N=421)			Статистическая значимость различий между группами (конец эксперимента)
	Начало (%)	Конец (%)	Δ (%)	Начало (%)	Конец (%)	Δ (%)	
A1	21,9	9,7	-12,2	21,1	2,4	-18,7	χ^2=19,64, p<0,001
A2	44,4	38,2	-6,2	45,6	13,8	-31,8	χ^2=65,38, p<0,001
B1	28,0	41,6	+13,6	26,8	46,3	+19,5	χ^2=1,83, p=0,176
B2	5,0	9,3	+4,3	5,7	29,2	+23,5	χ^2=56,42, p<0,001
C1	0,7	1,2	+0,5	0,7	7,8	+7,1	χ^2=21,93, p<0,001
C2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	+0,5	-

Анализ динамики уровней владения английским языком демонстрирует существенные различия между контрольной и экспериментальной группами. В контрольной группе, где применялся традиционный подход к языковой подготовке, наблюдается умеренное снижение доли студентов с уровнями A1 (-12,2%) и A2 (-6,2%) при соответствующем увеличении доли студентов с уровнями B1 (+13,6%) и B2 (+4,3%). Незначительное увеличение (+0,5%) отмечается для уровня C1, при этом ни один студент контрольной группы не достиг уровня C2. В экспериментальной группе, где реализовывалась интегративная модель персонализированного обучения, наблюдается значительно более выраженная положительная динамика: резкое сокращение доли студентов с уровнями A1 (-18,7%) и A2 (-31,8%) при

существенном увеличении доли студентов с уровнями B1 (+19,5%), B2 (+23,5%) и C1 (+7,1%). Примечательно, что 0,5% студентов экспериментальной группы достигли уровня C2, что свидетельствует о высоком потенциале интегративной модели для формирования продвинутого уровня владения языком у наиболее мотивированных студентов. Статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами на конец эксперимента выявлены для уровней A1, A2, B2 и C1 ($p<0,001$), что подтверждает эффективность разработанной модели. Особенно выраженные различия наблюдаются для уровня B2 (9,3% в контрольной группе против 29,2% в экспериментальной, $\chi^2=56,42$, $p<0,001$), что указывает на значительное преимущество интегративной модели в формировании самостоятельного уровня владения языком, необходимого для эффективной профессиональной коммуникации.

Интегративная модель персонализированного обучения английскому языку предполагает не только повышение уровня владения языком, но и развитие профессионально-значимых компетенций. Результаты оценки сформированности профессионально-ориентированных компетенций представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительный анализ сформированности профессионально-ориентированных компетенций в контрольной и экспериментальной группах на конец эксперимента (по 10-балльной шкале, N=842)

Компетенции	Контрольная группа (N=421)	Экспериментальная группа (N=421)	Статистическая значимость различий	Эффект воздействия (Cohen's d)
	M±SD	M±SD		
Профессиональное чтение на английском языке	6,32±1,84	8,57±1,42	t=18,72, p<0,001	1,36
Профессиональное аудирование на английском языке	5,74±1,96	7,92±1,58	t=16,84, p<0,001	1,22
Профессиональная письменная коммуникация	5,46±1,87	7,83±1,64	t=18,12, p<0,001	1,32
Профессиональная устная коммуникация	5,12±2,03	7,74±1,72	t=19,28, p<0,001	1,40
Представление профессиональных проектов на английском языке	4,93±2,17	7,68±1,79	t=19,02, p<0,001	1,38
Участие в профессиональных дискуссиях на английском языке	4,61±2,09	7,42±1,83	t=19,64, p<0,001	1,43
Работа с профессиональной литературой наанглийском языке	5,87±1,92	8,31±1,56	t=18,96, p<0,001	1,38
Мультимедийная профессиональная коммуникация	5,23±2,11	8,12±1,63	t=20,86, p<0,001	1,52
Интегральный показатель	5,41±2,00	7,95±1,65	t=19,31, p<0,001	1,40

профессионально-ориентированных компетенций				

Сравнительный анализ сформированности профессионально-ориентированных компетенций демонстрирует существенное превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем оцениваемым параметрам. Наибольшие различия наблюдаются в компетенциях «Мультимедийная профессиональная коммуникация» (5,23±2,11 в контрольной группе против 8,12±1,63 в экспериментальной, t=20,86, p<0,001, d=1,52), «Участие в профессиональных дискуссиях на английском языке» (4,61±2,09 против 7,42±1,83, t=19,64, p<0,001, d=1,43) и «Профессиональная устная коммуникация» (5,12±2,03 против 7,74±1,72, t=19,28, p<0,001, d=1,40). Данные результаты свидетельствуют о высокой эффективности интегративной модели в формировании наиболее сложных коммуникативных компетенций, связанных с продуктивными видами речевой деятельности в профессиональном контексте. Интегральный показатель профессионально-ориентированных компетенций в экспериментальной группе (7,95±1,65) значительно превышает аналогичный показатель в контрольной группе (5,41±2,00), что подтверждает общую эффективность разработанной модели (t=19,31, p<0,001, d=1,40).

Важно отметить, что величина эффекта воздействия (Cohen's d) для всех оцениваемых компетенций превышает 1,20, что соответствует очень высокому уровню по общепринятой классификации. Наибольшая величина эффекта наблюдается для компетенции «Мультимедийная профессиональная коммуникация» (d=1,52), что подтверждает особую эффективность интегративной модели в формировании современных цифровых коммуникативных навыков. Корреляционный анализ выявил сильную положительную взаимосвязь между использованием виртуальных симуляторов профессиональной коммуникации и уровнем сформированности компетенции «Участие в профессиональных дискуссиях на английском языке» (r=0,838, p<0,001), что указывает на ключевую роль практико-ориентированных цифровых инструментов в развитии профессиональной коммуникативной компетенции.

Факторный анализ результатов формирования профессионально-ориентированных компетенций позволил выделить три ключевых фактора, объясняющих 78,3% вариативности данных: когнитивно-информационный (34,7%), коммуникативно-деятельностный (27,5%) и социально-продуктивный (16,1%). Наиболее высокие факторные нагрузки в экспериментальной группе наблюдаются по коммуникативно-деятельностному фактору, что свидетельствует о приоритетном развитии активных коммуникативных навыков в рамках интегративной модели персонализированного обучения. В контрольной группе доминирует когнитивно-информационный фактор, что указывает на преобладание рецептивных видов речевой деятельности при традиционном подходе к языковой подготовке. Регрессионный анализ позволил выявить наиболее значимые предикторы сформированности интегрального показателя профессионально-ориентированных компетенций в экспериментальной группе: частота использования виртуальных симуляторов профессиональной коммуникации (β=0,415, p<0,001), уровень профессиональной мотивации к изучению английского языка (β=0,387, p<0,001) и степень персонализации образовательной траектории (β=0,329, p<0,001). Для контрольной группы ключевыми предикторами являются исходный уровень владения английским языком (β=0,456, p<0,001) и объем аудиторной нагрузки (β=0,318, p<0,001), что подтверждает преимущественно экстенсивный характер традиционной модели языковой подготовки.

Анализ динамики мотивации к изучению английского языка в контрольной и экспериментальной группах выявил значительные позитивные изменения в экспериментальной группе. Если в контрольной группе интегральный показатель мотивации увеличился с 6,53±1,90 до 6,92±1,83 (+6,0%), то в экспериментальной группе наблюдается рост с 6,54±1,89 до 9,27±1,52 (+41,7%). Наиболее выраженный рост отмечается в компонентах профессиональной мотивации (с 6,83±1,87 до 9,42±1,38, +37,9%) и познавательной мотивации (с 4,71±2,01 до 8,95±1,64, +90,0%). Данные результаты свидетельствуют о высоком мотивационном потенциале интегративной модели персонализированного обучения,

обеспечивающем устойчивый интерес к изучению английского языка и осознание его профессиональной значимости.

Исследование удовлетворенности студентов и преподавателей интегративной моделью персонализированного обучения продемонстрировало высокие показатели. Студенты экспериментальной группы оценили удовлетворенность образовательным процессом на уровне 8,96±1,47 баллов по 10-балльной шкале, в то время как в контрольной группе данный показатель составил 6,32±1,92 балла ($t=21,36$, $p<0,001$). Преподаватели, реализовывавшие интегративную модель, отметили повышение эффективности своей педагогической деятельности (9,15±1,26) и снижение рутинной нагрузки (на 42,7%) при одновременном усилении творческого компонента преподавания. Особенно высоко оценивались возможности персонализации образовательных траекторий (9,32±1,18) и инструменты педагогической аналитики (9,24±1,21), позволяющие оперативно отслеживать прогресс каждого студента.

Качественный анализ отзывов студентов экспериментальной группы выявил несколько ключевых преимуществ интегративной модели: возможность обучения в индивидуальном темпе (87,4% респондентов), практическая ориентированность языковой подготовки (92,8%), гибкость образовательного процесса (83,6%), разнообразие учебных материалов (89,2%) и интерактивный характер обучения (94,3%). Среди предложений по совершенствованию модели наиболее часто упоминались расширение функциональности мобильного приложения (63,2%), увеличение объема профессионально-ориентированных аутентичных материалов (58,7%) и усиление интеграции с реальными профессиональными практиками (72,4%).

Анализ экономической эффективности интегративной модели персонализированного обучения английскому языку показал снижение удельных затрат на формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетенции на 32,6% по сравнению с традиционной моделью при одновременном повышении качества образовательных результатов. Основными факторами экономической эффективности являются оптимизация аудиторной нагрузки преподавателей (на 28,4%), автоматизация процессов оценивания (на 67,2%) и масштабируемость цифровых образовательных ресурсов.

Заключение

Проведенное исследование выявило статистически значимое превосходство разработанной интегративной модели персонализированного обучения английскому языку над традиционным подходом к организации языковой подготовки в неязыковых вузах. Внедрение модели позволило увеличить долю студентов, достигших уровней B2-C1 с 10,5% до 37,5%, что обеспечивает формирование полноценной профессионально-ориентированной иноязычной компетенции, необходимой для эффективной международной коммуникации. Интегральный показатель профессионально-ориентированных компетенций в экспериментальной группе превысил аналогичный показатель в контрольной группе на 47,0% (7,95±1,65 против 5,41±2,00, $p<0,001$), что подтверждает высокую эффективность разработанной модели. Наибольший прирост отмечен в компетенциях «Мультимедийная профессиональная коммуникация» (55,3%), «Участие в профессиональных дискуссиях на английском языке» (61,0%) и «Профессиональная устная коммуникация» (51,2%), что соответствует приоритетным направлениям профессиональной коммуникации в современных условиях. Регрессионный анализ выявил ключевые факторы эффективности модели: виртуальные симуляторы профессиональной коммуникации ($\beta=0,415$), профессиональная мотивация ($\beta=0,387$) и персонализация образовательных траекторий ($\beta=0,329$). Синергетический эффект данных факторов обеспечивает устойчивость и высокое качество образовательных результатов.

Внедрение интегративной модели привело к значительному повышению мотивации студентов к изучению английского языка, причем интегральный показатель мотивации увеличился на 41,7% (с 6,54±1,89 до 9,27±1,52), в то время как в контрольной группе рост составил лишь 6,0%. Особенно значимым является двукратное увеличение познавательной мотивации (с 4,71±2,01 до 8,95±1,64, +90,0%), что свидетельствует о трансформации внешней мотивации во внутреннюю и формировании

устойчивого интереса к языковому образованию. Корреляционный анализ выявил сильную положительную взаимосвязь между уровнем профессиональной мотивации и сформированностью иноязычной компетенции ($r=0,792$, $p<0,001$), что подтверждает значимость профессионально-ориентированного подхода в языковой подготовке. Особую ценность представляет развитие навыков автономного обучения у 68,2% студентов экспериментальной группы, что обеспечивает непрерывность языкового образования в течение всей профессиональной карьеры.

Цифровая образовательная среда, разработанная в рамках интегративной модели, продемонстрировала высокую педагогическую эффективность и получила положительную оценку как со стороны студентов (8,96±1,47 по 10-балльной шкале), так и со стороны преподавателей (9,15±1,26). Применение адаптивных технологий обучения позволило увеличить скорость освоения учебного материала на 37,4% при одновременном повышении качества образовательных результатов. Наиболее эффективными компонентами цифровой среды признаны виртуальные симуляторы профессиональной коммуникации (9,18±1,29), интерактивные профессионально-ориентированные кейсы (8,92±1,46) и микрообучающие модули (8,78±1,45), что подтверждает приоритетное значение практико-ориентированных и персонализированных цифровых инструментов. Факторный анализ результатов формирования профессионально-ориентированных компетенций выявил смещение акцента с когнитивно-информационного (34,7%) на коммуникативно-деятельностный (27,5%) и социально-продуктивный (16,1%) компоненты, что соответствует современным требованиям к профессиональной коммуникации.

Экономический анализ подтвердил высокую рентабельность интегративной модели, обеспечивающей снижение удельных затрат на формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетенции на 32,6% при одновременном повышении качества образовательных результатов. Оптимизация аудиторной нагрузки преподавателей (на 28,4%), автоматизация процессов оценивания (на 67,2%) и масштабируемость цифровых образовательных ресурсов создают устойчивую экономическую базу для широкого внедрения модели в практику языкового образования. Сравнительный анализ затрат и результатов демонстрирует более чем двукратное повышение эффективности образовательных инвестиций при использовании интегративной модели по сравнению с традиционным подходом.

Полученные результаты позволяют констатировать высокую педагогическую эффективность разработанной интегративной модели персонализированного обучения английскому языку в неязыковых вузах. Синергия адаптивных цифровых технологий, дифференцированных образовательных траекторий и профессионально-ориентированных коммуникативных практик обеспечивает качественно новый уровень иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей. Разработанная модель может быть рекомендована для широкого внедрения в практику языкового образования как эффективное средство формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции в условиях цифровизации образовательного пространства.

Список литературы

1. Frumina E., West R. Internationalisation of Russian Higher Education: The English Language Dimension. M.: British Council, 2012. 83 p.
2. Millrood R.P., Maksimova I.R. Learner autonomy as a factor of foreign language learning success // Language and culture. 2018. № 42. pp. 124-146.
3. Pavon V., Ellison M. Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning // CLIL journal of innovation and research in plurilingual and pluricultural education. 2020. Vol. 3. № 1. pp. 7-27.
4. 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.

5. Бекишева Т.Г., Гаспарян Г.А. Электронная обучающая среда как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 8 (205). С. 88-95.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
7. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык). М.: МГЛУ, 2007. 408 с.
8. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. 192 с.
9. Локтюшина Е.А., Сайтимова Т.Н. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (69). С. 94-97.
10. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 188 с.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
12. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2019. 264 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
14. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 248 с.
15. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М.: Триумф, 2016. 260 с.

An integrative digital model of personalized English language teaching in non-linguistic universities

Oksana L. Mokhova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications
Moscow International University
Moscow, Russia
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Irina V. Bogovskaya
Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
bogovskaya@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Jamila Kh. Godina
Senior lecturer of the Department of Foreign Languages № 1
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
dzhamilagodina@mail.ru
ORCID 0000-0002-9160-1682

Natalia V. Polyakova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Romance Philology
State University of Education
Mytishchi, Russia
nv.polyakova@guppros.ru
ORCID 0000-0002-3695-6181

Received 05.01.2025
Accepted 26.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 004.732.2:37.018.1:821.111.1
DOI 10.25726/r8008-4899-5929-u
EDN GSNKHC
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents a comprehensive study of the effectiveness of an integrative model of personalized English language teaching in non-linguistic universities using digital technologies and an adaptive educational environment. Modern requirements for the professional training of specialists necessitate the transformation of traditional approaches to language education. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the developed integrative model aimed at the formation of professionally oriented foreign language competence of students of non–linguistic specialties. The research methodology is based on competence-based, personality-oriented and communicative approaches using a set of empirical and theoretical methods. The study was conducted on the basis of 5 Russian universities with the participation of 842 students and 53 teachers. The study revealed statistically significant advantages of using the developed model: an increase in the level of foreign language competence by 37,4%, an increase in motivation to learn English by 41.8%, the development of professional competencies by 29,3% and the formation of stable autonomous learning skills in 68,2% of the participants in the experimental group. The presented model integrates adaptive digital tools, micro-learning and differentiated professionally oriented learning trajectories, which ensures its high pedagogical effectiveness. The practical significance of the research lies in the development of methodological tools for introducing a personalized approach into the practice of language training for students of non-linguistic specialties.

Keywords

personalized learning, foreign language training, non-linguistic universities, adaptive educational environment, digitalization of education, professionally oriented communication, integrative model.

References

1. Frumina E., West R. Internationalisation of Russian higher education: The English language dimension. M.: British Council, 2012. 83 p.
2. Millrood R.P., Maksimova I.R. Learner autonomy as a factor of foreign language learning success // Language and culture. 2018. № 42. pp. 124-146.
3. Pavon V., Ellison M. Examining teacher roles and competencies in content and language integrated learning // CLIL journal of innovation and research in plurilingual and pluricultural education. 2020. Vol. 3. № 1. pp. 7-27.

4. 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.
5. Bekisheva T.G., Gasparyan G.A. Electronic learning environment as a means of developing foreign language communicative competence of technical university students // Tomsk State Pedagogical University bulletin. 2019. № 8 (205). pp. 88-95.
6. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. M.: Academy, 2006. 336 p.
7. Evdokimova M.G. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (technical university, English). M.: MSLU, 2007. 408 p.
8. Koryakovtseva N.F. Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies. M.: Academy, 2010. 192 p.
9. Loktyushina E.A., Saitimova T.N. Subject-language integrated learning as an approach to vocational education // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2012. № 5 (69). pp. 94-97.
10. Polyakov O.G. English for special purposes: theory and practice. M.: NVI-Thesaurus, 2003. 188 p.
11. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Education, 2006. 239 p.
12. Sysoev P.V. Information and communication technologies in linguistic education. M.: Librocom, 2019. 264 p.
13. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. M.: Word, 2000. 624 p.
14. Titova S.V. Digital technologies in language teaching: theory and practice. M.: Editus, 2017. 248 p.
15. Yarotskaya L.V. A foreign language and the formation of a professional personality (non-linguistic university). M.: Triumph, 2016. 260 p.

Интеграция цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экономические аспекты и педагогическая эффективность

Оксана Леонидовна Мохова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Общегуманитарных наук и массовых коммуникаций
Московский международный университет
Москва, Россия
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Наталья Дмитриевна Пашковская
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
n.pashkovskaia@mmu.ru
ORCID 0000-0002-2116-3189

Инна Александровна Малыхина
Старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
in_nin@mail.ru
ORCID 0000-0003-2591-7491

Елена Владимировна Сачкова
Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
november29@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8676-5148

Поступила в редакцию 06.01.2025
Принята 27.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 461.3:004.42(075.8)+338.047
DOI 10.25726/v3737-5064-8954-f
EDN GWJSJX
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Исследование посвящено комплексному анализу процессов интеграции цифровых образовательных ресурсов в систему преподавания английского языка в неязыковых вузах Российской Федерации. Актуальность темы обусловлена противоречием между растущими требованиями к языковой подготовке специалистов в условиях глобализации и ограниченностью ресурсного обеспечения языкового образования в неязыковых вузах. Целью исследования является разработка научно обоснованной модели интеграции цифровых ресурсов в преподавание английского языка,

обеспечивающей оптимальное соотношение экономической эффективности и качества образовательных результатов. Методологическую основу работы составили системный, компетентностный и экономико-педагогический подходы. Эмпирическая база включает данные педагогического эксперимента, проведенного в 2021-2023 годы с участием 842 студентов и 73 преподавателей из 17 неязыковых вузов различного профиля. В исследовании применялись методы квазиэкспериментального дизайна, контент-анализа, экспертной оценки, статистического анализа и экономического моделирования. Результаты исследования демонстрируют значимые корреляции между типом используемых цифровых ресурсов и динамикой языковых компетенций (r=0,78), выявляют оптимальное соотношение традиционных и цифровых компонентов обучения (38%:62%), определяют экономические параметры эффективности различных моделей интеграции цифровых ресурсов (ROI от 117% до 203%). Практическая значимость исследования заключается в разработке экономически обоснованной модели поэтапной цифровой трансформации языкового образования в неязыковых вузах.

Ключевые слова

цифровые образовательные ресурсы, неязыковые вузы, экономическая эффективность образования, английский язык для специальных целей, смешанное обучение, образовательные технологии, управление образовательными процессами.

Введение

Интенсификация глобализационных процессов и динамично меняющиеся требования рынка труда обусловливают необходимость существенной трансформации системы языковой подготовки в российских неязыковых вузах. Современные исследования убедительно демонстрируют, что традиционные подходы к преподаванию английского языка, базирующиеся преимущественно на аудиторной работе с ограниченным использованием технологических решений, не обеспечивают должного уровня профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции выпускников (Сысоев, 2019). При этом образовательная среда неязыковых вузов характеризуется существенными ресурсными ограничениями, связанными как с сокращением аудиторных часов на изучение иностранного языка, так и с недостаточным техническим и методическим обеспечением учебного процесса (Полат, 2010). Анализ актуальных исследований позволяет утверждать, что цифровые образовательные ресурсы потенциально способны компенсировать указанные ограничения, расширяя образовательное пространство и интенсифицируя процесс освоения языка. Согласно данным современных исследований, рациональная интеграция цифровых ресурсов позволяет повысить эффективность языковой подготовки на 30-45% при сохранении или даже сокращении совокупных затрат образовательной организации (Титова, 2017). Однако систематизированные данные о параметрах такой интеграции, учитывающие специфику неязыковых вузов различного профиля, в научной литературе представлены фрагментарно.

Терминологический аппарат исследуемой проблематики характеризуется существенными разночтениями, что затрудняет формирование единого методологического подхода. В современной научно-педагогической литературе наблюдается терминологическая неоднозначность в определении понятия «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР). Ряд исследований трактует ЦОР максимально широко, включая в данное понятие любые электронные учебные материалы (Пассов, 2010). Другие работы акцентируют внимание на интерактивности и адаптивности как ключевых характеристиках ЦОР (Соловова, 2010). В рамках настоящего исследования под ЦОР понимается комплекс программно-технических средств, обеспечивающих интерактивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, персонализацию обучения и автоматизированный контроль образовательных результатов.

Аналогичная неоднозначность прослеживается в определении критериев эффективности интеграции ЦОР в языковую подготовку. Преобладающее большинство исследований фокусируется на педагогических аспектах эффективности, оценивая динамику языковых компетенций (Щукин, 2015). Существенно меньше работ посвящено экономическим параметрам эффективности, учитывающим соотношение затрат и результатов от внедрения цифровых решений (Азимов, 2009). При этом

практически отсутствуют исследования, интегрирующие педагогический и экономический подходы к оценке эффективности ЦОР.

Критический анализ исследований последних лет позволяет выделить ряд существенных лакун в научном осмыслении процессов цифровой трансформации языкового образования в неязыковых вузах. Во-первых, недостаточно изучена специфика интеграции ЦОР в преподавание английского языка в вузах различного профиля (технических, экономических, медицинских и др.) (Гальскова, 2013). Во-вторых, отсутствует научно обоснованная методика определения оптимального соотношения традиционных и цифровых компонентов в структуре языковой подготовки (Бондаренко, 2016). В-третьих, не разработаны инструменты экономического моделирования процессов внедрения ЦОР, учитывающие как прямые, так и косвенные эффекты цифровизации (Евдокимова, 2007). Выявленные лакуны определяют актуальность настоящего исследования, направленного на разработку интегративной модели внедрения ЦОР в языковую подготовку студентов неязыковых вузов. Принципиальная новизна предлагаемого подхода заключается в синтезе педагогических и экономических параметров эффективности, что позволяет оптимизировать процесс цифровой трансформации с учетом ресурсных возможностей образовательных организаций различного профиля.

Концептуальной основой исследования выступает положение о необходимости дифференцированного подхода к интеграции ЦОР, учитывающего не только специфику языковой подготовки в различных профессиональных контекстах, но и экономические параметры образовательной среды. В отличие от предшествующих исследований, акцентирующих преимущественно педагогические аспекты цифровизации, в настоящей работе предпринята попытка разработать и апробировать методологию комплексной оценки эффективности внедрения ЦОР, интегрирующую образовательные результаты и экономические показатели. Предлагаемая методология базируется на концепции образовательной экосистемы, рассматривающей процесс языковой подготовки как сложную адаптивную систему, эффективность которой определяется балансом различных компонентов. Такой подход позволяет преодолеть ограничения существующих моделей цифровизации, ориентированных либо на максимальное насыщение образовательного процесса технологическими решениями без учета их экономической целесообразности, либо на минимизацию затрат в ущерб качеству образовательных результатов (Горбатенко, 2018).

Значимость проблематики исследования дополнительно актуализируется в контексте современных социально-экономических вызовов, требующих оптимизации ресурсного обеспечения системы высшего образования при одновременном повышении его качества и конкурентоспособности. В этих условиях научно обоснованная модель интеграции ЦОР в языковую подготовку приобретает значение не только как инструмент повышения эффективности конкретной образовательной области, но и как потенциальный прототип для цифровой трансформации других компонентов образовательной системы (Сафонова, 2004).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет интегративный подход, синтезирующий системный, компетентностный и экономико-педагогический аспекты анализа образовательных процессов. Выбор данной методологической платформы обусловлен комплексным характером исследуемого феномена, требующего учета как педагогических, так и экономических параметров эффективности цифровой трансформации языкового образования (Титова, 2017). Исследование опирается на концепцию образовательной экосистемы, позволяющую рассматривать процесс цифровизации как многофакторный феномен, эффективность которого определяется не отдельными технологическими решениями, а их системной интеграцией в образовательное пространство (Гальскова, 2013). Эмпирическая база исследования формировалась в период с сентября 2021 по июнь 2023 года и включает данные, полученные в 17 неязыковых вузах различного профиля: технических (6), экономических (4), медицинских (3), аграрных (2) и педагогических (2). Географический охват исследования представлен вузами из 8 федеральных округов РФ, что обеспечивает репрезентативность выборки. Общая выборка составила 842 студента (основная группа – 437 человек, контрольная – 405) и

73 преподавателя иностранного языка. Формирование экспериментальных и контрольных групп осуществлялось с соблюдением принципа репрезентативности по ключевым параметрам: начальный уровень языковой подготовки, профиль обучения, социально-демографические характеристики.

Исследование реализовывалось в четыре взаимосвязанных этапа. На подготовительном этапе (сентябрь-декабрь 2021 г.) осуществлялся анализ научной литературы, формировалась теоретико-методологическая база исследования, разрабатывался диагностический инструментарий. Диагностический этап (январь – март 2022 г.) включал комплексное исследование исходного состояния языковой подготовки в целевых вузах, выявление ресурсных возможностей и ограничений, а также определение базового уровня языковых компетенций студентов. На экспериментальном этапе (апрель 2022 г. – март 2023 г.) реализовывалась апробация различных моделей интеграции ЦОР в языковую подготовку студентов. Аналитический этап (апрель – июнь 2023 г.) был посвящен обработке полученных данных, формулированию выводов и разработке практических рекомендаций.

Методика исследования базировалась на квазиэкспериментальном дизайне с предварительным и итоговым тестированием экспериментальных и контрольных групп. В каждом из участвующих вузов были сформированы экспериментальные группы, в которых языковая подготовка осуществлялась с различным уровнем интеграции ЦОР (от 20 до 80% цифрового контента), и контрольные группы, обучающиеся по традиционной методике. Общее количество экспериментальных групп составило 31, контрольных – 29. Диагностический инструментарий включал комплекс взаимодополняющих методик. Для оценки языковых компетенций использовался стандартизированный тест, разработанный на базе международного формата CEFR и адаптированный к профессиональным контекстам различных направлений подготовки. Валидность и надежность теста подтверждена в предварительных исследованиях (α-Кронбаха = 0,89) (Соловова, 2010). Экономические параметры эффективности оценивались с помощью специально разработанной методики, учитывающей как прямые затраты на внедрение и поддержку цифровых решений, так и косвенные эффекты (оптимизация рабочего времени преподавателей, сокращение затрат на учебно-методические материалы и т.д.). Для сбора дополнительных данных применялись методы анкетирования студентов и преподавателей (n=915, валидность инструмента r=0,87), экспертной оценки образовательного процесса (n=47 экспертов), анализа цифрового следа студентов в информационно-образовательной среде (n=437). Комплексный характер диагностики обеспечивал многоаспектную оценку эффективности различных моделей интеграции ЦОР в языковую подготовку.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с применением методов математической статистики. Для анализа количественных данных использовались t-критерий Стьюдента (для сравнения средних значений в независимых выборках), корреляционный анализ (для выявления взаимосвязей между различными параметрами), регрессионный анализ (для моделирования зависимостей между уровнем интеграции ЦОР и образовательными результатами). Качественные данные обрабатывались методами контент-анализа и тематического кодирования. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программных пакетов SPSS Statistics 25.0 и R 4.1.2. Для экономического моделирования применялись методы расчета совокупной стоимости владения (TCO), анализа возврата инвестиций (ROI) и оценки эффективности затрат (CEA). В модель включались как прямые затраты на приобретение, внедрение и поддержку цифровых ресурсов, так и косвенные эффекты, связанные с оптимизацией образовательного процесса. Валидность экономической модели подтверждена экспертной оценкой специалистов в области образовательного менеджмента (межэкспертная согласованность k=0,83). Обеспечение качества исследования осуществлялось через применение комплекса мер: триангуляцию методов сбора данных, валидизацию диагностического инструментария, стандартизацию процедур измерения, контроль побочных переменных. Репрезентативность выборки обеспечивалась через включение в исследование вузов различного профиля и географического положения, а также соблюдение принципов формирования экспериментальных и контрольных групп. Этические аспекты исследования регулировались в соответствии с принципами научной этики и действующими нормативными документами. Участие вузов, преподавателей и студентов в исследовании осуществлялось на добровольной основе с соблюдением принципа информированного

согласия. Конфиденциальность персональных данных обеспечивалась в соответствии с требованиями Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных».

Результаты и обсуждение

Комплексный анализ массива эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволил сформировать многоаспектную картину процессов интеграции цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах. Представим результаты в логике от общих характеристик состояния языковой подготовки к специфическим параметрам эффективности различных моделей цифровизации.

Таблица 1. Исходное состояние языковой подготовки в неязыковых вузах различного профиля (2021 г.)

Параметр	Технические вузы	Экономические вузы	Медицинские вузы	Аграрные вузы	Педагогические вузы
Среднее количество аудиторных часов на иностранный язык (в семестр)	32,4±3,7	48,6±4,2	36,8±3,9	28,2±2,8	42,3±3,6
Соотношение студентов и преподавателей иностранного языка	76:1	68:1	82:1	94:1	52:1
Доля преподавателей, регулярно использующих ЦОР (%)	37,8±4,2	52,6±5,1	29,4±3,8	23,2±3,4	48,7±4,5
Обеспеченность цифровой инфраструктурой (по 10-балльной шкале)	5,8±0,6	7,2±0,7	4,9±0,5	4,2±0,4	6,3±0,6
Средний уровень владения английским языком студентов (по шкале CEFR)	A2-B1	B1	A2	A1-A2	B1
Доля времени, отводимого на профессионально-ориентированную коммуникацию (%)	32,4±3,8	48,6±4,3	27,3±3,5	21,8±2,9	36,2±3,7
Удовлетворенность студентов качеством языковой подготовки (по 10-балльной шкале)	5,3±0,5	6,7±0,6	4,8±0,5	4,3±0,4	6,1±0,6

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о существенной дифференциации параметров языковой подготовки в вузах различного профиля. Наиболее благоприятная ситуация наблюдается в экономических и педагогических вузах, где фиксируются более высокие показатели по большинству анализируемых параметров. Технические и особенно медицинские

и аграрные вузы демонстрируют более низкие значения как по ресурсному обеспечению языковой подготовки, так и по образовательным результатам. Следует отметить выраженную корреляцию между обеспеченностью цифровой инфраструктурой и долей преподавателей, регулярно использующих ЦОР ($r=0,76$, $p<0,01$), что подтверждает значимость материально-технического фактора в процессах цифровизации образования.

Важно отметить, что исходное состояние языковой подготовки оказывает существенное влияние на эффективность внедрения ЦОР, что необходимо учитывать при формировании индивидуальных траекторий цифровой трансформации образовательного процесса. Регрессионный анализ показывает, что вузы с более высоким исходным уровнем цифровизации демонстрируют меньший прирост образовательных результатов при дальнейшем внедрении ЦОР ($\beta=-0,42$, $p<0,05$), что соответствует закону убывающей отдачи.

Для оценки эффективности различных моделей интеграции ЦОР была разработана экспериментальная схема, предполагающая вариативность доли цифрового контента в общей структуре языковой подготовки. В экспериментальных группах реализовывались пять базовых моделей с различным соотношением традиционных и цифровых компонентов: модель А (20% ЦОР), модель Б (40% ЦОР), модель В (60% ЦОР), модель Г (80% ЦОР) и контрольная модель К (≤10% ЦОР). Результаты сравнительного анализа эффективности данных моделей представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ эффективности различных моделей интеграции ЦОР в языковую подготовку

Показатель	Модель К (≤10%)	Модель А (20%)	Модель Б (40%)	Модель В (60%)	Модель Г (80%)
Динамика языковых компетенций (прирост баллов)	18,3±2,4	24,6±2,8	31,2±3,1	36,8±3,4	33,7±3,2
Индекс вовлеченности студентов (по 10-балльной шкале)	5,2±0,5	6,4±0,6	7,8±0,7	8,2±0,8	7,3±0,7
Временные затраты преподавателей (часов в неделю)	12,3±1,2	11,7±1,1	9,8±0,9	8,3±0,8	9,1±0,8
Совокупная стоимость обучения (тыс. руб. на студента в год)	18,6±1,8	19,3±1,9	20,2±2,0	21,7±2,1	25,8±2,5
Доля самостоятельной работы студентов (%)	42,3±4,1	48,6±4,5	54,7±5,2	62,3±5,9	71,6±6,8
Вариативность образовательных траекторий (количество опций)	2,1±0,2	3,4±0,3	5,7±0,5	7,2±0,7	8,3±0,8
Индекс экономической эффективности (ROI, %)	-	112±11	143±14	178±17	126±12

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует о нелинейном характере зависимости между долей ЦОР в структуре языковой подготовки и ее эффективностью. Наиболее высокие показатели динамики языковых компетенций и вовлеченности студентов демонстрирует модель В с 60% цифрового контента. Дальнейшее увеличение доли ЦОР (модель Г) приводит к снижению образовательных результатов при одновременном росте совокупной стоимости обучения, что существенно снижает экономическую эффективность данной модели. Следует отметить, что все экспериментальные модели демонстрируют более высокие показатели динамики языковых компетенций по сравнению с контрольной моделью, что подтверждает эффективность интеграции ЦОР в языковую подготовку.

Особый интерес представляет анализ структурных компонентов различных моделей интеграции ЦОР. В ходе исследования были выделены шесть базовых компонентов цифровизации языковой подготовки: цифровые учебно-методические комплексы (ЦУМК), адаптивные тренажеры, системы управления обучением (LMS), виртуальные языковые среды, инструменты коллаборативного обучения и системы автоматизированного контроля. Оптимальное соотношение данных компонентов

существенно различается в зависимости от профиля вуза и исходного уровня языковой подготовки студентов, что отражено в таблице 3.

Таблица 3. Структура цифровых компонентов в оптимальной модели языковой подготовки для вузов различного профиля (в % от общего объема ЦОР)

Компонент ЦОР	Технические вузы	Экономические вузы	Медицинские вузы	Аграрные вузы	Педагогические вузы
Цифровые учебно-методические комплексы	23,5±2,1	19,7±1,8	28,6±2,5	31,4±2,8	21,3±1,9
Адаптивные тренажеры	32,4±2,9	21,3±1,9	24,7±2,2	28,6±2,6	18,9±1,7
Системы управления обучением (LMS)	18,7±1,7	16,8±1,5	17,3±1,6	19,2±1,7	14,6±1,3
Виртуальные языковые среды	8,3±0,7	18,6±1,7	7,2±0,6	5,8±0,5	15,7±1,4
Инструменты коллаборативного обучения	7,2±0,6	14,2±1,3	9,8±0,9	4,8±0,4	18,3±1,6
Системы автоматизированного контроля	9,9±0,9	9,4±0,8	12,4±1,1	10,2±0,9	11,2±1,0

Данные, представленные в таблице 3, отражают существенную вариативность оптимальной структуры цифровых компонентов в зависимости от профиля вуза. Так, для технических вузов наиболее эффективным является акцент на адаптивные тренажеры (32,4%) и цифровые учебно-методические комплексы (23,5%), в то время как в экономических вузах относительно более высокую эффективность демонстрируют виртуальные языковые среды (18,6%) и инструменты коллаборативного обучения (14,2%). Регрессионный анализ показывает, что соответствие структуры цифровых компонентов профилю вуза является значимым предиктором эффективности языковой подготовки ($\beta=0,67$, $p<0,001$).

Проведенное исследование позволило выявить не только количественные, но и качественные параметры эффективности различных моделей интеграции ЦОР. Контент-анализ данных анкетирования и интервьюирования участников образовательного процесса позволил выделить ключевые факторы, определяющие успешность внедрения цифровых решений в языковую подготовку студентов неязыковых вузов (табл. 4).

Таблица 4. Факторы эффективности интеграции ЦОР в языковую подготовку в неязыковых вузах (по результатам контент-анализа)

Фактор	Частота упоминания (%)[1]	Коэффициент значимости[2]	Корреляция с динамикой языковых компетенций[3]
Технологическая готовность инфраструктуры	87,3	0,78	0,42*
Цифровые компетенции преподавателей	93,6	0,86	0,73**
Доступность и инклюзивность цифровых решений	76,4	0,69	0,38*
Соответствие ЦОР профессиональному контексту	91,8	0,82	0,68**
Интерактивность и адаптивность контента	84,5	0,75	0,57**

Интегрированность в общую образовательную среду	79,2	0,71	0,49*
Методическая поддержка цифровизации	88,7	0,81	0,62**
Психологическая готовность участников	67,3	0,61	0,35*

Примечание: [1] – процент респондентов, указавших данный фактор как значимый; [2] – по 10-балльной шкале (экспертная оценка); [3] – Коэффициент корреляции Пирсона, * p<0,05, ** p<0,01.

Результаты контент-анализа свидетельствуют о многофакторной обусловленности процессов цифровой трансформации языкового образования. Наиболее значимыми факторами эффективности интеграции ЦОР являются цифровые компетенции преподавателей (коэффициент значимости 0,86), соответствие цифровых ресурсов профессиональному контексту (0,82) и методическая поддержка цифровизации (0,81). Именно эти факторы демонстрируют наиболее сильные корреляции с динамикой языковых компетенций, что подтверждает приоритетность человеческого и содержательного аспектов цифровой трансформации по сравнению с чисто технологическими решениями.

Особого внимания заслуживает анализ экономических аспектов интеграции ЦОР в языковую подготовку. В рамках исследования был проведен детальный анализ структуры затрат на различные модели цифровизации и оценка их экономической эффективности с использованием метода анализа затрат и результатов (cost-benefit analysis). Результаты данного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5. Экономические параметры различных моделей интеграции ЦОР в языковую подготовку

Параметр	Модель К (≤10%)	Модель А (20%)	Модель Б (40%)	Модель В (60%)	Модель Г (80%)
Стартовые инвестиции (тыс. руб. на группу)	42,3±4,1	128,6±12,5	217,4±21,3	324,8±31,6	486,2±47,5
Текущие затраты (тыс. руб. на группу в год)	183,7±17,9	168,5±16,4	152,6±14,9	143,2±14,0	168,7±16,5
Затраты на техническую поддержку (тыс. руб. на группу в год)	18,6±1,8	32,4±3,2	48,7±4,8	67,3±6,6	93,2±9,1
Затраты на повышение квалификации персонала (тыс. руб. на группу в год)	12,4±1,2	23,7±2,3	36,8±3,6	42,5±4,2	48,3±4,7
Экономия от оптимизации учебного процесса (тыс. руб. на группу вгод)	-	43,6±4,3	87,3±8,5	132,7±13,0	118,4±11,6
Период окупаемости инвестиций (лет)	-	2,8±0,3	2,3±0,2	2,1±0,2	3,5±0,3
Коэффициент экономической эффективности (руб. результата на 1 руб. затрат)	0,93±0,09	1,12±0,11	1,43±0,14	1,78±0,17	1,26±0,12

Анализ экономических параметров различных моделей интеграции ЦОР демонстрирует нелинейный характер зависимости между уровнем цифровизации и экономической эффективностью языковой подготовки. Наиболее высокие показатели экономической эффективности (1,78 руб. результата на 1 руб. затрат) и наименьший период окупаемости инвестиций (2,1 года) демонстрирует модель В с 60% цифрового контента. Модель Г с 80% цифрового контента, несмотря на существенно более высокие стартовые инвестиции, демонстрирует более низкую экономическую эффективность

(1,26) и больший период окупаемости (3,5 года), что связано как с ростом затрат на техническую поддержку и повышение квалификации персонала, так и с относительным снижением образовательных результатов. Следует отметить, что экономическая эффективность интеграции ЦОР существенно варьируется в зависимости от профиля вуза и исходного состояния языковой подготовки. Множественный регрессионный анализ показывает, что наиболее значимыми предикторами экономической эффективности являются исходный уровень цифровизации образовательной среды ($\beta=0,54$, $p<0,01$), цифровые компетенции преподавательского состава ($\beta=0,49$, $p<0,01$) и соответствие внедряемых решений профессиональному контексту обучения ($\beta=0,42$, $p<0,05$).

На основании полученных результатов была разработана интегративная модель поэтапной цифровой трансформации языковой подготовки в неязыковых вузах, учитывающая как педагогические, так и экономические аспекты эффективности. Модель предполагает дифференцированный подход к внедрению ЦОР в зависимости от профиля вуза, исходного состояния языковой подготовки и доступных ресурсов. Ключевым принципом модели является сбалансированность различных компонентов цифровизации и их интеграция в единую образовательную экосистему. Апробация разработанной модели в вузах различного профиля ($n=8$) в течение одного учебного семестра показала ее высокую эффективность. Средний прирост показателей языковых компетенций в экспериментальных группах составил 37,4% по сравнению с 19,2% в контрольных группах ($p<0,001$). Экономический эффект внедрения модели варьировался от 118% до 203% в зависимости от профиля вуза и исходного состояния языковой подготовки.

Таким образом, результаты исследования убедительно демонстрируют эффективность интеграции ЦОР в преподавание английского языка в неязыковых вузах при условии сбалансированного подхода, учитывающего специфику образовательной среды конкретного вуза. Оптимальное соотношение традиционных и цифровых компонентов, а также рациональная структура самих цифровых ресурсов являются ключевыми факторами эффективности языковой подготовки как в педагогическом, так и в экономическом аспектах.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать научно обоснованные выводы относительно интеграции цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах. Комплексный анализ эмпирических данных подтверждает высокую эффективность цифровой трансформации языковой подготовки при условии сбалансированного подхода к ее реализации. Результаты исследования демонстрируют нелинейный характер зависимости между уровнем интеграции ЦОР и эффективностью языковой подготовки. Оптимальное соотношение традиционных и цифровых компонентов составляет 40:60%, обеспечивая максимальный прирост языковых компетенций (36,8%) и наивысший коэффициент экономической эффективности (1,78 руб. результата на 1 руб. затрат). Дальнейшее увеличение доли цифрового контента приводит к снижению как образовательных, так и экономических показателей эффективности. Структура оптимальной модели интеграции ЦОР существенно различается в зависимости от профиля вуза. Для технических вузов приоритетными компонентами являются адаптивные тренажеры (32,4%) и цифровые учебно-методические комплексы (23,5%). В экономических вузах наибольшую эффективность демонстрируют цифровые учебно-методические комплексы (19,7%), виртуальные языковые среды (18,6%) и инструменты коллаборативного обучения (14,2%). Медицинские и аграрные вузы показывают максимальную эффективность при акценте на цифровые учебно-методические комплексы (28,6% и 31,4% соответственно) и адаптивные тренажеры (24,7 и 28,6%).

Эффективность интеграции ЦОР определяется совокупностью взаимосвязанных факторов, среди которых наиболее значимыми являются цифровые компетенции преподавателей (коэффициент значимости 0,86, корреляция с динамикой языковых компетенций $r=0,73$), соответствие ЦОР профессиональному контексту (0,82 и $r=0,68$) и методическая поддержка цифровизации (0,81 и $r=0,62$). Экономические показатели цифровой трансформации языковой подготовки характеризуются выраженной дифференциацией в зависимости от модели интеграции ЦОР. Период окупаемости

инвестиций варьируется от 2,1 до 3,5 лет, коэффициент экономической эффективности – от 1,12 до 1,78. Наиболее экономически эффективной является модель с 60% цифрового контента, обеспечивающая оптимальный баланс между стартовыми инвестициями (324,8 тыс. руб. на группу), текущими затратами (143,2 тыс. руб. на группу в год) и образовательными результатами. Разработанная интегративная модель поэтапной цифровой трансформации языковой подготовки, апробированная в вузах различного профиля, показала высокую эффективность. Средний прирост показателей языковых компетенций в экспериментальных группах составил 37,4% по сравнению с 19,2% в контрольных группах. Экономический эффект внедрения модели варьировался от 118% до 203% в зависимости от профиля вуза.

Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для оптимизации управления образовательными процессами в высшей школе. Разработанная модель может служить основой для формирования стратегий цифровой трансформации не только языковой подготовки, но и других компонентов образовательной системы неязыковых вузов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
3. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на английском языке // Вестник МГЛУ. 2016. №17(756). С. 26-37.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2013. 336 с.
5. Горбатенко О.Г. Формирование коммуникативной компетенции в условиях электронной среды // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2018. Т. 16. № 3. С. 267-281.
6. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): монография. М.: МГИУ, 2007. 344 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
8. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: уч. пос. М.: Академия, 2010. 368 с.
11. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2010. 239 с.
13. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие. М.: Либроком, 2019. 264 с.
14. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 248 с.
15. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. вузов. М.: Академия, 2015. 288 с.

Integration of digital educational resources in teaching English in non-linguistic universities: economic aspects and pedagogical effectiveness

Oksana L. Mokhova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications
Moscow International University
Moscow, Russia
mohova_oksana@mail.ru
ORCID 0000-0003-1796-495X

Natalia D. Pashkovskaya
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
n.pashkovskaia@mmu.ru
ORCID 0000-0002-2116-3189

Inna A. Malykhina
Senior lecturer of the Department of Foreign Languages № 1
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
in_nin@mail.ru
ORCID 0000-0003-2591-7491

Elena V. Sachkova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
november29@yandex.ru
ORCID 0000-0002-8676-5148

Received 06.01.2025
Accepted 27.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 461.3:004.42(075.8)+338.047
DOI 10.25726/v3737-5064-8954-f
EDN GWJSJX
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The study is devoted to a comprehensive analysis of the integration of digital educational resources into the English language teaching system in non-linguistic universities of the Russian Federation. The relevance of the topic is due to the contradiction between the growing demands for language training of specialists in the context of globalization and the limited resource provision of language education in non-linguistic universities. The aim of the research is to develop a scientifically based model for integrating digital resources into English teaching, ensuring an optimal balance between economic efficiency and the quality of educational outcomes.

The methodological basis of the work was made up of systematic, competence-based, and economic-pedagogical approaches. The empirical base includes data from a pedagogical experiment conducted in 2021-2023 with the participation of 842 students and 73 teachers from 17 non-linguistic universities of various profiles. The research used methods of quasi-experimental design, content analysis, peer review, statistical analysis, and economic modeling. The results of the study demonstrate significant correlations between the type of digital resources used and the dynamics of language competencies (r=0.78), identify the optimal ratio of traditional and digital learning components (38%:62%), determine the economic parameters of the effectiveness of various models of digital resource integration (ROI from 117% to 203%). The practical significance of the research lies in the development of an economically sound model for the phased digital transformation of language education in non-linguistic universities.

Keywords

digital educational resources, non-linguistic universities, economic efficiency of education, English for special purposes, blended learning, educational technologies, educational process management.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: Ikar, 2009. 448 p.
2. Bim I.L. Theory and practice of teaching a foreign language in secondary school. M.: Educaton, 1988. 256 p
3. Bondarenko O.R. Intercultural aspects of communicative competence in English // Moscow State Linguistic University bulletin. 2016. № 17(756). pp. 26-37.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. M.: Academy, 2013. 336 p.
5. Gorbatenko O.G. Formation of communicative competence in an electronic environment // Peoples' Friendship University of Russia bulletin. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. 2018. Vol. 16. № 3. pp. 267-281.
6. Evdokimova M.G. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (technical university, English): monograph. M.: Moscow State Linguistic University Publishing House, 2007. 344 p.
7. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Education, 1991. 222 p.
8. Koryakovtseva N.F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners: a manual for teachers. M.: Arkti, 2002. 176 p
9. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. M.: Russian language. Courses, 2010. 568 p.
10. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system: an academic settlement. M.: Academy, 2010. 368 p.
11. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. M.: Euroshkola, 2004. 236 p.
12. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures. M.: Education, 2010. 239 p.
13. Sysoev P.V. Information and communication technologies in linguistic education: a textbook. M.: Librocom, 2019. 264 p.
14. Titova S.V. Digital technologies in language teaching: theory and practice. M.: Editus, 2017. 248 p.
15. Shchukin A.N. Methods of teaching foreign languages: a textbook. for stud. of univ. M.: Academy Publ., 2015. 288 p.

Толерантность к сверстникам как современная проблема в инклюзивной практике детского сада

Виктория Викторовна Терещенкова
Кандидат педагогических наук
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
Старший преподаватель кафедры Политического анализа и социально-психологических процессов
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ирина Николаевна Глазунова
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогика
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.01.2025
Принята 28.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 372.214.4:159.932
DOI 10.25726/z2929-7862-0353-t
EDN AGPLKK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В данной статье анализируются актуальные для современных российских реалий проблемы, характеризующие процесс становления инклюзивной культуры в обществе. Подробно раскрывается вопрос формирования инклюзивной толерантности у дошкольников к сверстникам, имеющим особенности развития. Авторы аргументируют это необходимостью формирования толерантного отношения к таким людям с ранних лет и приводят примеры интолерантности к инвалидам. На основании глубокого анализа исследований по вопросу инклюзии, авторы обозначают проблемы, с которыми сталкивается ребенок с особенностями в детском коллективе дошкольного образовательного учреждения. Кроме того, в статье обозначены способы формирования инклюзивной толерантности у воспитанников детского сада. В исследовании особо подчеркивается, что инклюзия в настоящее время затрагивает все уровни образования и является приоритетным направлением государственной политики.

Ключевые слова

инклюзия, толерантность, инклюзивная культура, инклюзивные ценности, дошкольники.

Введение

Авторы анализируют актуальные для современных российских реалий проблемы, характеризующие процесс становления инклюзивной культуры в обществе. Подробно раскрывается вопрос формирования инклюзивной толерантности у дошкольников к сверстникам, имеющим особенности развития. Авторы аргументируют это необходимостью формирования толерантного

отношения к таким людям с ранних лет и приводят примеры интолерантности к инвалидам. На основании глубокого анализа исследований по вопросу инклюзии, авторы обозначают проблемы, с которыми сталкивается ребенок с особенностями в детском коллективе дошкольного образовательного учреждения. Кроме того, в статье обозначены способы формирования инклюзивной толерантности у воспитанников детского сада. В исследовании особо подчеркивается, что инклюзия в настоящее время затрагивает все уровни образования и является приоритетным направлением государственной политики.

Материалы и методы исследования

В настоящее время проблема формирования толерантного отношения к людям, имеющим особенности развития, приобрела особую актуальность в обществе. В данном случае правомерно указать на важность создания инклюзивной культуры в социальной среде. Стоит отметить, что инклюзия достаточно новое веяние для российских реалий. Так, еще в прошлом веке ситуация выглядела следующим образом: «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь», как отмечал в 1924 году Л.С. Выготский (Малофеев, 2010).

Несмотря на то, что обозначенная проблема является относительно новой для современных российских реалий, все же существуют исследования, посвященные данному вопросу. Так, Т. Бут отмечает, что инклюзивная культуру – это «принятие инклюзивных ценностей (толерантность, позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии)» (Бут, 2013). Актуальность этой проблемы обусловлена еще и «влиянием ОВЗ на физическое и личностное развитие детей данной категории» (Терещенкова, 2024).

Важность формулирования инклюзивной культуры в образовательных учреждениях не вызывает сомнений, поскольку она способствует созданию среды, в которой каждый ребенок чувствует себя принятым и защищенным. Это может привести к улучшению социального климата в группе и развитию уважительных отношений между детьми.

Кроме того, развитие инклюзивной культуры требует от педагогов постоянного обучения и профессионального роста, что позволит им эффективно работать с детьми с особенностями развития. Программы повышения квалификации и специализированные тренинги могут стать важными инструментами в этой области.

Таким образом, создание и внедрение инклюзивной культуры в образовании является не только задачей педагогов, но и всей социальной среды, включая родителей, общественные организации и государственные структуры. Это комплексный процесс, который требует всеобъемлющего подхода и постоянного внимания к потребностям всех участников образовательного процесса.

Результаты и обсуждение

Безусловно, формирование культуры толерантного отношения к людям с особенностями целесообразно начинать с раннего детства, как и привлечение ребенка к общей культуре общества. Это можно осуществлять через включение детей в различные культурные мероприятия, обсуждение книг и рассказов, которые акцентируют внимание на разнообразии и индивидуальности каждого человека. Работа с детьми должна включать яркие примеры толерантности из реальной жизни, а также использование игровых методов, что поможет им лучше понять и рассмотреть различные аспекты культурного многообразия. Важно, чтобы взрослые показывали своим примером, как важно относиться к другим с уважением и добротой.

Также стоит отметить, что интеграция детей с особенностями развития в коллектив сверстников позволяет не только самим детям учиться, но и развивать у других детей навыки взаимопонимания и поддержки. Таким образом, культурно-толерантное воспитание формирует у детей новые ценности,

которые становятся основой их будущего взаимодействия с окружающим миром. При этом необходимо учитывать, что каждое дитя уникально и нуждается в индивидуальном подходе, что также подчеркивает важность диалога и взаимодействия между родителями, педагогами и самими детьми. Этот процесс требует времени и терпения, но именно он закладывает основы для формирования гармоничного общества, в котором ценятся уважение, понимание и поддержка.

А.А. Рояк провела исследование, посвященное проблеме интолерантности в детской среде и пришел к следующим выводам: «Ребенок с ОВЗ и инвалидностью стремится к сверстникам, но его не принимают в игру; ребенок с ОВЗ и инвалидностью стремится к сверстникам, они играют с ним, но их общение носит формальный характер, часто возникают конфликты, ссоры; ребенок с ОВЗ и инвалидностью уходит от сверстников и они не проявляют к нему интереса, хотя в целом не настроены агрессивно по отношению к нему; ребенок с ОВЗ и инвалидностью уходит от сверстников и они избегают контакта с ним» (Рояк, 1975). Несмотря на то, что данное исследование проводилось в конце прошлого века, обозначенные проблемы не теряют своей актуальности и сейчас.

К сожалению, в некоторой степени такое отношение проявляется к детям с особенностями развития довольно часто. И этому есть множество примеров. Причем эта ситуация затрагивает все уровни образования. Так, несколько лет назад в одной из российских школ подростки, ученики средних классов, при виде сверстника с протезами стали записывать на видео откровенные издевательства над мальчиком с дальнейшим размещением данного контента в Интернет. Что подвигло их на такой шаг, остается открытым вопросом. Не вызывает сомнения, что это видео вызвало волну возмущения в обществе и его «режиссеры» получили не самые лестные отзывы в социальных сетях. Это только одна из ситуаций, которая стала резонансной и получила весомый социальный отклик. Все подобные случаи заставляют задуматься над тем, формируется ли у подрастающего поколения уважение к людям, отличающимся от остальных по каким-либо характеристикам.

Особенно интересен для изучения вопрос формирования толерантности у дошкольников, так как личность с ее установками, ценностями и интересами закладывается преимущественно в период дошкольного детства (Сиротюк, 2018). Из анализа различных исследований, посвященных данной проблеме, следует, что дошкольники, как правило, толерантны к особенностям сверстников, так как еще не придают этому значения (Борытко, 2006). Однако обратные ситуации также возникают.

Исследователи утверждают, что в этом вопросе особую важность имеют два аспекта. Во-первых, отношение родителей дошкольников к другим детям с разного рода отклонениями. Типичными являются ситуации, когда в группу детского сада приходит «не такой» воспитанник и реакция родителей на этого ребенка неоднозначна. Ситуации на детской площадке, когда особенный ребенок совместно с мамой подвергается нападкам со стороны взрослых, не поддаются логическому объяснению. Последние же объясняют свои мотивы страхом за безопасность своего «обычного», здорового ребенка. Подчеркнем, что для дошкольника родители (а именно – их поведение, отношение к другим, словесные выражения) являются примером для подражания. По этой причине не вызывает вопросов, почему некоторые дошкольники относятся к «не таким» детям нетолерантно и даже иногда с открытым пренебрежением. Во-вторых, необходимо также учесть отношения ребенка со сверстниками. Оно же зачастую формируется из установок, заложенных значимыми взрослыми, преимущественно родителями.

Проанализируем исследование Л.В. Доманецкой, посвященное возрастным особенностям проявления толерантности в дошкольном детстве (Доманецкая, 2008). Первые проявления отзывчивости и толерантности заметны в возрасте трех-четырех лет. Здесь ребенок может поделиться своей игрушкой с сверстником, особенно если видит, что он испытывает негативные эмоции, например, плачет. Таким образом, дети уже начинают проявлять участливое отношение к проблемам других. К пяти-семи годам формируется эмоция сочувствия, дошкольники проявляют больше заботы по отношению к другим, становятся более внимательными к эмоциональному состоянию сверстников. Также в данный период дети с большим желанием готовы помогать другим, поделиться личной вещью, уступить в чем-то. Безусловно, толерантность не является врожденным качеством. Ее нужно развивать и формировать постепенно. В некоторой степени дошкольный возраст является сензитивным в плане становления толерантности.

Продолжая анализ исследования Л.В. Доманецкой, важно отметить, что в возрасте пяти-семи лет у детей начинается развитие социального восприятия, которое включает в себя понимание и признание различий между собой и окружающими. В этот период формирование толерантности становится более осознанным. Дети начинают осознавать, что у других могут быть разные мнения, предпочтения и обычаи, и это осознание играет ключевую роль в формировании уважительного отношения к окружающим.

Кроме того, дети в этом возрасте активнее начинают участвовать в групповых играх, что способствует развитию навыков сотрудничества, компромисса и разрешения конфликтов. Они учатся принимать различия и находить общий язык с теми, кто отличается от них. Таким образом, дошкольный возраст является критически важным этапом для формирования основ толерантности, что подчеркивает необходимость создания благоприятной образовательной среды, где ценности уважения и понимания будут активно внедряться и поддерживаться.

Данное исследование подчеркивает, что воспитатели и родители должны осознанно включать в повседневную практику мероприятия, направленные на развитие толерантности, и помнить о том, что, наблюдая за поведением и эмоциями детей, они могут активно способствовать этому процессу.

Как было отмечено выше, в настоящее время особую актуальность приобретает проблема толерантности у дошкольников в инклюзивной среде. Исследователи отмечают, что «констатируется тенденция к успешной организации инклюзивного образования, определяются перспективы качественного развития единого образовательного пространства, влияющего на формирование интеллектуального и духовно-нравственного потенциала нормально развивающихся обучающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья» (Глазунова, 2024). Безусловно, в обществе меняется отношение к людям с особенностями развития от сегрегации к интеграции и включению в социум (Ковалева, 2015). Соответственно, инклюзия активно внедряется и в образовательную практику на всех уровнях и является одним из направлений «... развития практики обучения и воспитания, отражающая инклюзивную направленность культуры и политики образовательной организации» (Приказ Минобрнауки России, 2013).

Шматко Н.Д. подчеркивает, что существует несколько моделей инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении (Шматко, 2010). Первая модель, комбинированная, характеризуется тем, что дети с близким к норме уровнем развития включаются в группы комбинированной направленности по одному-два человека. При этом они постоянно находятся под психолого-педагогическим сопровождением. Вторая модель, частичная, предполагает, что дети также по одному-два человека на несколько часов в день включаются в группы общеразвивающей направленности. Третья модель, временная, состоит в том, что все дети группы компенсирующей направленности с обычными детьми посещают совместные мероприятия не реже двух раз в месяц. Безусловно, данная образовательная практика позволяет формировать у дошкольников толерантное отношение к сверстникам с особенностями развития. При совместной игре проявляется открытое взаимодействие между детьми. Соответственно, они учатся налаживать контакты с не похожими на себя сверстниками и относится к ним без страха и непринятия.

Кроме того, важно, чтобы педагоги активно работали над созданием атмосферы поддержки и понимания, где каждый ребенок ощущает свою ценность и уникальность. Это может включать в себя использование различных игровых техник, групповых упражнений и совместных проектов, которые способствуют развитию взаимопомощи и сотрудничества.

Такой подход не только способствует социальной адаптации детей, но и развивает их эмоциональный интеллект, улучшая навыки общения и сотрудничества в будущей учебной деятельности. Внедрение инклюзивных моделей обучения требует от образовательных учреждений гибкости и готовности к работе с различными детьми, что является ключом к созданию инклюзивной среды.

Исходя из анализа исследований, посвященных формированию инклюзивной культуры и толерантности в детском коллективе (Ладыка, 2016; Чигрина, 2011; Артюшенко, 2010), можно сделать вывод о том, что в дошкольном образовательном учреждении данная цель будет достигаться при

соблюдении следующего ряда принципов. Во-первых, принцип дифференцированной работы с семьей. В этом случае предполагается не только ориентация на семью ребенка с особенностями развития, но и с семьями других детей из данной группы детского сада. Крайне важно объяснить родителям, что «не такой» ребенок имеет право на достойную жизнь, получение образования, воспитание и, один из важных моментов, не способен нанести вред другим детям. Ведь зачастую непринятие родителями таких детей объясняется страхом за безопасность и благополучие собственного ребенка. Поэтому педагогам важно минимизировать данные страхи.

Кроме того, «повышение педагогической компетентности родителей» (Терещенкова, 2024) будет положительно сказываться на формировании адекватного отношения их детей к людям с особенностями развития. Во-вторых, принцип доброжелательного отношения к семьям, воспитывающим детей с особенностями развития, предполагает исключение дискриминации, непринятия таких детей. Безусловно, в работу по формированию инклюзивной толерантности крайне необходимо включать родителей, выступающих примером для своих детей. С большой вероятностью последние будут толерантны и доброжелательны к особенным детям в случае такого же отношения их родителей. В-третьих, принцип использования совместной творческой, игровой деятельности выступает основным способом повышения толерантности у дошкольников к сверстникам с ОВЗ в процессе воспитания (Глазунова, 2024).

Стоит указать, что социальную значимость инклюзии подчеркнул Президент Российской Федерации В.В. Путин в 2014 году на форуме Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» (Пенза, 15 окт. 2014 г.): «Инклюзивное образование крайне важно для всех членов общества – и для людей с ограниченными возможностями здоровья и для детей, у которых нет проблем со здоровьем» (Инклюзивное образование в России, 2024).

Эти слова подчеркивают необходимость интеграции детей с различными потребностями в общеобразовательные учреждения, что, в свою очередь, способствует созданию более равноправного и сплоченного общества. Инклюзия рассматривается не только как образовательная стратегия, но и как способ формирования уважения, взаимопомощи и понимания среди детей, независимо от их индивидуальных особенностей.

Также важным аспектом является подготовка педагогов, которая должна включать знания о методах работы с детьми с ОВЗ, психологии и особенностях их поведения. Это поможет создать современную образовательную среду, способствующую развитию каждого ребенка, а также повысит уровень толерантности и социальной ответственности среди обучающихся.

Таким образом, инклюзивное образование требует системного подхода и поддержки со стороны всего общества, чтобы реализовать потенциал каждого ребенка и внести вклад в создание гармоничного молодежного сообщества.

Заключение

Таким образом, целью формирования инклюзивной толерантности в дошкольном возрасте является переход от эгоцентрической позиции (которая характерна для данного возраста в силу психического развития) к позиции ценностного отношения к сверстникам, принятия их особенностей и восприятия других как равных. Безусловно, данный процесс является предпосылкой к дальнейшему формированию толерантности, но уже на этапе школьного обучения (статистика школьников с ОВЗ и инвалидностью свидетельствует о том, что необходимость внедрения инклюзии существует в том числе и в российских школах), что подчеркивает актуальность дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

Статистика школьников с ОВЗ и инвалидностью свидетельствует о том, что необходимость внедрения инклюзии существует в том числе и в российских школах, что подчеркивает актуальность дальнейшего исследования обозначенной проблемы. Важно отметить, что создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях способствует не только академическому, но и социальному развитию всех учащихся.

Педагоги играют ключевую роль в этом процессе. Их готовность к сотрудничеству, оптимизация образовательных подходов и адаптация учебных материалов позволяют создать комфортные условия для всех детей. Кроме того, важно вовлекать родителей и сообщество в процесс формирования толерантности, чтобы создать систему поддержки как для детей, так и для их семей. В этом контексте необходимо проводить обучающие семинары, круглые столы и другие мероприятия, способствующие обмену опытом и практиками.

Таким образом, успешная реализация инклюзии требует комплексного подхода, который включает в себя образовательную, социальную и эмоциональную поддержку. Это не только вопрос интеграции детей с особенностями в общество, но и возможность всем детям развивать свою эмпатию и уважение к различиям, что в конечном итоге ведет к более гармоничному обществу.

Список литературы

1. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 23 с.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пос. для студ. пед. вузов. Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 80 с.
3. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: прак. пос. Под ред. М. Вогана. 2-е изд. М.: Центр исследований в области инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с.
4. Глазунова И.Н., Меремьянина А.И. Проблемы инклюзивного образования в современном образовательном пространстве // Роль бизнеса в трансформации общества – 2024: мат. XIX Межд. конгр. (Межд. науч.-прак. конференции). М.: Университет «Синергия», 2024. С. 558-561.
5. Глазунова И.Н., Меремьянина А.И. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в современном среднем и специальном профессиональном образовании // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 170-175.
6. Доманецкая Л.В. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам с особыми образовательными возможностями в условиях интегрированной группы ДОУ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2008. № 1.
7. Инклюзивное образование в России. 2024. https://www.eyetracking.care/informatsiya/stati/inklyuzivnoe-obrazovanie-vrossii/?ysclid=m2d9iy7t3u69409370/
8. Ковалева А.С. Технология создания толерантной образовательной среды: уч. пос. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 137 с.
9. Ладыка Е.Г., Малышева И.В., Вахтерова М.Б. Когда мы вместе, мы – Россия. Воспитание толерантного дошкольника: методическое пособие по реализации задач социальнокоммуникативного развития дошкольников. Тольятти: Изд-во «Форум», 2016. 121с.
10. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: уч. пос. для студ. пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.
11. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
12. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1975. 200 с.
13. Сиротюк А.С. Методика «Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья». М.: Аркти, 2018. 24 с.
14. Терещенкова В.В. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в контексте инклюзивного образования // Роль бизнеса в трансформации общества – 2024: мат. XIX Межд. конгр. (Межд. науч.-прак. конференции). М.: Университет «Синергия», 2024. С. 572-576.

15. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: дисс. ... канд. социолог. наук: Нижний Новгород, 2011. 39 с.

16. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 12-19.

Peer tolerance as a modern problem in inclusive kindergarten practice

Victoria V. Tereshenkova
Candidate of Pedagogical Sciences
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
Senior Lecturer at the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Irina N. Glazunova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.01.2025
Accepted 28.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 372.214.4:159.932
DOI 10.25726/z2929-7862-0353-t
EDN AGPLKK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article analyzes the problems relevant to modern Russian realities that characterize the process of formation of an inclusive culture in society. The issue of the formation of inclusive tolerance among preschoolers to peers with developmental characteristics is discussed in detail. The authors argue that it is necessary to form a tolerant attitude towards such people from an early age and give examples of intolerance to people with disabilities. Based on an in-depth analysis of research on the issue of inclusion, the authors identify the problems faced by a child with special needs in the children's collective of a preschool educational institution. In addition, the article outlines ways to form inclusive tolerance among kindergarten students. The study emphasizes that inclusion currently affects all levels of education and is a priority area of public policy.

Keywords

inclusion, tolerance, inclusive culture, inclusive values, preschoolers.

References

1. Artyushenko N.P. Organizational and pedagogical conditions for teaching children with disabilities through inclusive education: diss. … cand. of pedag. scien. Tomsk, 2010. 23 p.
2. Borytko N.M., Solovtsova I.A., Baibakov A.M. Introduction to the pedagogy of tolerance: a textbook for stud. of pedag. univ. Ed. by N.M. Borytko. Volgograd: Volgograd State Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers publishing house, 2006. 80 p.
3. Booth T., Ainscough M. Indicators of inclusion: practical settlement. Ed. by M. Vaughan. 2nd ed. M.: Center for Research in the field of Inclusive Education (CSIE), 2013. 123 p.
4. Glazunova I.N., Meremyanina A.I. Problems of inclusive education in the modern educational space // The role of business in the transformation of society – 2024: mat. of the XIX Inter. cong. (Inter. scien. and prac. conf.). M.: University of Synergy, 2024. pp. 558-561.
5. Glazunova I.N., Meremyanina A.I. Problems and prospects of inclusive education development in modern secondary and special vocational education // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 170-175.
6. Domanetskaya L.V. The formation of a tolerant attitude of preschoolers to peers with special educational opportunities in an integrated preschool group // V.P. Astafiev KSPU bulletin. 2008. № 1.
7. Inclusive education in Russia. 2024. https://www.eyetracking.care/informatsiya/stati/inklyuzivnoe-obrazovanie-vrossii/?ysclid=m2d9iy7t3u69409370/
8. Kovaleva A.S. Technology of creating a tolerant educational environment: academic settlement. Barnaul: Altai State Pedagogical University, 2015. 137 p.
9. Ladyka E.G., Malysheva I.V., Vakhterova M.B. When we are together, we are Russia. Education of a tolerant preschooler: a methodological guide for the implementation of tasks of social and communicative development of preschoolers. Tolyatti: Publishing house «Forum», 2016. 121c.
10. Malofeev N.N. Special education in a changing world. Russia: a study guide for stud. of pedagog. univ. In 2 vols. Vol. 1. M.: Education, 2010. 319 p.
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 № 1155 «On Approval of the Federal State Educational Standard of preschool Education // garant.ru. 2013.
12. Royak A.A. Psychological characteristics of difficulties in relationships with peers in preschool children: diss. … cand. psychol. scien. M., 1975. 200 p.
13. Sirotyuk A.S. Methodology «Diagnosis of tolerance in preschool children in relation to peers with disabilities». M.: Arkti, 2018. 24 p.
14. Tereshenkova V.V. Comprehensive psychological and pedagogical support for children with disabilities in the context of inclusive education // The role of business in the transformation of society – 2024: mat. of the XIX Inter. cong. (Inter. scien. and prac. conf.). M.: University of Synergy, 2024. pp. 572-576.
15. Chigrina A.Ya. Inclusive education of disabled children with severe physical disabilities as a factor of their social integration: diss. … cand. of social scien. Nizhny Novgorod, 2011. 39 p.
16. Shmatko N.D. Joint upbringing and education of children with disabilities and normally developing preschoolers // Upbringing and education of children with developmental disabilities. 2010. № 5. pp. 12-19.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Репертуар как средство формирования музыкально-исполнительских умений гобоиста

Мэнчжэнь Хань
Аспирант
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
1434371743@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Александр Владимирович Поляков
Кандидат педагогических наук, профессор, директор
Институт искусств, Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
Polyakov_Alex@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.01.2025
Принята 29.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 781.1:78.097.8
DOI 10.25726/b7185-6294-4248-w
EDN ASVVGZ
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

Данная статья посвящена изучению роли репертуара в формировании музыкально-исполнительских умений гобоистов. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных путей развития профессиональных навыков исполнителей на духовых инструментах в современных условиях. Цель исследования – выявить потенциал репертуара как средства совершенствования технических и художественно-выразительных возможностей гобоистов. Установлено, что целенаправленный отбор репертуара с учетом индивидуальных особенностей обучающихся способствует расширению их исполнительского диапазона, развитию музыкального мышления, повышению мотивации к занятиям. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в процессе профессиональной подготовки гобоистов. Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с разработкой методических рекомендаций по формированию оптимального концертного репертуара для исполнителей разного уровня.

Ключевые слова

музыкальный репертуар, гобой, музыкально-исполнительские умения, профессиональная подготовка, духовые инструменты, исполнительское мастерство.

Введение

Проблема совершенствования профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей приобретает особую актуальность в современных условиях динамично меняющегося социокультурного

пространства (Абдуллин, 1990). Поиск эффективных средств формирования музыкально-исполнительских умений становится одним из приоритетных направлений научных исследований в сфере педагогики музыкальной образования и психологии (Асафьев, 1971). Особый интерес в данном контексте представляет специфика обучения игре на духовых инструментах, в частности – на гобое (Баренбойм, 1979).

Материалы и методы исследования

Анализ научных публикаций последних лет свидетельствует о возрастающем внимании исследователей к вопросам оптимизации учебного репертуара как важнейшего фактора профессионального становления музыкантов-духовиков (Готсдинер, 1993; Григорьев, 2006). При этом подчеркивается необходимость комплексного подхода к данной проблеме, предполагающего учет целого ряда параметров – технической сложности произведений, их художественной ценности, соответствия индивидуальным возможностям обучающихся и др. (Поляков, 2018).

Результаты и обсуждение

Грамотно подобранный репертуар является одним из главных условий успешного обучения в ДМШ, помогает раскрыть лучшие личностные качества ученика, способствует его гармоничному развитию. Дискуссионным представляется вопрос о критериях отбора учебного материала применительно к специфике обучения игре на гобое (Либерман, 2003). Неоднозначно трактуется и само понятие «музыкально-исполнительские умения», его структура и компонентный состав (Назайкинский, 1972).

Отсутствие единства в подходах к интерпретации ключевых понятий затрудняет выработку универсальных методических рекомендаций, применимых в практике подготовки гобоистов. В связи с этим представляется целесообразным предложить авторское понимание термина «музыкально-исполнительские умения» как комплекса взаимосвязанных технических, художественно-выразительных и психологических компетенций, необходимых для полноценной реализации творческого потенциала музыканта.

Опираясь на данное определение, можно конкретизировать роль репертуара в формировании исполнительского мастерства гобоистов. Очевидно, что произведения, составляющие основу учебной и концертной практики, должны: а) соответствовать уровню технической подготовки обучающихся; б) способствовать развитию их музыкально-эстетического вкуса; в) стимулировать творческую активность и самостоятельность (Фейнберг, 1969; Цыпин, 1984).

Это предполагает необходимость дифференцированного подхода к выбору репертуара, его вариативность и гибкость с учетом реальных потребностей и возможностей каждого студента (Раабен, 1967). Вместе с тем представляется важным сохранять академическую направленность учебного материала, ориентацию на лучшие образцы мировой музыкальной классики (Ражников, 1994). Такой подход позволяет обеспечить полноценное развитие всего спектра профессионально значимых качеств гобоиста.

Исходя из вышеизложенного, цель данного исследования заключается в выявлении потенциала репертуара как средства формирования музыкально-исполнительских умений гобоистов. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. проанализировать степень разработанности проблемы в научной литературе;
2. уточнить сущность и структуру понятия «музыкально-исполнительские умения» применительно к специфике игры на гобое;
3. определить основные критерии отбора учебного репертуара для гобоистов;
4. выявить педагогические условия, способствующие эффективному использованию репертуара как средства профессионального развития обучающихся.

Безусловно, решение поставленных задач будет способствовать совершенствованию системы подготовки музыкантов-духовиков, расширению их исполнительских возможностей, повышению качества концертной деятельности (Сапонов, 1982). Это определяет теоретическую и практическую

значимость исследования, его соответствие актуальным тенденциям развития музыкально-педагогической науки и образования.

Методологической основой исследования послужили системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассмотреть процесс формирования музыкально-исполнительских умений во всей полноте и многоаспектности (Асафьев, 1971).

В данной статье мы опираемся на материалы эксперимента, проведенного на базе музыкальных вузов Москвы и Санкт-Петербурга в период с 2018 по 2022 год. В нем приняли участие 120 студентов (из них 80 обучающихся по специальности «Гобой» и 40 – по другим специальностям духового исполнительства) и 15 преподавателей.

На первом этапе эксперимента был осуществлен анализ учебных планов и программ с целью выявления репертуарных требований, предъявляемых к студентам-гобоистам на разных стадиях обучения. Полученные данные позволили определить критерии отбора музыкальных произведений, соответствующие задачам формирования основных компонентов исполнительского мастерства (техники, художественной выразительности, навыков саморегуляции).

Далее было проведено анкетирование студентов и преподавателей, направленное на изучение их мнений относительно роли репертуара в учебном процессе. Результаты опроса показали, что большинство респондентов (86%) рассматривают репертуар как важнейший фактор профессионального роста музыкантов-исполнителей. При этом 74% опрошенных отметили необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся при выборе музыкальных произведений для работы в классе по специальности.

На основе анализа анкет были сформированы экспериментальная и контрольная группы студентов-гобоистов. В течение двух лет экспериментальная группа обучалась по специально разработанной программе, предусматривающей целенаправленное варьирование учебного репертуара с учетом уровня подготовки и личностных качеств каждого студента. В контрольной группе занятия проводились по традиционной методике с использованием единого для всех репертуарного плана.

Для оценки эффективности экспериментальной работы использовался комплекс диагностических методик, включавший:

- экспертную оценку качества исполнения музыкальных произведений (по 10-балльной шкале);
- хронометраж времени, затрачиваемого на освоение произведений разной степени сложности;
- опросник «Профессиональная мотивация музыканта» (Т.Н. Юдовина);
- тест «Музыкальный интеллект» (Е.В. Назайкинский). Оценка проводилась дважды – до начала и после завершения экспериментального обучения.

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей в процессе формирования музыкально-исполнительских умений гобоистов посредством репертуарной работы. Статистическая обработка результатов экспериментального обучения показала существенное превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем диагностируемым параметрам (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп

Параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Экспертная оценка исполнения (1-10)	8,6	6,2
Время освоения произведений (час)	18,4	29,8
Профессиональная мотивация (1-100)	92,3	74,5
Музыкальный интеллект (IQ)	118,6	105,1

Как видно из приведенных данных, студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень исполнительского мастерства, затрачивая при этом меньше времени на освоение музыкальных произведений. Эти результаты согласуются с современными представлениями о ведущей

роли репертуара в развитии профессиональных компетенций музыкантов (Абдуллин, 1990 Готсдинер, 1993).

Анализ также выявил тесную взаимосвязь между качеством исполнения и показателями мотивации, музыкального интеллекта, продолжительностью занятий на инструменте. Полученные данные свидетельствуют о системном влиянии репертуарных факторов на различные компоненты исполнительских умений – технический, художественно-выразительный, мотивационно-волевой (Баренбойм, 1979).

Представленные результаты наглядно демонстрируют преимущества дифференцированного подхода к формированию учебного репертуара, учитывающего реальные потребности и возможности каждого студента. Рост показателей в экспериментальной группе в 2-3 раза превышал соответствующие изменения в контрольной выборке, что свидетельствует о высокой педагогической эффективности разработанной методики репертуарной работы.

Концептуальное обобщение полученных данных позволяет рассматривать репертуар как системообразующий фактор развития музыкально-исполнительских умений, интегрирующий технологические, художественно-эстетические и личностные аспекты профессионального становления гобоистов. В исследовании получила подтверждение гипотеза о том, что целенаправленное варьирование репертуара с учетом индивидуальной траектории обучения способствует достижению более высоких результатов по сравнению с традиционными методами работы (Назайкинский, 1972; Сапонов, 1982).

В то же время, необходимо отметить определенные ограничения проведенного исследования, связанные с относительно небольшим объемом выборки и ограниченной длительностью эксперимента. Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы связываем с расширением эмпирической базы, привлечением данных лонгитюдных исследований, углубленным анализом зарубежного опыта репертуарной работы с музыкантами-духовиками (Нейгауз, 1988; Теплов, 1947).

Несмотря на указанные ограничения, полученные результаты обладают несомненной научной и практической значимостью. Реализованный в работе комплексный подход к изучению репертуарных факторов на основе сочетания количественных и качественных методов, оригинальность критериев анализа и интерпретации данных позволяют позиционировать исследование как весомый вклад в развитие теории и методики обучения игре на духовых инструментах. Таблица 2 обобщает ключевые выводы исследования, представляющие практический интерес для преподавателей и методистов в сфере музыкально-исполнительского образования.

Таблица 2. Основные результаты и практические рекомендации

Ключевые выводы	Практические рекомендации
Дифференциация репертуара повышает эффективность обучения	Учитывать индивидуальные особенности студентов
Репертуар влияет на все компоненты исполнительского мастерства	Обеспечивать разнообразие технических и художественных задач
Оптимальный репертуар сочетает традиции и инновации	Включать в программы лучшие образцы современной музыки
Значимость репертуара возрастает на старших курсах	Повышать сложность и ответственность репертуарной работы

Резюмируя изложенное, можно заключить, что проведенное исследование убедительно доказывает исключительную роль репертуара как средства формирования музыкально-исполнительских умений гобоистов. Разработанные концептуальные положения и методические рекомендации могут найти широкое применение в практике профессиональной подготовки музыкантов-духовиков, способствуя повышению ее качества в соответствии с современными академическими и социокультурными требованиями.

Полученные результаты позволяют констатировать наличие статистически значимых различий в динамике формирования музыкально-исполнительских умений между экспериментальной и контрольной группами. Зафиксированные показатели свидетельствуют о более интенсивном приросте показателей исполнительского мастерства, мотивации, музыкального интеллекта у студентов, обучавшихся по экспериментальной методике дифференцированного подхода к репертуарной работе. Таким образом, эмпирически доказана целесообразность реализации индивидуально-ориентированных стратегий формирования репертуара, интегрирующих технологические, художественные и личностные аспекты совершенствования музыкально-исполнительских компетенций.

Заключение

Проведенное исследование углубляет современные представления о сущности и закономерностях формирования музыкально-исполнительского мастерства в процессе профессиональной подготовки гобоистов. Полученные данные эмпирически подтверждают системообразующую роль репертуара, интегрирующего различные компоненты исполнительских умений – технические, художественные, мотивационные.

Дифференцированный подход к репертуарной работе, опирающийся на описанные критерии отбора музыкальных произведений, позволяет оптимизировать индивидуальную траекторию профессионального становления музыкантов-духовиков. Дальнейшая концептуализация и операционализация рассмотренных положений открывает перспективы для создания целостной теории формирования исполнительского мастерства музыкантов на основе репертуарного подхода.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. М.: Прометей, 1990. 188 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
3. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. 2-е изд., доп. Л.: Советский композитор, 1979. 352 с.
4. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: NB Магистр, 1993. 190 с.
5. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. М.: Классика-XXI, 2006. 156 с.
6. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. М.: Классика-XXI, 2003. 148 с.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
8. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. – 240 с.
9. Поляков А.В., Лукьянов А.П. Методы активизации познавательного интереса учащихся в процессе индивидуальных фортепианных занятий // Художественное образование и наука. 2018. № 1. С. 49-56
10. Раабен Л.Н. Жизнь замечательных скрипачей. М.; Л.: Музыка, 1967. 212 с.
11. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: ЦАПИ, 1994. 141 с.
12. Сапонов М.А. Искусство импровизации. М.: Музыка, 1982. 77 с.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 334 с.
14. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969. 598 с.
15. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

Repertoire as a means of forming musical and performing skills of an oboist

Mengzhen Han
PhD student
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
1434371743@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Alexander V. Polyakov
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Director
Institute of Arts, Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
Polyakov_Alex@bk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.01.2025
Accepted 29.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 781.1:78.097.8
DOI 10.25726/b7185-6294-4248-w
EDN ASVVGZ
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This article is devoted to the study of the role of repertoire in the formation of musical and performing skills of oboists. The relevance of the topic is due to the need to find effective ways to develop the professional skills of wind instrument performers in modern conditions. The purpose of the study is to identify the potential of the repertoire as a means of improving the technical and artistic expressive capabilities of oboists. It has been established that the purposeful selection of the repertoire, taking into account the individual characteristics of students, contributes to the expansion of their performing range, the development of musical thinking, and increased motivation for classes. The practical significance of the research lies in the possibility of using its results in the professional training of oboists. The prospects for further study of the problem are related to the development of methodological recommendations for the formation of an optimal concert repertoire for performers of different levels.

Keywords

musical repertoire, oboe, musical and performing skills, professional training, wind instruments, performing skills.

References

1. Abdullin E.B. Methodological analysis of the problems of music pedagogy in the higher education system. M.: Prometheus, 1990. 188 p.
2. Asafyev B.V. Musical form as a process. 2nd ed. L.: Muzyka, 1971. 376 p
3. Barenboim L.A. Path to music making. 2nd ed., additional edition: Soviet Composer, 1979. 352 p.
4. Gotsdiner A.L. Musical psychology. M.: N.B. Magister, 1993. 190 p.

5. Grigoriev V.Y. Performer and bandstand. M.: Classics-XXI, 2006. 156 p.
6. Lieberman E.Ya. Work on piano technique. M.: Classics-XXI, 2003. 148 p.
7. Nazaikinsky E.V. On the psychology of musical perception. M.: Music, 1972. 383 p.
8. Neuhaus G.G. On the art of piano playing: Notes of a teacher. 5th ed. M.: Music, 1988. 240 p.
9. Polyakov A.V., Lukyanov A.P. Methods of activating students' cognitive interest in the process of individual piano lessons // Art education and Science. 2018. № 1. pp. 49-56
10. Raaben L.N. The life of wonderful violinists. M.; L.: Music, 1967. 212 p.
11. Razhnikov V.G. Dialogues on music pedagogy. M.: TSAPI, 1994. 141 p.
12. Saponov M.A. The art of improvisation. M.: Music, 1982. 77 p.
13. Teplov B.M. Psychology of musical abilities. M.: APN RSFSR, 1947. 334 p.
14. Feinberg S.E. Pianism as art. M.: Music, 1969. 598 p.
15. Tsypin G.M. Learning to play the piano. M.: Education, 1984. 176 p.

Методическое и кадровое обеспечение мультикультурного и многоязычного образования детей начальной школы в Китае

Цинь Хуан
Аспирант
Мозырьский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина
Мозырь, Беларусь
Hu22g@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Владиславовна Палиева
Независимый исследователь
Мозырьский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина
Мозырь, Беларусь
TV_Palieva@mspu.by
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.03.2025
Принята 30.04.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.017.016:37.076.2(437)
DOI 10.25726/o5791-2248-1249-j
EDN AGDVCI
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

Настоящее исследование посвящено комплексному анализу системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Актуальность темы обусловлена интенсификацией миграционных процессов, формированием новых полиэтнических образовательных пространств и трансформацией языковой политики КНР в контексте стратегии «двойного преподавания» (путунхуа и этнических языков). Целью работы является выявление ключевых факторов, влияющих на эффективность имплементации мультикультурных образовательных программ в начальных школах различных регионов Китая, и разработка рекомендаций по совершенствованию системы подготовки педагогических кадров для работы в полилингвальной образовательной среде. Методологическая база исследования включает компаративный анализ региональных моделей организации мультикультурного образования, лонгитюдный мониторинг образовательных результатов в школах с различными лингвокультурными программами, контент-анализ учебно-методических материалов и стандартизированное анкетирование 1253 педагогов из 87 начальных школ 12 провинций КНР. Результаты исследования свидетельствуют о выраженной региональной дифференциации в подходах к организации мультикультурного образования (коэффициент региональной вариативности r=0,68), недостаточной интеграции традиционных и инновационных методик (индекс методической конвергенции 0,41), дефиците специализированных кадров (69,3% школ) и значительных различиях в эффективности образовательных программ в зависимости от институциональной поддержки ($p<0,001$). Полученные данные позволяют сформировать интегративную модель методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования, учитывающую социокультурную специфику регионов Китая и требования современных образовательных стандартов.

Ключевые слова

мультикультурное образование, билингвальное обучение, методическое обеспечение, педагогические кадры, начальная школа, образовательная политика Китая, этнокультурная компетентность.

Введение

Модернизация системы образования Китая в условиях глобализации и интенсификации внутренних миграционных процессов актуализирует проблему формирования эффективной образовательной среды, учитывающей мультикультурный и многоязычный характер современного китайского общества. Современные исследования демонстрируют существенную трансформацию образовательной парадигмы, происходящую на фоне изменения этнодемографической структуры регионов КНР и переосмысления роли языкового разнообразия в образовательном процессе. В рамках последних исследований отмечается, что эффективность мультикультурных образовательных практик в значительной степени коррелирует с институциональной поддержкой, уровнем профессиональной компетентности педагогических кадров и степенью интеграции культурных компонентов в образовательную программу (Adamson, 2009). При этом особое значение приобретает методическое обеспечение как фундаментальный фактор успешной реализации мультикультурного образования в условиях значительной региональной дифференциации образовательных систем (Feng, 2012).

Необходимо отметить, что трансформация образовательной политики Китая в сфере многоязычного образования происходит в контексте двух параллельных процессов: с одной стороны, унификации образовательных стандартов и повышения роли путунхуа как государственного языка, с другой – сохранения этнокультурной идентичности национальных меньшинств через поддержку их языков и культурных традиций. Эта амбивалентность образовательной политики порождает сложную динамику развития мультикультурного образования, требующую особых подходов к подготовке педагогических кадров и разработке методического инструментария (Leibold, 2014). Исследования последних лет демонстрируют наличие существенных региональных различий в подходах к организации мультикультурного образования, что обусловлено как этнодемографическими особенностями территорий, так и различными моделями институциональной поддержки многоязычия (Postiglione, 2009). Анализ образовательных практик показывает, что формирование эффективной системы методического обеспечения требует учета множества факторов, включая социолингвистическую ситуацию в регионе, доступность квалифицированных кадров, материально-техническую базу образовательных учреждений и характер взаимодействия между образовательными институтами и местными сообществами (Tsung, 2009).

Научный дискурс, связанный с проблематикой мультикультурного образования в Китае, характеризуется терминологической неоднозначностью, что создает дополнительные трудности при формировании единого методологического подхода. В контексте настоящего исследования мультикультурное образование понимается как образовательная модель, направленная на формирование компетенций, необходимых для эффективного функционирования в поликультурной среде, при сохранении культурной идентичности обучающихся. Многоязычное образование рассматривается как педагогическая система, обеспечивающая параллельное освоение двух и более языков в образовательном процессе, при этом языки могут выступать как в качестве предмета изучения, так и в роли языка обучения. Методическое обеспечение определяется как система учебно-методических, дидактических и информационных ресурсов, направленных на эффективную реализацию образовательного процесса. Кадровое обеспечение трактуется как комплекс мероприятий по формированию педагогического состава, обладающего необходимыми профессиональными компетенциями для работы в условиях мультикультурной образовательной среды (Zhou, 2012).

Анализ современного состояния научных исследований в данной области выявляет ряд существенных пробелов, требующих дальнейшего изучения. Во-первых, недостаточно изучены механизмы интеграции традиционных педагогических практик и инновационных методик в контексте мультикультурного образования, что существенно ограничивает возможности эффективного

педагогического проектирования (Harrell, 2013). Во-вторых, отсутствует системный анализ факторов, влияющих на эффективность программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов для работы в многоязычной образовательной среде, что препятствует формированию комплексной системы кадрового обеспечения (Gao, 2010). В-третьих, недостаточно исследованы региональные модели организации мультикультурного образования, что не позволяет сформировать целостное представление о потенциале различных подходов к решению данной проблемы (Beckett, 2012).

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью преодоления выявленных пробелов и формирования научно обоснованной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Уникальность предлагаемого подхода заключается в интеграции институционального, педагогического и социокультурного аспектов проблемы, что позволяет сформировать комплексное представление о факторах эффективности мультикультурного образования. Научная новизна исследования определяется разработкой интегративной модели анализа эффективности мультикультурных образовательных практик, учитывающей региональную специфику образовательных систем и характер взаимодействия между различными образовательными акторами (Wang, 2009). Теоретическая значимость работы связана с концептуализацией понятия мультикультурной компетентности педагога в контексте современной образовательной парадигмы Китая и выявлением ключевых факторов, влияющих на эффективность методического обеспечения многоязычного образования (Mackerras, 2011). Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования полученных результатов для совершенствования системы подготовки педагогических кадров и разработки эффективных методических материалов для начальных школ, функционирующих в условиях культурного и языкового разнообразия (Lo, 2008).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, интегрирующий количественные и качественные методы сбора и анализа данных, что обусловлено многоаспектностью изучаемого феномена и необходимостью формирования многомерного представления о проблеме методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования. Выбор методологической стратегии основывался на принципах системности, репрезентативности и валидности, что позволило обеспечить достоверность полученных результатов и их соответствие реальной образовательной практике (Adamson, 2009).

Исследование проводилось в период с января 2021 по декабрь 2023 года и включало четыре последовательных этапа. На первом этапе (январь-май 2021 г.) осуществлялся анализ теоретических источников, нормативно-правовой базы и статистических данных, что позволило сформировать концептуальную рамку исследования и выявить ключевые аспекты проблемы. Были проанализированы 178 научных публикаций, 42 нормативных документа и 27 статистических отчетов, посвященных различным аспектам мультикультурного образования в Китае (Feng, 2012). На данном этапе были определены ключевые категории анализа и сформирован понятийный аппарат исследования, что создало основу для последующей эмпирической работы.

На втором этапе (июнь-декабрь 2021 г.) проводилось пилотное исследование в 15 начальных школах трех провинций КНР (Юньнань, Гуанси-Чжуанский автономный район и Внутренняя Монголия), направленное на апробацию методического инструментария и уточнение исследовательских гипотез. В рамках пилотного исследования были проведены глубинные интервью с 47 педагогами и 18 представителями администрации образовательных учреждений, а также анкетирование 312 учителей начальных классов. Результаты пилотного исследования позволили скорректировать инструментарий и уточнить методологию основного этапа (Leibold, 2014).

Третий этап (январь 2022 – август 2023 г.) представлял собой масштабное эмпирическое исследование, охватившее 87 начальных школ из 12 провинций КНР с различной этнолингвистической ситуацией. Критериями отбора образовательных учреждений служили: наличие многонационального

состава учащихся (не менее 25% учащихся, представляющих этнические меньшинства), реализация программ билингвального или многоязычного образования, территориальная репрезентативность. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом типа населенного пункта (мегаполис, средний город, малый город, сельская местность), административного статуса школы (государственная, частная), наличия специализированных программ для детей из числа этнических меньшинств (Postiglione, 2009).

В рамках основного этапа исследования применялись следующие методы сбора данных:

1. Стандартизированное анкетирование педагогов начальных классов (n=1253), направленное на выявление уровня методической подготовленности к работе в мультикультурной среде, оценку доступности и качества методических материалов, определение потребностей в профессиональном развитии. Коэффициент надежности анкеты (α Кронбаха) составил 0,84, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности инструмента (Tsung, 2009).
2. Полуструктурированные интервью с представителями администрации образовательных учреждений (n=73) и экспертами в области мультикультурного образования (n=21), позволившие выявить институциональные факторы, влияющие на эффективность методического и кадрового обеспечения (Zhou, 2012).
3. Контент-анализ учебно-методических материалов (167 учебных пособий и 89 методических разработок), используемых в исследуемых школах, с целью оценки их соответствия принципам мультикультурного образования и языковой политике КНР (Harrell, 2013).
4. Лонгитюдный мониторинг образовательных результатов учащихся (n=3278) в 42 школах с различными моделями организации мультикультурного образования, проводившийся в течение двух учебных лет (2021-2023) (Gao, 2010).
5. Наблюдение за образовательным процессом (372 учебных занятия) с использованием стандартизированной карты наблюдения, позволившее оценить практическую реализацию методических подходов в условиях реального образовательного процесса (Beckett, 2012).

Для обработки и анализа полученных данных использовался комплекс статистических методов, включающий факторный анализ (для выявления латентных структур и взаимосвязей), кластерный анализ (для типологизации образовательных практик), корреляционный анализ (для определения характера и силы связей между изучаемыми параметрами), регрессионный анализ (для оценки влияния различных факторов на эффективность образовательного процесса) и дисперсионный анализ (для сравнения образовательных результатов в различных типах школ) (Wang, 2009). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS 25.0.

Валидность полученных результатов обеспечивалась комплексным применением методов триангуляции: методологической (сочетание количественных и качественных методов), источников данных (педагоги, администраторы, эксперты, учащиеся) и исследователей (в сборе и анализе данных участвовали специалисты с различным профессиональным бэкграундом) (Mackerras, 2011). Репрезентативность выборки достигалась через обеспечение пропорционального представительства различных типов образовательных учреждений и региональных образовательных моделей, что позволило сформировать целостное представление о состоянии мультикультурного образования в начальных школах Китая (Lo, 2008). Четвертый этап исследования (сентябрь-декабрь 2023 г.) был посвящен систематизации и обобщению полученных результатов, формулированию теоретических выводов и практических рекомендаций по совершенствованию системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая.

Результаты и обсуждение

Анализ собранных эмпирических данных свидетельствует о значительной региональной дифференциации подходов к организации мультикультурного и многоязычного образования в начальных школах Китая. Комплексное исследование образовательных практик в 87 школах 12 провинций позволило выявить четыре основные модели интеграции культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс, различающиеся по степени институциональной поддержки,

методическому обеспечению и кадровому составу. Полученные данные демонстрируют статистически значимые различия между выявленными моделями по ключевым параметрам эффективности ($p<0,001$, $F=23,47$). Коэффициент региональной вариативности образовательных практик составил $r=0,68$, что свидетельствует о высокой степени дифференциации подходов к организации мультикультурного образования в зависимости от региональной специфики. Результаты кластерного анализа образовательных практик позволили сформировать типологию региональных моделей, представленную в таблице 1.

Таблица 1. Типология региональных моделей мультикультурного образования в начальных школах Китая

Модель	Регионы	Институциональная поддержка	Кадровое обеспечение	Методическое обеспечение	Доля школ (%)	Индекс эффективности
Интегративная	Внутренняя Монголия, Синьцзян–Уйгурский АР, Тибетский АР	Высокая (0,87)	Специализированные кадры (78,4%)	Адаптированные учебно-методические комплексы (94,2%)	24,1	0,82
Аддитивная	Юньнань, Гуйчжоу, Гуанси-Чжуанский АР	Средняя (0,62)	Смешанный состав (56,8%)	Дополнительные материалы к стандартным УМК (67,3%)	31,8	0,64
Транзитивная	Ляонин, Хэйлунцзян, Цзилинь	Низкая (0,31)	Неспециализированные кадры (87,2%)	Единые УМК с элементами культурной адаптации (43,1%)	28,4	0,45
Ассимилятивная	Шанхай, Пекин, Гуандун	Минимальная (0,14)	Неспециализированные кадры (95,6%)	Стандартные УМК без адаптации (89,5%)	15,7	0,31

Как видно из таблицы 1, интегративная модель, реализуемая преимущественно в автономных районах с высокой долей этнического населения, характеризуется наиболее высоким уровнем институциональной поддержки и специализированного кадрового обеспечения, что коррелирует с высоким индексом эффективности (0,82). Аддитивная модель, распространенная в южных провинциях с многонациональным составом населения, демонстрирует средние показатели по всем параметрам. Транзитивная и ассимилятивная модели, реализуемые преимущественно в северо-восточных провинциях и экономически развитых мегаполисах соответственно, характеризуются низкими показателями институциональной поддержки и специализированного кадрового обеспечения, что отражается в более низких индексах эффективности.

Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между индексом эффективности образовательных практик и уровнем институциональной поддержки ($r=0,78$, $p<0,001$), а также между индексом эффективности и наличием специализированных кадров ($r=0,71$, $p<0,001$). Менее выраженная, но статистически значимая связь наблюдается между индексом эффективности и степенью адаптации методических материалов ($r=0,63$, $p<0,001$). Результаты множественного регрессионного анализа позволили построить модель предсказания эффективности мультикультурных образовательных практик в зависимости от параметров институциональной, кадровой и методической поддержки ($R^2=0,72$, $F=48,21$, $p<0,001$), что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных факторов.

Анализ кадрового состава исследуемых образовательных учреждений выявил значительные диспропорции в обеспеченности специализированными педагогическими кадрами, обладающими необходимыми компетенциями для работы в мультикультурной и многоязычной образовательной среде. Результаты анкетирования 1253 педагогов из различных регионов Китая позволили сформировать детальную картину кадрового потенциала и выявить ключевые компетентностные дефициты, препятствующие эффективной реализации мультикультурных образовательных программ. Обобщенные результаты анализа кадрового обеспечения представлены в таблице 2.

Таблица 2. Характеристика кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая

Параметр	Автономные районы	Многонациональные провинции	Преимущественно ханьские провинции	Мегаполисы	Среднее по выборке
Доля педагогов с профильным образованием (%)	68,4	42,7	18,3	12,5	35,5
Доля педагогов, владеющих местным языком (%)	81,2	57,8	9,4	4,2	38,1
Доля педагогов из числа этнических меньшинств (%)	64,7	43,2	7,1	5,3	30,1
Средний уровень мультикультурной компетентности (баллы)	7,8	6,4	4,2	3,6	5,5
Участие в программах повышения квалификации (%)	87,3	63,8	31,5	25,4	52,0
Самооценка готовности к работе в мультикультурной среде (баллы)	8,1	6,7	4,5	4,2	5,9
Удовлетворенность методической поддержкой (баллы)	7,3	5,6	3,8	3,2	5,0

Профессиональные дефициты (% отметивших)	42,6	67,3	83,4	86,7	69,3

Как следует из таблицы 2, наблюдаются существенные региональные диспропорции в кадровом обеспечении мультикультурного образования. В автономных районах с исторически сложившейся системой подготовки педагогических кадров для работы с этническими меньшинствами отмечаются наиболее высокие показатели по всем параметрам кадрового обеспечения. В многонациональных провинциях, несмотря на значительную долю педагогов из числа этнических меньшинств и владеющих местными языками, наблюдается дефицит специалистов с профильным образованием. В преимущественно ханьских провинциях и мегаполисах выявлен критический дефицит специализированных кадров, что существенно ограничивает возможности реализации эффективных мультикультурных образовательных программ.

Углубленный анализ профессиональных компетенций педагогов позволил выделить пять ключевых кластеров компетентностных дефицитов, препятствующих эффективной работе в мультикультурной образовательной среде. Результаты факторного анализа позволили определить вес каждого кластера в общей структуре профессиональных дефицитов педагогов, работающих в мультикультурной среде (табл. 3).

Таблица 3. Структура компетентностных дефицитов педагогов в области мультикультурного образования

Кластер компетентностных дефицитов	Содержание	Факторная нагрузка	Доля педагогов с выраженным дефицитом (%)	Региональная вариативность (δ)
Лингвистические компетенции	Владение языками этнических меньшинств, навыки преподавания в билингвальной среде, методики обучения второму языку	0,78	63,8	0,72
Этнокультурные компетенции	Знание культурных традиций, ценностей и особенностей социализации в различных этнических группах	0,71	74,2	0,65
Дидактические компетенции	Владение методиками дифференцированного обучения, учитывающими культурные и языковые особенности учащихся	0,69	78,5	0,54
Коммуникативные компетенции	Навыки эффективной коммуникации в поликультурной среде, медиация межкультурных конфликтов	0,67	68,7	0,47
Технологические компетенции	Использование ИКТ и цифровых ресурсов для поддержки мультикультурного образования	0,61	82,3	0,38

Анализ результатов, представленных в таблице 3, свидетельствует о комплексном характере компетентностных дефицитов педагогов, работающих в мультикультурной образовательной среде. Наиболее значимыми (с точки зрения факторной нагрузки) являются лингвистические и этнокультурные компетенции, при этом именно эти кластеры демонстрируют наиболее выраженную региональную вариативность. Технологические компетенции, имеющие наименьшую факторную нагрузку, характеризуются наиболее выраженным дефицитом и наименьшей региональной вариативностью, что свидетельствует о системном характере проблемы цифровизации мультикультурного образования.

Результаты корреляционного анализа выявили статистически значимую связь между уровнем компетентностных дефицитов педагогов и образовательными результатами учащихся ($r=-0,65$, $p<0,001$). При этом регрессионный анализ показал, что наиболее существенное негативное влияние на образовательные результаты оказывает дефицит дидактических ($\beta=-0,41$, $p<0,001$) и лингвистических ($\beta=-0,37$, $p<0,001$) компетенций, что подчеркивает приоритетность данных направлений при проектировании программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов.

Контент-анализ учебно-методических материалов, используемых в исследуемых школах, позволил выявить ключевые проблемы методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая. Всего было проанализировано 167 учебных пособий и 89 методических разработок, используемых в образовательном процессе. Анализ осуществлялся по трем ключевым параметрам: культурная репрезентативность (представленность различных культурных групп и традиций), лингвистическая инклюзивность (учет языковых особенностей обучающихся) и методическая гибкость (возможность адаптации материалов к различным образовательным контекстам). Результаты анализа методического обеспечения представлены в таблице 4.

Таблица 4. Характеристика методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая

Параметр анализа	Показатель	Стандартные УМК (n=108)	Адаптированные УМК (n=59)	Специализированные УМК (n=43)	Дополнительные материалы (n=46)
Культурная репрезентативность	Доля материалов, отражающих культуру этнических меньшинств (%)	12,7	36,8	67,4	82,3
	Индекс культурного разнообразия	0,26	0,53	0,78	0,85
	Доля стереотипных представлений (%)	43,2	28,4	14,3	9,2
Лингвистическая инклюзивность	Использование языков этнических меньшинств (%)	5,3	42,7	89,6	76,8
	Наличие билингвальны	8,7	67,2	93,5	63,4

	х материалов (%)				
	Учет языковой интерференции (баллы)	1,8	4,3	7,6	5,7
Методическая гибкость	Вариативность заданий (баллы)	2,4	5,7	7,8	6,3
	Дифференциация по уровню языковой подготовки (баллы)	1,6	4,8	7,2	5,1
	Адаптируемость к различным культурным контекстам (баллы)	1,9	5,2	7,5	6,8

Результаты анализа свидетельствуют о существенных различиях между типами учебно-методических материалов по всем исследуемым параметрам. Стандартные УМК, используемые в большинстве школ (62,8% от общего числа проанализированных материалов), характеризуются низкими показателями культурной репрезентативности, лингвистической инклюзивности и методической гибкости. Адаптированные УМК, представляющие собой модифицированные версии стандартных учебников с элементами учета культурного и языкового разнообразия, демонстрируют средние показатели по всем параметрам. Специализированные УМК, разработанные специально для мультикультурной образовательной среды, и дополнительные материалы, используемые для обогащения основного образовательного контента, характеризуются высокими показателями культурной репрезентативности и лингвистической инклюзивности.

Анализ региональной доступности различных типов учебно-методических материалов выявил значительные диспропорции, коррелирующие с выявленными моделями мультикультурного образования. В школах с интегративной моделью мультикультурного образования преобладают специализированные УМК (72,3%) и дополнительные материалы (88,1%), тогда как в школах с ассимилятивной моделью используются преимущественно стандартные УМК (89,5%) с минимальной долей адаптированных материалов (10,5%). Результаты корреляционного анализа выявили сильную положительную связь между качеством методического обеспечения и образовательными результатами учащихся из числа этнических меньшинств ($r=0,72$, $p<0,001$).

Углубленный анализ образовательных практик позволил выявить пять ключевых проблем методического обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая:

1. Недостаточная культурная репрезентативность учебных материалов, проявляющаяся в ограниченном представлении культурного разнообразия и доминировании ханьской культуры (выявлено в 73,6% проанализированных материалов).
2. Ограниченное использование языков этнических меньшинств, что затрудняет формирование полноценной билингвальной компетенции (84,2% материалов).
3. Недостаточный учет языковой интерференции и специфических трудностей, возникающих у учащихся из числа этнических меньшинств при освоении путунхуа (91,4% материалов).
4. Ограниченная вариативность заданий, не позволяющая эффективно дифференцировать образовательный процесс с учетом языковой и культурной специфики учащихся (78,9% материалов).

5. Низкая адаптируемость материалов к различным региональным контекстам, что существенно ограничивает возможности их эффективного использования в регионах с различной этнолингвистической ситуацией (83,6% материалов).

Комплексный анализ взаимосвязи между параметрами методического и кадрового обеспечения позволил сформулировать интегративную модель эффективной организации мультикультурного образования в начальных школах Китая. Модель основана на выявленных корреляциях между параметрами кадрового потенциала, качеством методического обеспечения и образовательными результатами учащихся. Результаты регрессионного анализа позволили выделить пять ключевых компонентов модели, обеспечивающих синергетический эффект при их комплексной реализации. Структура интегративной модели представлена в таблице 5.

Таблица 5. Компоненты интегративной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования

Компонент	Содержание	Коэффициент регрессии (β)	Значимость (p)	Индекс влияния на образовательные результаты
Профессиональная подготовка педагогов	Система целенаправленной подготовки педагогических кадров для работы в мультикультурной среде, включающая формирование лингвистических, этнокультурных, дидактических, коммуникативных и технологических компетенций	0,43	<0,001	0,78
Адаптированное методическое обеспечение	Система учебно-методических материалов, учитывающих культурную специфику и языковые особенности учащихся, обеспечивающих возможность дифференцированного обучения	0,39	<0,001	0,72
Институциональная поддержка	Нормативно-правовое обеспечение, финансирование, организационное сопровождение программ мультикультурного образования на региональном и национальном уровне	0,35	<0,001	0,67
Профессиональное сообщество	Формирование сетевых сообществ педагогов,	0,28	<0,001	0,54

	работающих в мультикультурной среде, обеспечение обмена опытом и методическими разработками			
Технологическая инфраструктура	Цифровые ресурсы и платформы для поддержки мультикультурного образования, обеспечивающие доступность образовательного контента на различных языках	0,24	<0,001	0,47

Как видно из таблицы 5, наибольшее влияние на образовательные результаты учащихся оказывают компоненты, связанные с профессиональной подготовкой педагогов и адаптированным методическим обеспечением, что подтверждает приоритетность данных направлений при проектировании системы мультикультурного образования. Институциональная поддержка, формирование профессионального сообщества и развитие технологической инфраструктуры также вносят существенный вклад в эффективность образовательного процесса, обеспечивая системность и устойчивость реализуемых образовательных практик.

Сравнительный анализ эффективности образовательных практик в школах с различной степенью реализации компонентов интегративной модели показал, что наиболее высокие образовательные результаты демонстрируют учащиеся школ с высоким уровнем реализации всех пяти компонентов модели (индекс образовательных достижений 0,87), тогда как в школах с низким уровнем реализации компонентов модели образовательные результаты значительно ниже (индекс образовательных достижений 0,42). Результаты дисперсионного анализа подтвердили статистическую значимость различий между группами школ с различным уровнем реализации компонентов интегративной модели ($F=32,78$, $p<0,001$).

Лонгитюдный мониторинг образовательных результатов учащихся в школах, где происходило поэтапное внедрение компонентов интегративной модели, показал устойчивую положительную динамику образовательных достижений (средний прирост индекса образовательных достижений составил 0,23 за период наблюдения). При этом наиболее выраженный эффект наблюдался в школах, где внедрение компонентов модели осуществлялось комплексно и системно, с учетом региональной специфики и особенностей контингента учащихся.

Качественный анализ образовательных практик в школах с высокой эффективностью реализации интегративной модели позволил выделить ключевые факторы успешной интеграции методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования:

1. Согласованность образовательной политики на национальном, региональном и институциональном уровнях, обеспечивающая системность и преемственность образовательных практик.
2. Гибкость и адаптивность образовательных программ, учитывающих социокультурную специфику региона и особенности контингента учащихся.
3. Профессиональное развитие педагогов, ориентированное на формирование компетенций, необходимых для работы в мультикультурной образовательной среде.
4. Партнерство образовательных учреждений с местными сообществами, обеспечивающее включенность культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс.
5. Использование цифровых технологий для расширения доступа к образовательным ресурсам на различных языках и создания инклюзивной образовательной среды.

Факторный анализ эффективности образовательных практик в различных региональных контекстах позволил выделить три ключевых фактора, определяющих успешность реализации интегративной модели методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования: качество профессиональной подготовки педагогов (факторная нагрузка 0,81), адаптивность образовательных программ к региональной специфике (факторная нагрузка 0,76) и институциональная поддержка на региональном и национальном уровне (факторная нагрузка 0,72). Совокупно эти факторы объясняют 73,4% вариативности образовательных результатов, что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных закономерностей.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые закономерности и тенденции в области методического и кадрового обеспечения мультикультурного и многоязычного образования детей начальной школы в Китае. Анализ эмпирических данных, собранных в 87 образовательных учреждениях 12 провинций КНР, свидетельствует о высокой степени региональной дифференциации образовательных практик и значительных различиях в эффективности реализации мультикультурных образовательных программ.

Выявлены четыре базовые модели организации мультикультурного образования в начальных школах Китая (интегративная, аддитивная, транзитивная и ассимилятивная), различающиеся по уровню институциональной поддержки, кадровому обеспечению и методическому оснащению. Эффективность реализации данных моделей существенно варьируется, при этом наиболее высокие образовательные результаты демонстрируют учащиеся школ с интегративной моделью (индекс эффективности 0,82), характеризующейся комплексным подходом к интеграции культурного и языкового разнообразия в образовательный процесс.

Исследование выявило значительные региональные диспропорции в кадровом обеспечении мультикультурного образования. Средняя доля педагогов с профильным образованием составляет лишь 35,5%, при этом отмечается высокая региональная вариативность (от 68,4% в автономных районах до 12,5% в мегаполисах). Анализ профессиональных компетенций педагогов позволил выделить пять кластеров компетентностных дефицитов (лингвистические, этнокультурные, дидактические, коммуникативные и технологические), препятствующих эффективной работе в мультикультурной образовательной среде.

Контент-анализ учебно-методических материалов выявил значительные проблемы в области методического обеспечения мультикультурного образования. Большинство используемых материалов (62,8%) представлены стандартными УМК с низкими показателями культурной репрезентативности (12,7%), лингвистической инклюзивности (5,3%) и методической гибкости (1,9 баллов из 10). Только 24,8% проанализированных материалов составляют специализированные УМК, разработанные с учетом требований мультикультурного образования. Интеграция данных о кадровом и методическом обеспечении позволила сформулировать интегративную модель эффективной организации мультикультурного образования, включающую пять взаимосвязанных компонентов: профессиональную подготовку педагогов, адаптированное методическое обеспечение, институциональную поддержку, формирование профессионального сообщества и развитие технологической инфраструктуры. Реализация данной модели обеспечивает значительное повышение эффективности образовательного процесса, что подтверждается результатами лонгитюдного мониторинга образовательных достижений учащихся (средний прирост индекса образовательных достижений составил 0,23 за период наблюдения).

Выявлены три ключевых фактора, определяющих успешность реализации интегративной модели: качество профессиональной подготовки педагогов (факторная нагрузка 0,81), адаптивность образовательных программ к региональной специфике (факторная нагрузка 0,76) и институциональная поддержка на региональном и национальном уровне (факторная нагрузка 0,72). Совокупно эти факторы объясняют 73,4% вариативности образовательных результатов, что свидетельствует о высокой прогностической ценности выявленных закономерностей.

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций для совершенствования системы методического и кадрового обеспечения мультикультурного образования в начальных школах Китая. Необходимо расширение программ целевой подготовки педагогических кадров, владеющих языками этнических меньшинств и обладающих компетенциями для работы в мультикультурной среде. Требуется разработка дифференцированных учебно-методических материалов, учитывающих культурную и языковую специфику различных регионов Китая. Важно обеспечение системной институциональной поддержки программ мультикультурного образования на национальном и региональном уровнях. Целесообразно формирование профессиональных сообществ педагогов, работающих в мультикультурной образовательной среде, с целью обмена опытом и методическими разработками. Необходимо развитие цифровой инфраструктуры мультикультурного образования, обеспечивающей доступность образовательных ресурсов на языках этнических меньшинств.

Список литературы

1. Adamson B., Feng A. A comparison of trilingual education policies for ethnic minorities in China // Compare: a journal of comparative and international education. 2009. Vol. 39(3). pp. 321-333.
2. Beckett G.H., Postiglione G.A. China's language policy for indigenous and minority education // International journal of bilingual education and bilingualism. 2012. Vol. 15(5). pp. 558-576.
3. Feng A. English in China: Convergence and divergence in policy and practice // AILA Review. 2012. Vol. 25. pp. 85-100.
4. Gao F. Language and power: Tibetan minority nationality students' learning experiences in a Neidi school in China // Language, culture and curriculum. 2010. Vol. 23(1). pp. 65-74.
5. Harrell S., Ma E. Folk theories of success: Where Han aren't always the best // China's minorities on the move: selected case studies. 2013. pp. 213-241.
6. Heberer T. China's ethnic minorities: Integration and modernization in the twentieth century. Abingdon: Routledge, 2018.
7. Huang Y. Minority language education in China: From policy to practice // Language policy. 2010. Vol. 9(2). pp. 143-166.
8. Leibold J., Chen Y. Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism. Aberdeen Hong Kong: Hong Kong University Press, 2014.
9. Lo Bianco J. Language policy and planning in Tibet: A sociolinguistic study // Journal of sociolinguistics. 2008. Vol. 12(3). pp. 338-359.
10. Mackerras C. Ethnic Minorities in Modern China. Routledge, 2011.
11. Postiglione G. Education and cultural diversity in multiethnic China // Comparative education review. 2009. Vol. 53(4). pp. 513-534.
12. Tsung L. Minority languages, education and communities in China. L.: Palgrave Macmillan, 2009.
13. Wang Y., Phillion J. Minority language policy and practice in China: The Need for Multicultural Education // International journal of multicultural education. 2009. Vol. 11(1).
14. Zhang Q., Cao L. Minority language education policy and planning in China // International journal of bilingual education and bilingualism. 2008. Vol. 11(5). pp. 501-520.
15. Zhou M. The fate of endangered languages in China: A case study of the Tujia language // Anthropological linguistics. 2012. Vol. 54(1). pp. 1-14.

Methodological and personnel support for multicultural and multilingual education of primary school children in China

Qin Huang
PhD student
I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University
Mozyr, Belarus
Hu22g@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Tatiana V. Palieva
Independent researcher
I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University
Mozyr, Belarus
TV_Palieva@mspu.by
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.01.2025
Accepted 30.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.017.016:37.076.2(437)
DOI 10.25726/o5791-2248-1249-j
EDN AGDVCI
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This study is devoted to a comprehensive analysis of the system of methodological and personnel support for multicultural and multilingual education in primary schools in China. The relevance of the topic is due to the intensification of migration processes, the formation of new multiethnic educational spaces and the transformation of the PRC's language policy in the context of the strategy of «dual teaching» (Putonghua and ethnic languages). The aim of the work is to identify key factors influencing the effectiveness of the implementation of multicultural educational programs in primary schools in various regions of China, and to develop recommendations for improving the system of training teachers to work in a multilingual educational environment. The methodological basis of the study includes a comparative analysis of regional models of multicultural education, longitudinal monitoring of educational outcomes in schools with various linguistic and cultural programs, content analysis of teaching materials and standardized questionnaires of 1,253 teachers from 87 primary schools in 12 provinces of China. The results of the study indicate a pronounced regional differentiation in approaches to the organization of multicultural education (coefficient of regional variability $r=0.68$), insufficient integration of traditional and innovative methods (index of methodological convergence 0.41), a shortage of specialized personnel (69,3% of schools) and significant differences in the effectiveness of educational programs depending on institutional support ($p<0.001$). The data obtained make it possible to form an integrative model of methodological and personnel support for multicultural education, taking into account the socio-cultural specifics of China's regions and the requirements of modern educational standards.

Keywords

multicultural education, bilingual education, methodological support, teaching staff, primary school, Chinese educational policy, ethnocultural competence.

References

1. Adamson B., Feng A. A comparison of trilingual education policies for ethnic minorities in China // Compare: a journal of comparative and international education. 2009. Vol. 39(3). pp. 321-333.
2. Beckett G.H., Postiglione G.A. China's language policy for indigenous and minority education // International journal of bilingual education and bilingualism. 2012. Vol. 15(5). pp. 558-576.
3. Feng A. English in China: Convergence and divergence in policy and practice // AILA Review. 2012. Vol. 25. pp. 85-100.
4. Gao F. Language and power: Tibetan minority nationality students' learning experiences in a Neidi school in China // Language, culture and curriculum. 2010. Vol. 23(1). pp. 65-74.
5. Harrell S., Ma E. Folk theories of success: Where Han aren't always the best // China's minorities on the move: selected case studies. 2013. pp. 213-241.
6. Heberer T. China's ethnic minorities: Integration and modernization in the twentieth century. Abingdon: Routledge, 2018.
7. Huang Y. Minority language education in China: From policy to practice // Language policy. 2010. Vol. 9(2). pp. 143-166.
8. Leibold J., Chen Y. Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism. Aberdeen Hong Kong: Hong Kong University Press, 2014.
9. Lo Bianco J. Language policy and planning in Tibet: A sociolinguistic study // Journal of sociolinguistics. 2008. Vol. 12(3). pp. 338-359.
10. Mackerras C. Ethnic Minorities in Modern China. Routledge, 2011.
11. Postiglione G. Education and cultural diversity in multiethnic China // Comparative education review. 2009. Vol. 53(4). pp. 513-534.
12. Tsung L. Minority languages, education and communities in China. L.: Palgrave Macmillan, 2009.
13. Wang Y., Phillion J. Minority language policy and practice in China: The Need for Multicultural Education // International journal of multicultural education. 2009. Vol. 11(1).
14. Zhang Q., Cao L. Minority language education policy and planning in China // International journal of bilingual education and bilingualism. 2008. Vol. 11(5). pp. 501-520.
15. Zhou M. The fate of endangered languages in China: A case study of the Tujia language // Anthropological linguistics. 2012. Vol. 54(1). pp. 1-14.

Психолого-педагогические аспекты обучения академическому вокалу в высших учебных заведениях

Ваньжу Лу
Независимый исследователь
Санкт-Петербургская государственная Консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова
Санкт-Петербург, Россия
wanrulu5@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.01.2025
Принята 23.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.007(476):78
DOI 10.25726/u2899-6430-4444-t
EDN HRKOUX
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

Для улучшения навыков академического пения у студентов профиля «Музыкальное образование» разработана классификация методов обучения. Она включает три группы: методы из итальянской вокальной школы, реализующие техническую составляющую обучения; методы из отечественной школы, сосредоточенные на эмоционально-художественной составляющей; и комбинированные методы, развивающие обе составляющие. Выделены доминирующие методы, которые последовательно используются в методике. Методика базируется на принципах преемственности, индивидуального подхода, систематичности и других, и делится на три этапа: начальный, промежуточный и итоговый. На каждом этапе реализуются исполнительский и теоретико-методический компоненты, а также самостоятельная работа. Каждый компонент включает разделы, посвященные обучению и теории, и позволяет постепенно повышать уровень навыков в обучении академическому пению. Освоение этапов варьируется в зависимости от индивидуальных данных студентов. Для проверки эффективности методики обучения академическому пению был разработан оценочно-диагностический инструментарий. Экспериментальные исследования подтвердили ее результативность. Результаты работы расширяют методологическую и практическую базы подготовки студентов, включая понятийный аппарат и инструменты обучения. Будущие исследования предполагают изучение опыта педагогов и певцов, развитие методов и рекомендаций, создание учебных пособий и образовательных программ по академическому пению в китайских и российских вузах.

Ключевые слова

академический вокал, обучение, высшее образование, китайская система образования, психолого-педагогические аспекты.

Введение

Современное обучение бакалавров музыкального образования зачастую отходит от академических традиций в пользу эстрадного пения, что приводит к утрате навыков, базирующихся на итальянской и отечественной вокальных школах. Будущие учителя, не владея академическим пением, недостаточно эффективно развивают голосовой аппарат учащихся и мотивируют их к обучению. Традиции bel canto, сочетающие технические и художественные элементы, требуют равного внимания,

но методическое обеспечение в этой области отстает. Решение проблемы – в исследовании вокальных традиций, классификации методов обучения и разработке эффективной методики формирования навыков академического пения.

Обзор литературы демонстрирует разнообразие подходов к педагогике музыкального образования и вокальному искусству. Э.Б. Абдуллин анализирует проблемы музыкальной педагогики в вузах и рассматривает методологию этого направления (Абдуллин, 2020; Абдуллин, 2016). А.С. Базиков исследует противоречия музыкального образования в России и предлагает пути их решения (Базиков, 2022). В сфере вокальной практики М.Г. Владимировой акцент делается на построении академического певческого голоса (Владимирова, 2021). Н.Б. Гонтаренко делится секретами вокального мастерства (Гонтаренко, 2017), Л.Б. Дмитриев изучает основы вокальной методики (Дмитриев, 1968). Важность тренинга и координации в развитии голоса подчеркивает В. В. Емельянов (Емельянов, 2020), а В.Л. Карелин предлагает новую теорию постановки голоса (Карелин, 2022).

Зарубежные исследования Бартоломью (Bartolomew, 2024) и Каллетти (Calletti, 2022) раскрывают аспекты физического определения качества голоса и историю бельканто. Исследования Кея (Kay, 2023) и Ламперти (Lamperti, 1864), а также идеи баланса стиля и драматизации в произведениях Верди [Mila, 1984; Mila, 2019) дополняют понимание искусства пения. Клаусен и Тоси рассматривают приход формирования вокальных формантов у певцов различного уровня мастерства (Sundberg, 2025; Tosi, 1968).

Материалы и методы исследования

В исследовании применялись теоретические, эмпирические и статистические методы, включая анализ литературы, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, опытно-поисковую работу и статистические критерии, такие как критерий знаков.

Результаты и обсуждение

В исследовании участвовали 119 человек: 94 бакалавра и 25 преподавателей китайских вузов, где осуществляется обучение вокалу. Работа проходила в три этапа (констатирующий, формирующий, итоговый) для проверки теоретических положений и методики обучения академическому пению. На первом этапе выявлено, что у студентов недостаточно сформированы навыки академического пения, слабая осведомленность в вокальной терминологии, некачественная техника и работа с дыханием, а также недостаточная работа над выразительностью.

Педагоги преимущественно используют объяснительно-иллюстративный метод, слабо уделяя внимание технике звукоизвлечения. Теоретико-методическая информация о голосовом аппарате и постановке голоса в классах сольного пения излагается минимально, упрощенным языком или вовсе игнорируется. Студенты не осваивают ее самостоятельно и плохо понимают процесс голосообразования, хотя эти знания важны для будущих преподавателей музыки. Однако педагоги часто считают, что только практическая работа с голосом достаточна, а теория и методика необязательны. О постановке корпуса и головы говорят лишь на первых занятиях, а самостоятельная работа студентов практически отсутствует. Основное внимание уделяется технической составляющей, тогда как развитие эмоционально-художественных навыков и теоретическая подготовка остаются второстепенными.

Также отмечается нехватка методической литературы. Анкетирование студентов подтвердило недостаток теоретико-методических знаний, причем часть респондентов испытывали трудности с ответами, что потребовало применения метода беседы для уточнения данных.

Анкета из шести вопросов выяснила уровень знаний студентов о вокальных школах, педагогах и певцах, а также их отношение к теоретической информации. Большинство респондентов знают создателей вокальных школ, признают пользу «bel canto» и необходимость теории для освоения навыков пения. Однако часть студентов не ориентируются в теме или считает теорию необязательной. Отвечая на пятый вопрос анкеты, респонденты дали разнородные ответы, демонстрируя как понимание ключевых теоретико-методических аспектов пения, так и пробелы в знаниях. Большинство отметили важность певческого дыхания, его роль в качественном звуковведении и постановке голоса, но часть

студентов проявила неточность формулировок или недостаток теоретических знаний и дала непрофессиональные или нерелевантные ответы.

На вопрос об атаке звука в пении 19% ответили «да», 1% – «нет», а 75% дали полные ответы, демонстрируя знание различных видов атак. Большинство респондентов указывали на важность мягкой атаки, но 7% выступали за «твердую» атаку, что было подано как сомнительное мнение. Многие путали понятия, относящие к атаке термины, не связанные с темой. Отвечая на вопрос о певческой позиции звука, 21% студентов ответили «да», 2% – «нет». 47% признают важность «высокой певческой позиции», тогда как некоторые допустили неточности. 12% затронули другие аспекты вокала, но не выделили главную функцию высоких позиций – создание звучного и сфокусированного пения. На вопрос о регистровом строении голоса 29% ответов были положительными, 2% – отрицательными, а 57% респондентов дали открытые ответы.

23% респондентов дали подробные ответы о важности ровного звучания голоса и сглаживания регистров. 10% считают важным сглаживание переходных нот, а 12% отметили необходимость выравнивания регистров именно через репертуар. Что касается певческой дикции, 17% ответили положительно на вопрос о ее важности. Большинство открытых ответов (79%) подчеркнули значимость понятия, 8% опрошенных дали точные объяснения. 20% описали дикцию как «четкую и разборчивую», а 12% отметили, что четкое произношение важно для понимания слушателями. Несмотря на акцент на согласных, гласные признаны основой протяжности мелодии, хотя их значимость не всеми была выделена. Некоторые респонденты (2%) запутались, соединяя дикцию с другими аспектами звука, а 9% связали дикцию с комплексом факторов, таких как дыхание и звукообразование. 22% респондентов поддержали округление гласных в пении, 1% не ответил. 4% уверены, что «в вокале это обязательно». 18% опрошенных дали полные ответы: «академическое пение» и «округление необходимо для правильной певческой позиции». 12% указали знание методик округления гласных, таких как равномерность и поднятие неба. 15% сосредоточены на певческом куполе, отмечая важность пения всех гласных в одной точке. 12% подчеркнули, что округлять гласные нужно для избегания «открытого» звука. 6% путали понятие округления с другими аспектами, такими как звукообразование и вибрато. 1% связали округление гласных с работой гортани. 9% упомянули, что округлый звук отличает профессиональных певцов и ссылались на традиции «bel canto».

22% респондентов считают важным уделять внимание эмоционально-художественному исполнению, 2% не ответили на данный вопрос. 10% считают, что необходимо работать над художественным образом произведения, разнообразные ответы дали 66% опрошенных. Большинство, 25%, отметили, что исполнение должно быть осознанным, а не просто представлять собой пение нот. 9% предложили разбирать фразы и поэтический текст для улучшения образности исполнения, а 8% считают, что произведение нужно «проживать» и передавать его внутреннее содержание. 7% утверждают, что без образности исполнение будет сухим. 1% респондентов считает, что техника и образность должны быть в комплексе, а 2% предлагают начинать работу над художественным образом не с первого урока, уделяя больше внимания в финальных этапах. 7% связывают эмоциональность с характером, динамикой и мимикой, 4% – с обучением пению, и считают, что на нее нужно обращать внимание после постановки голоса. 5% полагают, что эмоциональность делает произведение уникальным, 9% считают, что тренировка эмоций важна. Анализ анкет показал, что многие респонденты мыслят правильно, но недостаточно теоретической информации для точных ответов, и большинство будущих учителей музыки испытывают определенные затруднения в формулировках.

Констатирующий этап работы показал недостатки в вокальной подготовке будущих учителей музыки. Бакалавры профиля «Музыкальное образование» китайских вузов часто испытывают проблемы в качественном исполнении сольной программы, демонстрируя ошибки в постановке корпуса, дыхании, звуке и вокальной технике. Художественный образ произведений не всегда передается должным образом, что снижает качество восприятия. Недостаток теоретических знаний, однообразие методики обучения и ограниченность репертуара указывают на серьезные недочеты в системе подготовки, где акцент делается в основном на практические занятия в классе.

В рамках опытно-поисковой работы было проведено анкетирование с участием 25 преподавателей китайских вузов, чтобы выяснить, какие методы обучения академическому пению применяются в современной системе высшего образования КНР, и улучшить подготовку будущих учителей музыки. Анкета состояла из 7 вопросов, в том числе закрытых и открытых. На вопрос о достаточности теоретической и методической информации на занятиях пением мнения разделились: 52% ответили «нет», 48% – «да». Влияние теоретической информации на профессиональную направленность обучения подтвердили 64% респондентов. Среди известных методов обучения 28% упомянули объяснительно-иллюстративный метод, а также индивидуальный подход и иллюстрацию голосом. Другие методы включали фонетический, концентрический и вербальный методы.

Некоторые педагоги отметили важность индивидуального подхода и постепенности в обучении пению. Анкетирование выявило, что только 12 % педагогов смогли назвать методы обучения для всех указанных технических элементов пения, включая певческое дыхание, атаку, высокую позицию звука и другие. 40 % вместо методов упомянули приемы и характеристики техник, еще 32 % вообще не ответили на этот вопрос. Вопрос о приемах обучения также показал, что лишь 12 % респондентов предоставили подробные ответы, 20 % дали обобщенные характеристики, а 36 % совсем не указали конкретные приемы. 24 % педагогов выразили желание пройти обучение, 16 % отказались, а 40 % высказали конкретные пожелания, например, изучение новых методов, посещение мастер-классов и семинаров. 20 % считают нужным пройти курсы повышения квалификации. Анализ анкет показал слабое применение методического инструментария, смешение понятий «метод» и «прием», а также необходимость доработки процесса обучения пению.

Таким образом, установлено, что методическое обеспечение отстает от практики, что приводит к выборочному подходу в обучении, недостаточной работе над эмоционально-художественной составляющей и слабой мотивации студентов к самостоятельной работе. Решением проблем станет разработка методики обучения на базе традиций вокальных школ, основанной на принципах, задачах и этапах, направленных на всестороннее развитие, учет индивидуальных особенностей и совершенствование голоса.

Среди исследователей нет единого мнения по поводу принципов обучения. Предлагаемая методика опирается на комплекс принципов, включая преемственность, которая передает опыт и этапы обучения через связь различных уровней сознания. Индивидуальный подход учитывает личные особенности и данные студента, что делает процесс творческим. Систематичность и последовательность предполагают постепенное усложнение обучения для формирования навыков и развития певческого голоса. Наглядность позволяет сравнивать собственные ощущения с показами преподавателя, основой являются закономерности познания и мышления, которые движутся от конкретного к абстрактному. Принцип целостности означает рассмотрение объектов и практики как единое целое, а также формирование целостного мышления и практики. Принцип единства технического и художественного включает гармоничное сочетание развития вокально-технических и художественных навыков обучающегося. Принцип научности основывается на соответствии опыта и знаний с современными научными сведениями о голосе.

Предлагаемая методика направлена на формирование навыков академического пения у бакалавров музыкального образования и предусматривает задачи на трех этапах: начальном, промежуточном и итоговом. На начальном этапе студенты осваивают основные вибрационно-мышечные ощущения и теоретический материал. На промежуточном этапе происходит развитие этих ощущений и расширение диапазона голоса. Итоговый этап включает овладение навыками на всем рабочем диапазоне голоса и углубленное знакомство с теоретико-методическим материалом. Методика включает два компонента: исполнительский, объединяющий техническую и художественную подготовку, и теоретико-методический, корректирующий исполнительские навыки.

Структура экспериментальной работы состоит из аудиторных занятий в классе сольного пения и самостоятельной подготовки, основанной на этих двух компонентах. Исполнительский компонент содержит элементы обучения и методы, которые соответствуют этапам развития навыков академического пения. Теоретико-методический компонент и самостоятельная работа охватывают

тезаурус и основы постановки голоса, углубляя теоретические знания. Контроль знаний проводится через тесты, а сроки освоения зависят от индивидуальных данных студента. Исполнительский компонент включает исполнительскую подготовку и делится на техническую и эмоционально-художественную составляющие.

Техническая составляющая включает закрепление и развитие элементов обучения, формирование навыков нижнего регистра и звуковедения. Основные методы при обучении академическому вокалу включают в себя концентрический, аналитико-синтетический, вербальный и другие методы. Эмоционально-художественная составляющая развивает эмоциональное выразительное пение и выразительную дикцию, понимая смысл текста и подбирая средства выразительности. Основные методы при данном компоненте: вербальный, фонетический, ассоциативный, погружение и другие. В качестве примера произведения можно назвать Т. Джордани «Caro mio ben». Теоретико-методический компонент состоит из тезауруса с основными понятиями и основ постановки голоса, включая теоретико-методический материал для коррекции исполнения. Самостоятельная работа предполагает изучение тезауруса и повторение основ постановки голоса, чтобы углубить знания и навыки, полученные в классе сольного пения.

Методика обучения академическому пению базируется на традициях вокальных школ с целью формирования вокальных навыков и теоретической подготовки. На начальном этапе обучают основам постановки голоса, певческому дыханию, вибрационно-мышечным ощущениям и исполняют произведения. Теоретическая часть и самостоятельная работа включают изучение тезауруса и закрепление материала. Промежуточный этап направлен на развитие полученных навыков и расширение диапазона голоса.

На итоговом этапе применения методики обучающиеся формируют навыки академического пения на всем рабочем диапазоне голоса и изучают теоретико-методический материал. Исполнительский компонент включает автоматизацию элементов и владение навыками, используя фонетический, вербальный и методы сравнительного анализа. Эмоционально-художественная составляющая направлена на передачу художественного образа произведения с помощью методов погружения, художественного контекста и эмпатии. Теоретико-методическая часть закрепляет основные понятия и предоставляет сопроводительный материал для формирования навыков в процессе индивидуальных уроков. Самостоятельная работа включает изучение и закрепление основных понятий и тем по постановке голоса.

Формирование навыков пения происходит через выполнение вокальных упражнений, вокализов и произведений. Основная цель упражнений – развитие техники звуковедения и правильного зарождения звука. Эти упражнения служат первым шагом в обучении сольному пению и должны исполняться по всему диапазону голоса. Они начинаются с простых примарных тонов и постепенно усложняются. Повторение упражнений помогает в формировании мышечной памяти, что позволяет учащимся автоматически правильно исполнять подобные мелодии в будущем. Вокально-технические упражнения развивают певческое дыхание, дикцию и сглаживание регистров. Однако подбор упражнений требует учета разного уровня подготовки учащихся и их индивидуальных особенностей, таких как неправильное дыхание или дикция. Для исправления этих проблем необходимо наличие методической базы и упражнений, например, метод «Нейтрализация гласных в пении».

Упражнения являются подготовительной стадией перед освоением более сложных вокализов и произведений. Вокализ – это произведение для пения без текста, направленное на развитие вокально-технических навыков или для концертного исполнения. Его форма завершена, а отсутствие слов позволяет сосредоточиться на технике звукообразования, фразировке и дыхании. Учебные вокализы адаптированы для разных типов голосов и уровней сложности, что важно для формирования навыков. В процессе их изучения необходимо учитывать все ремарки композитора. Вокализы и упражнения осваиваются по этапам, начиная с простых произведений и методов, таких как объяснительно-иллюстративный или слуховой контроль, с постепенным усложнением. На каждом этапе техническая работа дополняется художественной составляющей – выражением эмоций, дикцией, выразительными приемами и сценическим образом.

Эмоционально-художественная составляющая дополняет техническую, завершая создание образа произведения. Певец должен пропустить чувства через себя, выбрать выразительные средства и достичь вдохновенного состояния. Эмоциональная выразительность и интонация являются важными элементами воплощения художественного образа. Исполнение требует осмысления содержания, стиля произведения и передачи эмоций, что позволяет достичь целостности вокального исполнения.

Заключение

Констатирующий этап работы выявил недостатки в преподавании академического пения в современных китайских вузах. Теория голосообразования и техники излагается слабо или отсутствует, обучение часто проводится на вокальном сленге. Методическая литература разработана недостаточно. Внимание сосредотачивается на технических аспектах, но навыки формируются неполноценно. Студенты плохо понимают задачи вокального обучения, механику работы голосового аппарата и не владеют терминологией, что мешает усвоению материала. Основным методом остается объяснительно-иллюстративный, что создает необходимость доработки методики обучения с учетом традиций вокальных школ. Ценность академического пения снижается, а вокальная педагогика переживает кризис из-за низкого методического уровня педагогов, которые полагаются на личные ощущения, вместо изучения и применения традиций великих мастеров.

В процессе исследования установлено, что для создания и передачи художественного образа вокального произведения важно воспитывать уверенность, совершенствовать технику, анализировать произведения с учетом подтекста, знать текст наизусть, развивать фантазию, работать над интонацией и тембром, использовать ассоциации, уделять внимание паузам, концентрироваться на выразительных средствах, а также перед началом выступления брать паузу для настройки. Эти правила помогают обучающимся и педагогам в работе над вокальным мастерством.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. М.: Прометей, 2020. 188 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В., Целковников Б.М. Методология педагогики музыкального образования. Под ред. Э.Б. Абдуллина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2016. 272 с.
3. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и их пути преодоления. Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2022. 312 с.
4. Владимирова М.Г. Формирование академического певческого голоса: из опыта работы в классе сольного пения: уч.-мет. пос. Екатеринбург: УГК (академия) им. М.П. Мусоргсого, 2021. 38 с.
5. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 155 с.
6. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 676 с.
7. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: Лань, 2020. 190 с.
8. Карелин В.Л. Новая теория постановки голоса. СПб.: Типография Н. Л. Ныркина, 2022. 226 с.
9. Мазурин К.М. Методология пения. Курс педагогики пения: рук-во для уч-й и пос. для уч-ся. М.: Товарищество скоропечатания А.А. Левенсона, 1903. Т. 1. С. 107-189.
10. Bartolomew W.A. Physical definition of good voice-quality in the male voice // Journal of Acoustical Society of America. 2024. № 6. pp. 25-33.
11. Calletti R. A history of bel canto. Fiesole: Dis Canto edizioni, 2022.
12. Heriot A. Castrati in the opera house. Milan: Rizzoli, 2022. 218 p.
13. Kay E. Bel canto and the sixth sence. L.: Dobson, 2023. – 104 p.
14. Lamperti F. Theoretical-practical-eiementary guide for the study of singing. Milan: Ricordi, 1864. p. 7.
15. Mancini D. Practical thoughts and reflections over Figurative singing. Milano,1777 // Delia Corte A. Canto e bel canto. Turin, 2023. pp 33-51.

16. Maragliano Mori R. Dli eight essential points of the bel canto system in «S. Cecilia». Vol. IX. Roma, 2020.
17. Mila M. Stylistic unity in Verdi's opera. Florence: Belfagor, 1984.
18. Mila M. The dialogization of the air in Verdi's early works // Proceedings of the 1st Inter. congress by Studi Verdiani. Parma, 2019.
19. Reid C.L. Bel canto: principles and practices. NY: Coleman – Ross comp., 2020. 212 p.
20. Sundberg J. Formant technique in a professional female singer // Acustica. 2025. № 2.
21. Tosi P. Moderna and ancient cantori or sieno observations sora the figurative singing. Bologna: Lelio dalla Volpe,1723; reprint: NY: Broude Brothers, 1968.

Psychological and pedagogical aspects of academic vocal teaching in higher educational institutions

Wanru Lu
Independent researcher
St. Petersburg State University N.A. Rimsky-Korsakov Conservatory
Saint Petersburg, Russia
wanrulu5@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.01.2025
Accepted 23.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.007(476):78
DOI 10.25726/u2899-6430-4444-t
EDN HRKOUX
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

To improve the academic singing skills of students of the Musical Education profile, a classification of teaching methods has been developed. It includes three groups: methods from the Italian vocal school that implement the technical component of learning; methods from the Russian school that focus on the emotional and artistic component; and combined methods that develop both components. The dominant methods that are consistently used in the methodology are highlighted. The methodology is based on the principles of continuity, individual approach, systematicity and others, and is divided into three stages: initial, intermediate and final. At each stage, performance and theoretical-methodological components are implemented, as well as independent work. Each component includes sections devoted to teaching and theory, and allows you to gradually improve the level of skills in teaching academic singing. The development of the stages varies depending on the individual data of the students. Evaluation and diagnostic tools have been developed to test the effectiveness of academic singing teaching methods. Experimental studies have confirmed its effectiveness. The results of the work expand the methodological and practical bases of student training, including the conceptual framework and teaching tools. Future research involves studying the experience of teachers and singers, developing methods and recommendations, and creating textbooks and educational programs on academic singing in Chinese and Russian universities.

Keywords

academic vocals, education, higher education, Chinese education system, psychological and pedagogical aspects.

References

1. Abdullin E. B. Methodological analysis of the problems of music pedagogy in the higher education system. M.Prometheus, 2020. 188 p.
2. Abdullin E.B., Nikolaeva E.V., Tselkovnikov B.M. Methodology of music education pedagogy. Edited by E.B. Abdullin. 2nd ed., ispr. and add. M.: Academy, 2016. 272 p.
3. Bazikov A.S. Musical education in modern Russia: the main contradictions and their ways of overcoming. Tambov: S.V. Rachmaninov Tambov State Music and Pedagogical Institute, 2022. 312 p.
4. Vladimirova M.G. The formation of an academic singing voice: from the experience of working in a solo singing class: a study-method. guide. Yekaterinburg: M.P. Mussorgsky Ural Conservatory (Academy), 2021. 38 p.
5. Gontarenko N.B. Solo singing: secrets of vocal mastery. 3rd ed. Rostov n/A: Phoenix, 2017. 155 p.
6. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal technique. M.: Music, 1968. 676 p.
7. Yemelyanov V.V. Voice development. Coordination and training. SPb.: Lan, 2020. 190 p.
8. Karelin V.L. A new theory of voice production. SPb.: N. L. Nyrkin Printing House, 2022. 226 p.
9. Mazurin K.M. Methodology of singing. The course of pedagogy of singing: hands for teachers and villages for students. M.: A.A. Levenson's Cursive Printing Association, 1903. Vol. 1. pp. 107-189.
10. Bartolomew W.A. Physical definition of good voice-quality in the male voice // Journal of Acoustical Society of America. 2024. № 6. pp. 25-33.
11. Calletti R. A history of bel canto. Fiesole: Dis Canto edizioni, 2022.
12. Heriot A. Castrati in the opera house. Milan: Rizzoli, 2022. 218 p.
13. Kay E. Bel canto and the sixth sence. L.: Dobson, 2023. – 104 p.
14. Lamperti F. Theoretical-practical-eiementary guide for the study of singing. Milan: Ricordi, 1864. p. 7.
15. Mancini D. Practical thoughts and reflections over Figurative singing. Milano,1777 // Delia Corte A. Canto e bel canto. Turin, 2023. pp 33-51.
16. Maragliano Mori R. Dli eight essential points of the bel canto system in «S. Cecilia». Vol. IX. Roma, 2020.
17. Mila M. Stylistic unity in Verdi's opera. Florence: Belfagor, 1984.
18. Mila M. The dialogization of the air in Verdi's early works // Proceedings of the 1st Inter. congress by Studi Verdiani. Parma, 2019.
19. Reid C.L. Bel canto: principles and practices. NY: Coleman – Ross comp., 2020. 212 p.
20. Sundberg J. Formant technique in a professional female singer // Acustica. 2025. № 2.
21. Tosi P. Moderna and ancient cantori or sieno observations sora the figurative singing. Bologna: Lelio dalla Volpe,1723; reprint: NY: Broude Brothers, 1968.

Модульное обучение китайскому языку в виртуальном университете

Шуи Чжоу
Независимый исследователь
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
zhoushuyi1021@yandex.ru
ORCID 0009-0002-1503-5452

Поступила в редакцию 02.01.2025
Принята 24.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 461.88:37.027:004.71
DOI 10.25726/b3117-7420-8412-y
EDN BLLXKR
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы и современные тенденции развития модульного обучения китайскому языку в виртуальных университетах. Сделан анализ теоретических исследований, сравнительный анализ традиционного и модульного обучения, дана оценка статистических данных, проведено социологическое исследование. Результаты показывают активное развитие данного направления образования, однако был выявлен ряд проблем, требующих совершенствования формирования модулей обучения.

Ключевые слова

виртуальные университеты, модульное обучение китайскому языку, особенности дистанционного обучения, развитие информационных технологий в образовании.

Введение

Современное развитие технологий в свою очередь формирует современные тенденции в развитии образования. В настоящий момент все больше студентов в качестве места обучения выбирают дистанционную форму образования в виртуальном университете. Сама концепция виртуального университета появилась в 2000 году, уже к 2018 году их насчитывалось более 1800 частных и государственных организаций, прошедших аккредитация (Гришкун, 2018). Согласно опросу, проведенному АЦ университета «Синергия» (2024) на тот момент в России лица в возрасте 18-35 лет в качестве способа получения образования выбирают дистанционную форму (45%), а также смешанную (39%) и очную (16%).

Особенностям модульного обучения китайскому языку в виртуальном университете посвящено немало научных работ, однако они рассматривают отдельные аспекты данной тематики. Следует также отметить, что на данный момент в литературе нет единого понятия виртуального университета. Исходя из анализа данного явления, считаем целесообразным предложить свою вариацию данного понятия: виртуальный университет по своей сути представляет собой систему, представляющую собой совокупность информационных технологий, программ, учебного контента, сосредоточенную на специализированной платформе под эгидой учебного заведения. Учебная организация может быть как в полной мере виртуальным университетом, так и сочетать в себе традиционное образование, так и виртуальный университет.

В своем большинстве при этом используется модульное обучение. В полной мере это относится и к изучению китайского языка. Это обусловлено следующими факторами: доступность образования из любой точки мира, отсутствие необходимости расширения материальной базы и преподавательского состава, возможность коррекции процесса обучения и т.д. Однако, несмотря на все преимущества, имеются и проблемные моменты.

Данная тематика является дискуссионной и нашла свое отражение в научной литературе. Целью их создания явилось повышение реформирование и повышение эффективности системы образования с точки зрения государственных структур и максимизация прибыли со стороны коммерческих организаций. Однако это может оказать влияние и на качество образования. Соблюдение баланса между качеством обучения, количеством студентов и получаемой прибылью является одним их проблемных вопросов в системе дистанционного образования.

Практические вопросы создания информационной среды позволяющей реально повысить качество образования виртуального университета описаны в работе Р.И. Тухватуллина. Создание модели виртуального вуза включает в себя множество подсистем и требует значительного времени, финансирования и усилий, что не всегда доступно для коммерческих организаций и приводит к созданию упрощенных систем, негативно сказывающихся на качестве образования (Тухватуллина, 2015).

Кроме того, возникает проблема с кадровым обеспечением. Особенно это касается преподавания китайского языка. Это обусловлено особенностями его изучения и соответствующими требованиями к профессорско-преподавательскому составу (Цзэн, 2023). В основной своей массе обучение китайскому языку в виртуальных университетах строится на модульной основе. При этом применение модульной системы все более активно расширяется (Макаренко, 2019). Этому способствует то, что она позволяет скорректировать учебный материал в зависимости от режима обучения, скорости восприятия и поэтому является универсальной системой, подходящей для большинства обучающихся.

Также, как отмечают ряд авторов, китайский язык – с его иероглифами, тональными вариациями, глубоким социокультурным контекстом – представляет собой особую сложность для обучающихся; в рамках традиционных методов часто делается упор на механическое заучивание и повторяющуюся практику, которые, хотя и результативны в некоторых случаях, могут не полностью отвечать разнообразным потребностям учащихся в современном глобализированном и цифровом мире. В свою очередь, модульный вариант отражает более адаптивный, ориентированный на обучающегося подход; сам процесс усвоения языка дифференцируется на ряд управляемых тематических блоков (Чжоу Шуи, 2024).

Таком образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время модульное обучение иностранным языкам вызывает все больший интерес в связи с противоречиями между ограниченным учебным временем и объемом информации, необходимой к изучению, и требованиями к личностно-ориентированному обучению.

В ряде случаев применяются смешанные модели, которые также имеют свои преимущества, обладая всеми преимуществами модульного обучения позволяют установить более тесный контакт с преподавателями (Нгуен Тхи Нян, 2021). Как правило, модуль заключает в себе аудирование (подкасты, диалогическая речь), говорение, письмо, культурный аспект. Дистанционное модульное обучение реализуется не только путем применения специализированного, но и иных инструментов и платформ: таких как система управления (Canvas, Moodle), тренажеры (Duolingo, HelloChinese), VR-симуляторы (интерактивные экскурсии) и т.д. Также следует выделить применяемые в виртуальных университетах стратегии при модульном обучении китайскому языку, отличающие их от «традиционного» обучения: адаптивное обучение (применение ИИ при анализе ошибок и формировании заданий (генерация заданий и их сложности в зависимости результатов обучения), геймификация (активное применение интерактивных, игровых заданий, система поощрений и т.д.), применение модулей предусматривающих культурный обмен, оценочная система направленная на подготовку к сдаче HSK. В этой связи отметим также и активное внедрение последних достижений в сфере информационных технологий (искусственного интеллекта, нейросетей).

Таким образом, виртуальные университеты представляют собой ответ на вызовы цифровой эпохи предлагают инновационные решения. Они объединяют гибкость онлайн-формата с передовыми технологиями, делая изучение китайского языка доступным для всех. В этой связи необходимо отметить, что именно модульное обучение позволяет разбить сложный материал на управляемые этапы, что особенно важно для освоения иероглифики и тоновой системы.

В целом, важным моментом организации современного учебного процесса в высших учбных заведениях является возможность совмещать работу и учебу. Вместе с тем нельзя в полной мере согласится с мнением тех ученых, которые утверждают о полной замене традиционного образования виртуальными университетами, а также утверждают о полном соответствии модульной системы интересам всех желающих обучиться китайскому языку. Это обусловлено рядом факторов.

Прежде всего отметим, что современное обучение в виртуальном университете требует наличия технических навыков, кроме того, данный формат не предполагает непосредственного взаимодействия с преподавателями, что в ряде случаев является негативным фактором.

Касаясь эффективности модульной системы следует представить исследования, проведенные на базе специального разработанного дистанционного модульного курса Chinese, созданного на основе учебника Practical Audio-visual Chinese, изданного в Центре изучения китайского языка Тайваньского государственного педагогического университета. Сравнение проводилось со студентами обучавшихся по стандартным методикам.

Структура курса состояла из вводной части и двадцати пяти основных уроков. Активно применялась технология геймификации. Каждый урок начинался с диалогов, записанных на видео. Далее студентам предлагалось изучить новый лексический материал, включая знакомство с новыми иероглифами. Повторение изученного материала обеспечивалось с помощью совместных интерактивных онлайн-игр и упражнений с грамматическими пояснениями. Динамика языковой компетенции в экспериментальных и контрольной группах отслеживалась на основе общего среднего балла, сформированного по результатам выполнения тестов. В контрольных тестах оценивались: чтение, аудирование, говорение и письмо. По итогам данных тестов была доказана примененная методика позволившая показать более высокие результаты по сравнению с группой, обучавшейся по стандартным методикам (прирост до 30%) (Елина, 2023).

Вместе с тем, следует отметить, что имеются и проблемные вопросы. С целью их выявления нами было проведено исследование касающиеся качества и иных моментов связанных с прохождением обучения китайскому языку в виртуальных университетах.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования были применены различные теоретические и практические методы исследования. Сюда можно отнести теоретический анализ литературы, эмпирические методы (сбор и анализ информации), социологические методы (опрос, интервью), математические методы (обработка полученной информации).

Исследование проводилось среди лиц, как планирующих обучение, так и уже проходящих в различных учебных заведениях. Выборка составила 50 человек возрастом – 17-35 лет планирующих обучение китайскому языку и 50 человек проходящих обучение на дистанционной основе. Ряд вопросов был связан с оценкой эффективности применения модульной системы.

Результаты, полученные в ходе исследования, были обработаны путем применения математических и статистических методов. Интервью проводилось для углубленного изучения рассматриваемой тематики.

Результаты и обсуждение

Итогом проведения исследования были получены следующие результаты. Среди опрошенных лиц желающих изучать китайский язык 48% склоняются к получению дистанционного образования в виртуальном университете, 22% очно-заочной форме, 30% хотели бы обучатся в традиционной форме. Среди причин выбора были названы следующие варианты: 68% важна возможность совмещения

обучения языку и трудовой (предпринимательской) деятельности, 22% важна финансовая составляющая (отсутствие возможности переезда и проживания по месту учебы), около 10% пояснили, что они ориентируются на отзывы друзей и рекламы. Среди лиц обучающихся в виртуальных университетах получены следующие результаты опроса: 89% проходят обучение с применением модульной системы, 11% смешанной (наличие выезда на консультации и сдачу сессии). 87% обучаются в Российских ВУЗах, 12% Китайских.

Касательно доступности прохождения обучения были получены следующие результаты. Легко адаптировались к виртуальному пространству обучения 79% опрошенных, 11% испытывали сложности и нуждались в дополнительной консультации, 10% потребовалось длительное время для изучения модульной системы. По результатам обучения 76% пояснили, что легко проходили контрольные задания и довольны качеством и доступностью обучения, 24% хотели бы дополнительную консультацию непосредственно с преподавателями для уяснения тех или иных моментов касательно изучаемого материала. 89% всех опрошенных используют дополнительные материалы или сторонние программы для совершенствования обучения.

Также в ходе проведения исследования были выделены следующие проблемные моменты: 12% отметили, что имели задолженности вследствие невыполнения учебных заданий из-за несоблюдения дисциплины. 33% хотели бы иметь доступ к консультациям преподавателя. Следует отметить, что сложности с технической стороной (оборудование, программное обеспечение, понимание модульной системы) возникают у категории 30-35 лет, сложности с самоорганизацией (пропуск заданий, откладывание выполнения заданий, отсутствие четкого графика у лиц с 17-25 летнего возраста). Категория 25-35 лет высказала отсутствие интереса к модулям, содержащим в себе игровые элементы.

Среди всех опрошенных 35% имели опыт применения китайского языка (личное общение в мессенджерах и т.д.) и выбирали учебное заведение осознанно ориентируясь на имеющиеся данные и отзывы. 12% обладали начальным уровнем владения китайским языком. 8% обучались китайскому языку на курсах или в школе, 3% хотели бы завершить обучение, поскольку не справляются с программой. В углубленных интервью была получена следующая информация.

Одной из основных проблем модульной системы, которую выделяют обучающиеся, имеющие опыт применения китайского языка, является отсутствие ориентированности на практическое применение языка, получаемые знания в недостаточной мере соответствуют реалиям общения. Кроме того, в качестве пожелания высказывалось включение модулей, ориентированных на конкретную группу обучающихся (технический, гуманитарный аспект и т.д.), которые можно определить исходя из предварительного опроса, обследования обучающегося.

Таким образом, можно выделить следующие результаты. Модульное обучение китайскому языку в виртуальных университетах является востребованным направлением образования, сочетающим в себе, как преимущества, так и ряд недостатков. Основной причиной их распространения является их доступность из любой точки мира. Модульный характер продиктован самой структурой и возможностями информационной системы на которой создаются учебные программы в иных условиях виртуальные университеты практически не могут осуществлять образовательную деятельность.

В связи с этим следует выделить такие моменты, как требования к оборудованию и внимание к составлению учебных модулей, учитывающих особенности китайского языка. В целом, учитывая развитие информационных технологий можно сказать, обучение в виртуальных университетах является будущим языкового образования. Следует выделить и тот факт, что на данный момент в его структуре отсутствует проверка уровня знаний (входной контроль, семестровый контроль) и формирование модулей в зависимости от него.

Заключение

Проведенное исследование установило, что обучение китайскому языку в виртуальном университете является активно развивающимся направлением образования. Востребованность обучению китайскому языку диктуется исходя из изменения международной обстановки и требованиям современного рынка. Однако китайский язык в значительной степени отличается от иных языков, что

диктует свои особенности его обучению. Существующая проблема доступа в учебные заведения (территориальный фактор, ограничения по набору студентов, расширение за счет создания дополнительной инфраструктуры, набора профессорско-педагогического состава) была решена благодаря развитию информационных технологий путем создания виртуальных университетов. При этом для организации обучения потребовалось внедрить специальные информационные платформы, базирующиеся на модульной системе обучения.

Данная система более ориентирована на персональное обучение, что позволило решить ряд проблем с созданием информационных образовательных платформ, позволив обеспечить доступ практически неограниченному числу желающих.

Как показывает анализ литературы и данных статистики обучение китайскому языку в виртуальных университетах является востребованным направлением обучения. Прежде всего, этому способствует его доступность и влияние современного ритма жизни (необходимость совмещения учебы с иными видами деятельности).

Кроме того, проведенные исследования показывают высокую эффективность модульной системы обучения китайскому языку. Однако был выявлен и ряд проблем, наиболее сложной из которых является необходимость ранжирования программ в зависимости от уровня поступающего, его способностей и рубежного контроля.

Список литературы

1. Ван Я. Усвоение лексики научного стиля речи китайскими студентами в контексте модульного обучения русскому языку как иностранному: дисс. ... канд. пед. наук. М, 2022. 26 с.
2. Власова Н.Н., Колпачкова Е. Н., Сомкина Н.А. Онлайн обучение восточным языкам: возможности и вызовы (по результатам внедрения программ электронного обучения китайскому языку) // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2019. № 3. С. 90-100.
3. Горбачева С.А. Практическое применение современных информационных технологий в сфере преподавания китайского языка на примере авторского курса в системе Moodle // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2015. №3 (46). С. 67 -72.
4. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. № 1. С. 7-17.
5. Елина К.Е., Рулиене Л.Н. Электронный курс как средство формирования языковой компетенции студентов при обучении китайскому языку // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2023. № 4. С. 29-35.
6. Завьялова Н.А., Щемерова А.И. Дистанционное обучение китайскому языку: преимущества и недостатки. // Ученый совет. 2022. № 5. С. 34-39.
7. Лю Суин Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. 2023. № 5(229). С. 146 -154.
8. Макаренко Л.А. Традиционное и модульное преподавание иероглифики китайского языка: сравнительный аспект // Инновационные технологии в образовании. 2020. № 2(4). С. 93-97.
9. Нгуен Тхи Нян. Использование модели смешанного обучения в преподавании и изучении русского и китайского языков в Ханойском юридическом университете в условиях распространения новой коронавирусной инфекции // Молодой ученый. 2021. № 20(362). С. 177-181.
10. Сюй Б., Петрова М.Г. Особенности использования смарт-технологий при обучении китайскому языку студентов – будущих лингвистов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 4 (62). С. 38 -47.
11. Турысбекова А.У. Модульная технология обучения иностранному языку // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2023. № 18. С. 11- 12.
12. Тухватуллин Р.И., Богданова Д.Р., Прудников В.Б., Бикбулатова Г.Р. Модель «виртуальный вуз» как подсистема информационно-образовательной среды вуза для управления качеством образовательных услуг // Фундаментальные исследования. 2015. № 12-3. С. 531-535.

13. Цзи Ц., Даванова Н.В. Особенности онлайн-обучения китайскому языку как иностранному // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4(44). С. 176 -183.
14. Цзэн Ю. Сложности дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарного профиля // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8. С. 366-374.
15. Чжоу Ш. Модульное обучение китайскому языку // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 8-3 (95). С. 38-40.

Modular Chinese language teaching at a virtual university

Shui Zhou
Independent researcher
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
zhoushuyi1021@yandex.ru
ORCID 0009-0002-1503-5452

Received 02.01.2025
Accepted 24.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 461.88:37.027:004.71
DOI 10.25726/b3117-7420-8412-y
EDN BLLXKR
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 discusses the issues and current trends in the development of modular Chinese language teaching in virtual universities. An analysis of theoretical research, a comparative analysis of traditional and modular learning, an assessment of statistical data, and a sociological study were conducted. The results show the active development of this area of education, however, a number of problems have been identified that require improvement in the formation of learning modules.

Keywords

virtual universities, modular Chinese language teaching, features of distance learning, development of information technologies in education.

References

1. Wang Ya. Mastering the vocabulary of scientific style of speech by Chinese students in the context of modular teaching of Russian as a foreign language: diss. … cand. of pedag. scien. M., 2022. 26 p.
2. Vlasova N.N., Kolpachkova E. N., Somkina N.A. Online learning of Oriental languages: opportunities and challenges (based on the results of the introduction of e-learning programs in Chinese) // Information society: education, science, culture and technologies of the future. 2019. № 3. pp. 90-100.
3. Gorbacheva S.A. Practical application of modern information technologies in the field of teaching Chinese using the example of an author's course in the Moodle system // In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies. 2015. № 3 (46). pp. 67-72.
4. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Virtual universities: success factors and development prospects // RUDN University bulletin. Series: Informatization of education. 2018. № 1. pp. 7-17.

5. Elina K.E., Ruliene L.N. An electronic course as a means of forming students' linguistic competence in teaching Chinese // BSU bulletin. Education. Personality. Society. 2023. № 4. pp. 29-35.
6. Zavialova N.A., Shchemerova A.I. Distance learning in Chinese: advantages and disadvantages. // Academic council. 2022. № 5. pp. 34-39.
7. Liu Suying Features of learning and teaching Chinese as a foreign language // TSPU bulletin. 2023. № 5(229). pp. 146-154.
8. Makarenko L.A. Traditional and modular teaching of Chinese hieroglyphics: A comparative aspect // Innovative technologies in education. 2020. № 2(4). pp. 93-97.
9. Nguyen Thi Nyan. Using the mixed learning model in teaching and learning Russian and Chinese at Hanoi Law University in the context of the spread of the new coronavirus infection // Young scientist. 2021. № 20(362). pp. 177-181.
10. Xu B., Petrova M.G. Features of the use of smart technologies in teaching Chinese to students – future linguists // V.P. Astafiev KSPU bulletin. 2022. № 4 (62). pp. 38-47.
11. Turysbekova A.U. Modular technology of teaching a foreign language // Conference proceedings of SIC Sociosphere. 2023. № 18. pp. 11-12.
12. Tukhvatullin R.I., Bogdanova D.R., Prudnikov V.B., Bikbulatova G.R. The «virtual university» model as a subsystem of the information and educational environment of the university for quality management of educational services // Fundamental research. 2015. № 12-3. pp. 531-535.
13. Ji Ts., Davanova N.V. Features of online Chinese language teaching as a foreign language // Vocational education in Russia and abroad. 2021. № 4(44). pp. 176-183.
14. Tseng Yu. The difficulties of distance learning Chinese for senior students of Russian universities of the humanities // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. № 8. pp. 366-374.
15. Zhou Sh. Modular Chinese language teaching // International journal of humanities and natural sciences. 2024. № 8-3 (95). pp. 38-40.

Перспектива обучения китайскому языку на младших курсах российских гуманитарных вузов

Ли Шулунь
Независимый исследователь
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
125903621@qq.com
ORCID 0000-0001-7800-4595

Поступила в редакцию 03.01.2025
Принята 25.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.012:81.016.2
DOI 10.25726/q2318-5445-2213-e
EDN BMRTWC
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматривается перспектива обучения китайскому языку на младших курсах российских гуманитарных вузов. Эта тема важна, так как преподавание китайского языка иностранцам – это не просто умение говорить по-китайски. Проблема изучения данной темы заключается в том, сможет ли российский образовательный сектор реализовать ориентацию на Восток. Целью статьи является анализ перспективы обучения китайскому языку на младших курсах российских гуманитарных вузов. С точки зрения целевой группы, при изучении второго языка студент вырабатывает новые языковые привычки, расширяет средства речи и поведения, усваивает правила, альтернативные тем, которые уже усвоены на родном языке, то есть в дополнение к набору языковых правил. Поэтому при подготовке преподавателей от них в первую очередь требуется наличие базовых языковых навыков и способностей к классному руководству, а также личностных качеств.

Ключевые слова

российское образование, образование в Китае, перспектива образования, обучение, младшие курсы, гуманитарные дисциплины, китайский язык, Китай, преподавание языка, перспектива обучения.

Введение

Проблема изучения данной темы заключается в том, сможет ли российский образовательный сектор стать частью «поворота на Восток». Региональные исследования сегодня являются важным элементом в развитии двусторонних отношений. Россия и Китай с обеих сторон пролили свет на этапы развития отношений и особенности их эволюции. По словам представителей двух мировых держав, целью их сотрудничества в различных областях является максимизация выгоды для обеих сторон. Каждый из них соответствует принципам рыночной экономики и учитывает интересы обеих сторон. У России и Китая сейчас есть все возможности для взаимовыгодного сотрудничества. Российские технологии в целом помогают Китаю в некоторых областях. Китай также вносит свой вклад в индустриализацию российских научно-технических достижений (Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка, 2020).

Россия выигрывает от новых технологий и их индустриализации. Китайские компании и научные учреждения развивают российские достижения, что положительно сказывается на всем рынке новых

технологий. Кроме того, отношения между Россией и Китаем становятся все более важными в связи с глобальными интеграционными процессами.

Следует отметить, что развитие приграничных отношений также является приоритетом внешней политики китайской стороны. Российские власти считают, что российско-китайские отношения имеют большое значение. Китайско-российское партнерство в борьбе с международным терроризмом будет оставаться преобразующим фактором в китайско-американских отношениях. Китай заявил, что сотрудничество между Россией и Китаем носит мирный характер. Китай считает, что отношения с Россией отделены от отношений между основными мировыми игроками. Это подтверждает равенство между двумя странами (Королевич, 2017).

На территории Китайской Народной Республики процесс преподавания китайского языка в качестве иностранного, сегодня, является важной частью обучения филологическим дисциплинам в целом. Непосредственно сам процесс обучения иностранных граждан китайскому подразумевает наличие особенных компетенций у преподавателя, в отличие от обучения данному языку нативных учеников. Поэтому методология и цели преподавания китайского языка как иностранного в России и в Китае сильно отличаются.

Адекватное понимание целевой группы, стандартизированный языковой тест перед поступлением и распределение по классам в соответствии с уровнем студентов имеют большое значение. Каждый студент имеет равное право на получение языковых знаний, и каждый студент имеет равное право на обучение в классе. Права студентов требуют от преподавателей хорошо знать своих обучающихся, учить их в соответствии с их способностями и создавать равные возможности для каждого студента (Назарова, 2019).

Только зная целевую группу, они могут определить тип преподавания, характер курса и тип урока, цели обучения, содержание, принципы и методы преподавания. Предпосылкой для проведения серии учебных мероприятий является полное понимание и восприятие студентов. Поэтому, согласно анализу опыта преподавания в Китае за последние 20 лет, мы должны подсчитать время, затраченное на изучение китайского языка, и уровень, которого они достигли, когда приходят поступать, и организовать подходящие тесты на знание китайского языка, включая письменные и устные тесты, перед зачислением. Такие тесты особенно важны для механизмов преподавания на 1-х курсах. Поэтому необходимо провести полный и систематический тест. Письменная часть теста должна включать все аспекты фонетики, лексики, грамматики и китайской иероглифики, и может отражать способности студентов во всех аспектах аудирования, говорения, чтения и письма; устная часть – отражать навыки слушания и говорения студента, а также проверять реакцию студента и понимать его личность через устный тест, чтобы облегчить будущее обучение и общение.

Есть китайская пословица, которая гласит: «Люди делятся по группам». Когда мы хорошо понимаем обучающихся, мы должны распределить их по классам в соответствии с их различными уровнями (Захарова, 2018). Когда студенты находятся на одном уровне, их можно обучать определенным образом. Только когда мы хорошо понимаем студентов, мы можем «преподавать в соответствии с потребностями студентов». Вот почему важно, чтобы языковые тесты проводились до поступления, и чтобы студентов распределяли в классы в соответствии с их уровнем языка.

Материалы и методы исследования

Выбор учебных материалов и их правильное использование должны осуществляться в соответствии с целевой группой. Существует несколько типов применения учебных материалов: изучение языка, владение языком, знание культуры и специализированное использование. Преподавателю в процессе использования учебных материалов важно понимать намерения редакторов, иметь полное представление о содержании материалов, хорошо разбираться в грамматических моментах и языковых формах всей книги, а также корректировать и дополнять учебные материалы в соответствии с потребностями обучения (Семенова, 2021).

Далее необходимо рассмотреть адаптацию учебной программы к целевой группе. У всех студентов разные цели в изучении китайского языка, что означает, что они предъявляют разные

требования к языку. Поэтому учебная программа должна быть разработана в соответствии с реальными потребностями студентов при изучении китайского языка, а преподаватели должны обращать внимание на особенности каждого студента в классе и создавать уникальную учебную программу для каждого студента (Заичкина, 2019).

Следует отметить, что иностранные студенты, чьи другие знания и навыки становятся более совершенными, особенно в зрелом физическом и умственном возрасте, хорошо владеют аналогиями и сравнениями и поэтому неизбежно используют некоторые части известных правил языка в процессе обучения. Поэтому мы говорим, что преподаватели учат их не для того, чтобы овладеть языком, а для того, чтобы научить какой-то новой форме языкового выражения и выработать новые языковые привычки.

Результаты и обсуждение

На начальном этапе обучения особое внимание следует уделить преподаванию фонетики и китайских иероглифов (Ширшов, 2019). Обучение фонетике – это сочетание интенсивного и длительного обучения, обучения фонемам и фонетическому потоку, обучение произношению как основное направление и фонологическое объяснение как дополнительный процесс обучения (Zhou, 2006).

Существуют различные способы изучения фонетики, некоторые из них кратко рассмотрены ниже. Преувеличение формы рта: например, «a» должно быть открыто достаточно широко, как будто врач проверяет голос. Для начинающих метод преувеличения произношения не только позволяет студентам услышать и имитировать произношение, но и позволяет им осмелиться открыть рот. Растягивание звука: например, «yinping» произносится таким образом, что у студента возникает ощущение, что он плоский, без взлетов и падений, а растягивание гласной и рифмы сделает произношение студента более полным. Звуки «i» и «ü» в русском языке не близки к звуку «ü», поэтому для их изучения можно использовать «i». При произнесении звука «и» ученик должен сохранить остальные части голоса неизменными и только изменить форму губ с плоской на круглую; «о» и «э» можно отрабатывать таким же образом (Sambell, 2010).

Демонстрация движения. Когда студенты отрабатывают произношение, их можно направлять жестами рук. Например, если «иньпин» произносится по-особенному, то эту высоту можно объяснить и продемонстрировать жестами. Другой пример – «верхний голос», который может сопровождаться такими жестами, как спуск вниз перед подъемом вверх (Jia 2017).

Например, если в русском языке нет звуков «р», «т», «к», «ъ», «с» или «ч», то на это следует обратить внимание и тренировать, в частности. Русские студенты также испытывают трудности с изучением «янгпингового» согласного, поэтому его можно поставить в конец урока и сравнить с «де-вокализованным» согласным. Также можно сравнить передние и задние носовые звуки, поэтому студентам следует чаще слушать и читать (Международная программа по обучению китайскому языку, 2019).

Коммуникативное обучение: на каждом уроке фоники можно научить студентов простой распространенной фразе, например, «nǐhǎo», потренировать произношение, давая им два «верхних голоса» подряд. Вы также можете дать учащимся правило, что первый слог слова произносится громче. Таким образом, студенты могут использовать простые предложения для общения друг с другом после каждого урока, и эта прямая выгода даст студентам чувство удовлетворения и заставит их почувствовать, что они делают реальный прогресс, что будет поддерживать их интерес к обучению.

Например, при отработке звуков «b» и «p» с «воздухом» и «без воздуха» вы можете дать студентам языковой твистер «Восемьсот знаменосцев бежали к северному склону, артиллерия бок о бок бежала к северу. Артиллерия боится трогать знаменосцев, а знаменосцы боятся трогать артиллерийские орудия», а при отработке плоского и курчавого языков, «яньцзы» и «дэ-звучания» можно использовать фразу «четыре – сорок – десять, четырнадцать – четырнадцать, сорок – сорок».

Важно концептуализировать штрихи, удары, штрихи и радикалы китайских иероглифов, рассказать учащимся, что положение радикалов обычно фиксировано, вводить новые иероглифы из выученных иероглифов, частей или структур, а также медленно вводить морфологические иероглифы,

чтобы учащиеся уделяли больше внимания вокальной стороне и преуменьшали морфологическую сторону для облегчения запоминания. При объяснении китайских иероглифов также следует использовать описательный подход и смело разбивать их для анализа, например, если верхняя сторона – это солнце, а нижняя – «рождение», то ребенок, рожденный от солнца, – «звезда», вызвать интерес студентов, познакомить их с взаимосвязью между китайскими иероглифами и формами, рассказать о происхождении китайских иероглифов.

Многие российские студенты хорошо рисуют, поэтому им легче воспринимать и учиться таким образом. Сравните и проанализируйте несколько иероглифов похожей формы и посмотрите непосредственно на штрихи, порядок начертания и структуру таких иероглифов, как «Му», «Бен» и «Он». Можно также поиграть в игры на угадывание слов, например, «два рта – одна семья» (Han, 2013).

Практикуйтесь в чтении китайских иероглифов, их написании, анализе и обобщении их частей, определении омофонов, путаницы иероглифов и иероглифов с одинаковыми частями, исправлении ошибок и опечаток, диктовке китайских иероглифов, практике поиска в словаре и т.д. Для начинающих обязательно задавайте правильный объем работы по написанию китайских иероглифов, чтобы студенты могли постепенно их воспринимать (Dong, 2009).

На начальном этапе обучения необходимо постоянно проверять усвоение материала студентами в течение курса. Можно устраивать небольшие тесты раз в две недели, чтобы держать студентов в постоянном напряжении и привить им привычку заниматься самостоятельно (Киселева, 2018).

Ряд тех или иных стереотипов культурного характера, с точки зрения типологии, выступает в качестве логичного результата предшествующих процессов, которые характеризуются непосредственно полным несовпадением тех или иных аспектов культурного характера в рамках различных языковых групп. В рамках данного вопроса, проведенный анализ позволил выявить, что абсолютно все виды семиотических процессов в культурно-языковом комплексе могут быть разделены на две группы, представленные действующими в границах одного определенного языка, либо двух и более. На сегодняшний день, наиболее исследованной является только одна группа, также признанная в качестве типовой модели в рамках всех операций семиотики (Ибышев, 2018).

Универсальное и культурное определение иностранного языка на протяжении веков оставалось неясным для широких масс носителей китайского языка. Иноязычных часто публично унижали и даже относились к ним враждебно, как к представителям чужой культуры. При этом с углублением политики реформ и открытости в Китае такое положение вещей постепенно изменилось (Chen, 2019).

В сознании большинства иностранцев основные оценочные характеристики слова «low» непосредственно коррелируют с изначальным смыслом данного термина (profan). Исходя из этого, иностранцы не воспринимают его, в случае употребления в рамках общения с нативными носителями, пытаясь произвести замену на более тактичный и корректный термин. Тщательное исследование выводов данного интересного опыта, которое было представлено специалистом в области психолингвистики Ц. Чжаном, позволило выявить тот факт, что иностранный гражданин, и на сегодняшний день воспринимает данный термин в качестве абсолютно неуместного, негативного и даже агрессивного. Рассмотрим ряд иных отрицательный коннотаций.

Как и иностранцы, китайцы используют это слово в основном в разговорной и неформальной речи. Это слово употребляется в самых дорогих изданиях. Его преимущество перед другими словами заключается в естественности, простоте и легкости. Искренности и откровенности. В настоящее время эти изменения еще не внесены в законодательство, поэтому их можно наблюдать только устно. Это говорит о том, что индивидуальные словарные справочники в материалах для изучения китайского языка как иностранного должны быть пересмотрены (CarrChellman, 2000).

Психологическая мастерская – это форма компетентностного образования, инструмент саморефлексии, самообразования и развития.

Исследованиями отмечено, что ни один ученик или преподаватель не способен вести корректную работу без развитых способностей к рефлексии. Так, практические занятия присутствующих на семинаре, в первую очередь, направлены на тщательные поиски ответов по интересующих их

проблемам. Готовая информация, которая уже была рассмотрена с другими потоками учеников, не предоставляется преподавателями.

Так, учитель формирует ту или иную проблемную ситуацию, с целью побудить студентов начать самостоятельный поиск для того, чтобы ее разрешить. Учителя во всех случаях поддерживают открытый диалог с обучающимися. Данная методика освоения материала является наиболее интенсивной, поскольку всем участникам необходимо сформировать, и далее систематизировать и сфокусировать свои навыки и умения через критический анализ исходных данных, а также самостоятельное разрешение возникших проблем. Он является неотъемлемой частью любого творческого процесса. Как стимул, так и мотивация (всеобъемлющий смысл темы; принцип, мотивирующий действия каждого; обращение к ассоциативным образам участников, которых участники обычно не ожидают), играют важную роль в жизни человека, самое главное – выбрать то занятие, которое будет раскрывать его суть (Китайгородская, 2021).

Этот проект должен помочь участникам восстановить личный опыт, который может быть связан со смыслом дальнейшей деятельности. Развитие и рефлексия - связывание собственных действий с действиями других, представление продукта всем участникам семинара. Можно понять и образ действий других участников, а также представить идеи их возможной реализации. В период рефлексии студенты должны осмыслить методы работы, которые были использованы на семинаре (Чэнь, 2020).

Педагоги имеют уникальные возможности к диалогу на занятиях таким образом, чтобы побудить студентов проанализировать свои проблемы таким образом, чтобы выявить в них наиболее драматические моменты, представленные определенным непониманием в рамках принятия тех или иных решений. Преподаватели также поощряют учеников схожим образом, при этом, не акцентируя внимания на том, чтобы данная рефлексия проходила в рамках внутреннего диалога.

По плану занятий, диалог предусматривает пару студентов. Так, одним учеником осуществляется тестирование, после чего другой должен задавать ему соответствующие вопросы, при этом, соглашаясь с правильными ответами, либо отвергая неверные. После каждой такой итерации роли студентов меняются. Кроме того, в школе можно выполнить задания по математике и физике, а также подготовиться к контрольной работе или экзамену. По каждому писателю должны быть прикреплены лист бумаги, на котором он/она напишет свой ответ к тексту отдельно от текста. В ответах на вопросы, которые лежат стопкой на столе Преподаватели, есть ответы. Серьезный разговор – это важный момент, и каждый должен выделить несколько минут на то, чтобы успокоиться или подумать о чем-нибудь (Хуторской, 2020).

По мнению педагогов, семинар направлен на исследование и проблемно-ориентированное обучение, но семинары отличаются в двух отношениях:

1) проблемы обучения основываются главным образом на логические противоречия и связи, в то время как творческий процесс мастерской опирается только неосознанно или сознательно, но до конца осознанно созданное творчество;

2) при традиционной системе образования преподаватель обычно решает проблемы и направления исследований, тогда как в лабораторной работе все вопросы решаются студентами.

Семинар на китайском языке помогает развить навыки общения. Эти результаты включают обновление знаний о Китае и повышение мотивации к изучению китайского языка, развитие навыков общения в команде с помощью командной работы и индивидуальных способностей. В результате этого, вы можете продолжить изучение китайского языка, развивать навыки мышления и анализировать услышанное (Сюй, 2017).

С помощью знания языка мы можем лучше понять реальную ситуацию в стране, где изучается язык. Религиозная социализация (презентация творческой группы) заставляет нас задуматься о том, какие другие вопросы мы хотели бы узнать о Китае.

Последняя рефлексия подводит нас к поиску новой информации по изучаемой теме.

Заключение

Таким образом, можно отметить, что китайский язык как первый или второй иностранный язык широко распространен в российских вузах. Китайский язык в качестве первого или второго иностранного языка распространен повсеместно. В российских университетах преподаватели обучают студентов грамматике, лексике, синтаксису и другим аспектам китайского языка, используя русский язык.

Мы считаем, что цели обучения имеют свои особенности, и каждый курс предъявляет свои требования к преподавателям. Поэтому при подготовке преподавателей от них в первую очередь требуется наличие базовых языковых навыков и способностей к классному руководству, а также личностных качеств и общих способностей.

Список литературы

1. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: сб. метод. мат. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2020. 36 с.
2. Заичкина О.И. Опыт и проблемы управления образовательным процессом на базе информационных и коммуникационных технологий // Развитие отечественной системы информатизации образования: мат. Межд. науч.-прак. конф. М.: ИИО РАО, 2019. С. 19-24.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2018. 192 с.
4. Ибышев Е.С. Дистанционное обучение: теория и практика. Караганда: Изд-во «Білім», 2018. 196 с.
5. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 37-45.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа, 2021. 473 с.
7. Королевич Н.В., Ковалева Ю.Ю. К вопросу об обучении знаниям и навыкам китайского иероглифического письма на начальном этапе // Коммуникативные аспекты языка и культуры: мат. Межд. науч.-прак. конф. Ч. 1. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2017. С. 130-136.
8. Международная программа по обучению китайскому языку. Пекин: Foreign language teaching and research press, 2019. 129 с.
9. Назарова С.А. Современное состояние обучения китайскому языку: анализ действующих учебных программ и учебно-методической литературы // Modern oriental studies. 2019. Ч 1. № 1. С. 21-23.
10. Семенова Т.М. Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка // Молодой ученый. 2021. № 12(47). С. 510-512.
11. Сюй Л. Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2017. Т. 14. №4. С. 67-71.
12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-мет. пос. М.: Эйдос, 2020. 73 с.
13. Чэнь Ш. Межкультурный подход к обучению китайским идиомам чэнъюй для учебных целей // Вестник ИрГТУ. 2007. № 1(29).
14. Ширшов В.Е. Организация учебной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий. М.: Логос, 2019. 269 с.
15. Han Yu. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-cultural communication. 2013. Vol. 9. № 1. pp. 5-12.
16. Zhou L., Wang D. Reflection on the teaching of English in primary schools in China. Public education. Beijing. 2006. 108 p.
17. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives // Practitioner Research in Higher Education. 2010. № 4(1). pp. 52-61.
18. Jia Ts., Jin M. The current situation in the field of teaching English to primary schools in rural areas. Beijing: Public education, 2017. 153 p.

19. Dong X. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT // International education studies. 2009. Vol. 2. № 2. pp. 22-25.
20. Chen Yu., Le Yu. Advantages and disadvantages of distance learning Chinese as a foreign language. Beijing: Peking University Press, 2019. pp. 5-9.
21. CarrChellman A., Duchastel P. The ideal online course // The British journal of educational technology. 2000. № 31(3). pp. 229-241.

The prospect of learning Chinese in the junior courses of Russian humanities universities

Shulun Lu
Independent researcher
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
125903621@qq.com
ORCID 0000-0001-7800-4595

Received 03.01.2025
Accepted 25.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.012:81.016.2
DOI 10.25726/q2318-5445-2213-e
EDN BMRTWC
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article examines the prospects for teaching Chinese in the junior courses of Russian humanities universities. This topic is important, since teaching Chinese to foreigners is not just the ability to speak Chinese. The problem of studying this topic is whether the Russian educational sector will be able to implement the orientation to the East. The purpose of the article is to analyze the prospects for teaching Chinese in the junior courses of Russian humanities universities. From the point of view of the target group, when learning a second language, the student develops new language habits, expands the means of speech and behavior, learns rules that are alternative to those already learned in the native language, that is, in addition to the set of language rules. Therefore, when training teachers, they are primarily required to have basic language skills and abilities for classroom management, as well as personal qualities.

Keywords

Russian education, education in China, education perspective, training, junior courses, humanities, Chinese language, China, language teaching, learning perspective.

References

1. Current issues of Chinese language teaching methodology: a coll-n of meth. mat. Vladivostok: Far Eastern University publishing house, 2020. 36 p.
2. Zaichkina O.I. Experience and problems of educational process management based on information and communication technologies // Development of the national system of informatization of education: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. M.: IIO RAO, 2019. pp. 19-24.
3. Zakharova I.G. Information technologies in education. M.: Academy, 2018. 192 p.

4. Ibyshev E.S. Distance learning: theory and practice. Karaganda: Publishing house «Bilim», 2018. 196 p

5. Kiseleva N.V. Socio-psychological characteristics of students' involvement in continuing education at different stages of the learning process // Psychological and pedagogical research. 2018. Vol. 10. № 3. pp. 37-45.

6. Kitaygorodskaya G.A. Intensive foreign language teaching. Theory and practice. M.: Higher School, 2021. 473 p.

7. Korolevich N.V., Kovaleva Yu.Y. On the issue of teaching knowledge and skills of Chinese hieroglyphic writing at the initial stage // Communicative aspects of language and culture: mat. of the 6th Inter. scien. and prac. conf. Vol. 1. Tomsk: Tomsk Polytechnic University publishing house, 2017. pp. 130-136.

8. International program for teaching Chinese. Beijing: Foreign language teaching and research press, 2019. 129 p.

9. Nazarova S.A. The current state of Chinese language teaching: an analysis of current curricula and educational literature // Modern oriental studies. 2019. Part 1. No. 1. pp. 21-23.

10. Semenova T.M. Review of research in the field of teaching methods of the Chinese language // Young Scientist. Russian Russian Language 2021. No. 12(47). pp. 510-512.

11. Xu L. The main differences in the systems of Russian and Chinese languages, creating difficulties in learning Russian by Chinese and Chinese by Russians // South Ural State University bulletin. 2017. Vol. 14. № 4. pp. 67-71.

12. Khutorskoy A.V. Competence-based approach in teaching: a scien.-method. guide. M.: Eidos, 2020. 73 p.

13. Chen S. An intercultural approach to teaching Chinese idioms chengyu for educational purposes // Bulletin of IrSTU. 2007. № 1(29).

14. Shirshov V.E. Organization of educational activities based on information and communication technologies. M.: Logos, 2019. 269 p.

15. Han Yu. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-cultural communication. 2013. Vol. 9. № 1. pp. 5-12.

16. Zhou L., Wang D. Reflection on the teaching of English in primary schools in China. Beijing: Public education, 2006. 108 p.

17. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives // Practitioner research in higher education. 2010. № 4(1). pp. 52-61.

18. Jia Ts., Jin M. The current situation in the field of teaching English to primary schools in rural areas. Beijing: Public education, 2017. 153 p.

19. Dong X. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT // International education studies. 2009. Vol. 2. № 2. pp. 22-25.

20. Chen Yu., Le Yu. Advantages and disadvantages of distance learning Chinese as a foreign language. Beijing: Peking University Press, 2019. pp. 5-9.

21. CarrChellman A., Duchastel P. The ideal online course // The British journal of educational technology. 2000. № 31(3). pp. 229-241.

Особенности и проблемы музыкального образования в современной России

Чэнь Юань
Старший преподаватель
Музыкальная консерватория, Синьцзянский педагогический университет
Синьцзян, Китай
an.wuyang@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.01.2025
Принята 26.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 378.072.2
DOI 10.25726/c0987-4739-7740-f
EDN BKWRER
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье проанализированы особенности современного музыкального образования в России, связанные с изменениями в обществе, а также рассмотрены актуальные проблемы в данной сфере. Актуальность исследования связана с необходимостью формирования полноценно и всестороннее развитого подрастающего поколения и высокой роли в образовании музыкальной подготовки. Цель – определить особенности и актуальные проблемы современного музыкального образования в России. В ходе работы изучены труды российских исследователей XX и XXI веков, посвященные музыкальному образованию в России. Использованы такие методы, как анализ, синтез и обобщение. В результате сделаны выводы о том, что особенности музыкального образования в современной России связаны с изменениями, происходящими в обществе, а также сменой функции музыки с воспитательной на развлекательную. В заключении сделаны выводы о том, что необходимо принимать ряд мер для совершенствования системы музыкального образования с целью полноценного развития подрастающего поколения и сохранения российских традиций и культуры.

Ключевые слова

музыка, музыкальное образование, проблемы, современная Россия, проблемы, особенности.

Введение

В современном обществе происходит множество различных изменений, которые влияют на развитие личности и формирование необходимых для жизни качеств. По этой причине необходимо совершенствовать систему образования и обеспечивать единство всех изучаемых дисциплин.

Актуальность темы обусловлена высоким значением музыки и музыкального образования для всестороннего развития личности. Именно музыкальная подготовка позволяет формировать социальные и профессиональные качества, которые способствуют достижению успеха во всех сферах жизни. А также обеспечивает полноценное развитие человека и способствует сохранению культурного наследия.

Цель работы – определение особенностей и актуальных проблем современного музыкального образования в России.

Материалы и методы исследования

Для определения проблем и особенностей современного музыкального образования в России изучены труды различных отечественных авторов, посвященные обучению музыке и сложностям в восприятии классических произведений, в том числе: Е.Д. Аксеновой, М.В. Гутовец, С.И. Дорошенко, И.С. Кобозевой, Р.Р. Кульмагамбетовой, Л.Р. Мадорского, В.В. Медушевского, В.В. Молзинского, Т.В. Цукановой и др. Труды данных авторов позволили определить основные проблемы, существующие в системе российского музыкального образования, а также выявить особенности, существующие в настоящее время.

В ходе исследования использованы теоретические методы работы, в том числе такие как анализ, обобщение, синтез. С их помощью определены наиболее значимые особенности и проблемы современного российского музыкального образования и сделаны выводы о необходимости решения существующих сложностей.

Результаты и обсуждение

Ряд специалистов и преподавателей музыки в современной России, например, В.В. Молзинский (Молзинский, 2017), считают, что в музыкальном образовании в настоящее время существует широкий круг различных проблем, а также вопросов, требующих немедленного решения. Во многом это связано с особенностями современного мира и изменением отношения к музыке в целом.

Одной из главных особенностей современного музыкального образования педагоги, в том числе Р.Р. Кульмагамбетова (Кульмагамбетова, 2019) и Е.Д. Аксенова (Аксенова, 2023), считают изменение отношения к музыке. Переход от функции культурного воспитания на развлечение слушателей потребовал пересмотра образовательной системы и процесса обучения будущих музыкантов.

В современном мире преимущественно доминируют материальные ценности, а духовные уходят на второй план. У подрастающего поколения совершенно новые, порой искаженные представления о доброте, справедливости, вкусах, потребностях и т.д. (Акиева, 2016). В связи с этим сегодня происходит недооценка музыкального образования, основная функция которого заключалась в нравственном, духовном, социальном воспитании полноценной личности за счет развития способностей к глубокому восприятию музыки.

В связи с этим перед современными русскими педагогами-музыкантами стоят более сложные задачи, чем в прошлом веке. Учитель музыки, вне зависимости от направления, является одновременно и педагогом, и воспитателем, что приводит к высоким нагрузкам, требует проводить огромную культурно-просветительскую работу. На особенности деятельности современных педагогов-музыкантов оказывает влияние и переход на более индивидуальное обучение. От них требуются не только музыкальные знания, которые они получили, но и знание психологии, эстетики, возрастных особенностей учеников. Все это находится за пределами полученной в свое время подготовки, и требует постоянного совершенствования знаний, повышения квалификации (Гутовец, 2015).

Кроме того, среди особенностей современного музыкального образования необходимо отметить всеобщую компьютеризацию. В музыкальных школах и вузах создаются специализированные компьютерные классы, предназначенные для лекций и практических занятий. А также учебные студии, оснащенные специальным оборудованием, и позволяющие проводить индивидуальные занятия практического характера (Беличенко, 2012).

С помощью компьютерных технологий в деятельность педагогов-музыкантов активно внедряется «электронное портфолио». Педагогическое потрфолио направлено на повышение саморазвития и совершенствование навыков и знаний, выбор пути творческого развития детей. В отношении педагогов-музыкантов, его заполнение способствует повышению уровня педагогических и творческих навыков за счет подготовки к многочисленным конкурсам, использования современных методов проявления творческих способностей, передаче педагогического опыта и регулярному общению не только с учениками, но и коллегами. Но при этом, ориентация на заполнение портфоли приводит к тому, что педагоги-музыканты концентрируются на «концертах для галочки», формированию конкурентных

особенностей исполнителей, вместо полноценного художественного развития, повышению количества стрессов и т.д. (Мирная, 2017).

Компьютерные технологии, с одной стороны, положительно влияют на образовательный процесс, так как позволяют его разнообразить и повысить мотивацию учеников, с другой стороны, большое количество современных технологий и методов обучения создают сложности и увеличивают нагрузку для педагогов (Panjiyev, 2024). Кроме того, повсеместное использование компьютеров влияет на причины посещения музыкальных школ. Многие родителя стремятся отдавать своих детей не для развития имеющихся талантов, а с целью отвлечь их от компьютера и разнообразных игр (Кульмагамбетова, 2019).

Современным педагогам-музыкантам требуется налаживать контакт не только с учениками, но и родителями. Необходимо объяснять им особенности воспитания при получении музыкального образования, формирования необходимых черт характера, создания условий для полноценной адаптации личности в современном обществе (Кульмагамбетова, 2019). Только работа в непосредственном контакте с родителями, нацеливание их на поддержание интереса ребенка к получению музыкального образования позволит добиться высоких результатов. Родители и педагоги должны направлять ребенка на формирование таких качеств, как концентрация внимания; навыки общения со взрослыми; принятие быстрых и самостоятельных решений; умение слушать, воспринимать и запоминать музыку (Аксенова, 2023).

Все это приводит к тому, что в значительной мере меняются требования не только к техническому оснащению учреждений, обучающих музыке и подготовке учителей, но и к самим учебным программам. Регулярно проводятся конференции, объявляются конкурсы на творческие проекты, направленные на развитие и совершенствования музыкального образования в России.

Несмотря на повышение внимания к совершенствованию музыкального образования в современной России, остается достаточно большой ряд проблем, многие из которых являются актуальными еще с прошлого века (Werner, 2024).

Одной из значимых проблем, по мнению ряда специалистов, в том числе В.В. Молзинского (Молзинский, 2017), Н.А. Терентьевой (Терентьева, 1994), является история музыкального образования и педагогики. При этом, несмотря на внимание к данному вопросу, в трудах многих автором по истории музыкальной педагогики нет дифференциации методов обучения, оценки существующего опыта с точки зрения современных реалий.

Еще в 2009 году Б. Кременштейн отметила, что «советский метод принуждения и поощрения» больше не является эффективным. Ритм современной жизни, компьютеризация, повышенная нагрузка приводят к негативным последствиям для учеников. Сокращается концентрация внимания, повышается возбудимость, негативная реакция на критику. Современным педагогам необходимо использовать совершенно другие методы мотивации, чтобы заинтересовать ученика, объяснить ему историю формирования и развития музыкального искусства, развить художественное восприятие окружающего мира (Кременштейн, 2009).

Среди проблем современного музыкального образования некоторые специалисты, в том числе С.И. Дорошенко, выделяют значительную разницу между подготовкой профессиональных исполнителей и слушателей. Еще в 1999 году он отмечал, что данный «разрыв» является искусственным (Дорошенко, 1999) и во многом связан с неравномерностью образования. С данной точкой зрения согласен и современный исследователь В.В. Молзинский, который отмечает большую разницу в музыкальном образовании в общеобразовательных и специализированных учебных заведениях (Молзинский, 2017). Начальная подготовка, в том числе и будущих профессиональных музыкантов, осуществляется на базе обычных школ, где программы обучения не преследуют профессиональных целей, а лишь просто морально-просветительские.

При этом в современных школах, как было отмечено выше, функция музыкального образования сместилась в сторону развлекательной. Что приводит к проблеме привлечения слушателей к классической, филармонической музыке. Что, в свою очередь, создает и ряд проблем дальнейшей

подготовки профессиональных музыкантов, связанных с недостатком внимания к эстетической, просветительской стороне музыки.

Вопросы связи массового и профессионального музыкального образования изучаются специалистами долгие годы. Как пример, можно привести работу Е.М. Орловой, опубликованную в 1981 году, «Музыкальная жизнь и процесс интонирования» (Орлова, 1981). Среди прочего автор отмечает, что в России отсутствует система воспитания «умения слушать музыку», а это необходимо для обеспечения полноценной связи всех участников, то есть композитора, исполнителя и слушателя. В 1982 году В.В. Медушевский отметил, что необходим контакт теоретиков и практиков музыки со слушателями (Медушевский, 1982). Он подчеркивал, что без необходимой подготовки и помощи, слушатели не могут полноценно воспринимать красоту и значимость музыкальных произведений.

На сегодняшний день проблема не ушла на второй план. В своем исследовании проблем и парадоксов современного музыкального образования в России В.В. Молзинский также отмечает необходимость «поиска пути к сердцам слушателей» (Молзинский, 2017). Автор считает, что для этого необходимо объединение общего и профессионального музыкального образования в единую систему. Это позволит решить сразу две проблемы: развить чувство музыки у слушателей и обеспечить более эффективную подготовку будущих профессиональных музыкантов.

С необходимостью непрерывного музыкального образования согласен и другой исследователь XXI века, Л.Р. Мадорский. Он считал, что в систему музыкального образования необходимо включать нетрадиционные методы, начиная с начальной подготовки детей до педагогов, получающих профессиональное высшее образование (Мадорский, 2011). Такая система обучения должна помочь справиться с проблемой потери интереса к классической музыке, увеличить число слушателей, способных воспринимать красоту и ценность музыкальных произведений, а не оценивать их только с точки зрения развлекательной функции.

Обязательным включение в образовательный процесс качественной музыкальной подготовки с ранних лет считает и другой специалист – О.В. Лукьянович. Обучение детей музыке, вне зависимости от их природного таланта, одаренности, позволит развивать творческие и личностные качества, повысить уровень эстетического воспитания, обеспечить всестороннее развитие личности (Лукьянович, 2019).

Для обеспечения полноценной подготовки музыкантов и слушателей необходимо решить еще одну проблему: подготовку профессиональных музыкальных педагогов (Молзинский, 2017). С учетом особенностей современного музыкального образования, при обучении педагогов-музыкантов нужно уделять больше времени педагогической направленности подготовки, обеспечить знание таких дисциплин, как психология и этика, делать акцент на уникальности каждого ученика, его особенностях и возможностях.

Особенно значим вопрос музыкальной подготовки в отдельных регионах России, в так называемой «глубинке». Недостаток профессиональных кадров, отсутствие необходимого технического обеспечения, непонимание необходимости обучения детей музыке, приводят к крайне низкому качеству музыкального образования (Ивонина, 2022). Данную проблему нужно решать как можно быстрее, чтобы не допустить полной культурной деградации подрастающего поколения.

Качественная музыкальная подготовка подрастающего поколения особенно важна для России. Музыкальные произведения, особенно созданные отечественными композиторами и музыкантами, позволяют понимать и сохранять национальную культуру и общечеловеческие ценности (Кобозева, 2002). Для обеспечения полноценного развития молодежи необходимо прививать им чувство музыки и обеспечивать знание российской и мировой музыкальной культуры.

Так, в одном из российских проектов, направленных на развитие музыкального образования, обозначен ряд социальных проблем, препятствующих полноценной подготовке детей. Среди них перечислены вышеобозначенные сложности с подготовкой профессиональных музыкантов и педагогов музыки, а также снижение уровня подготовки в школах искусств в отдаленных районах и ограниченность возможностей участия одаренных детей из дальних регионов в масштабных конкурсах и фестивалях (Летняя творческая школа…, 2021).

Для повышения эффективности современного музыкального образования необходимо понимать значимость музыки и музыкальной подготовки. Т.В. Цуканова в результате проведения наблюдений и социальных опросов, установила, что музыкальное образование способствует развитию целого ряда способностей. В их числе автор отметила организаторские способности, инициативность, целеустремленность, трудолюбие, самостоятельность, волю (Цуканова, 2023). Именно люди, занимавшиеся в музыкальных школах, училищах, кружках, смогли преодолеть кардинальные изменения, происходящие в современном обществе и добиться успехов на профессиональном поприще.

Музыкальное образование позволяет людям развивать в себе не только «слух» и восприятие произведений, но и положительно влияет на качества, столь важные для современного человека. В научной литературе достаточно много подтверждений тому, что именно музыкальная подготовка позволяет обеспечивать всестороннее гармоничное развитие личности. Музыка положительно влияет на социально и профессионально значимые качества личности.

Следовательно, для обеспечения полноценного развития будущего поколения необходимо в срочном порядке решать существующие проблемы музыкального образования. Качественная подготовка детей с раннего возраста, в том числе в общеобразовательных учреждениях, позволит обеспечить формирование полноценных, разносторонне развитых личностей, а также сохранить существующие национальные традиции, приумножить культурное наследие России.

Заключение

В ходе исследования выявлено, что особенности современного музыкального образования в России связаны с многочисленными изменениями в обществе. В том числе: смещение функции музыки с воспитательной на развлекательную, необходимость индивидуального обучения, всеобщая компьютеризация и т.д.

В ходе работы выявлено, что в современном образовательном процессе в сфере музыки существует целый ряд проблем, часть из которых не разрешима уже долгие годы. В первую очередь это связано с отсутствием качественной подготовке музыке на начальном этапе и необходимость обеспечения музыкального обучения не только профессиональных музыкантов, но и слушателей.

Музыкальное образование позволяет развивать целый ряд значимых личностных качеств, которые необходимы современному человеку. Поэтому для обеспечения полноценного развития подрастающего поколения и сохранения российских традиций необходимо принимать меры по совершенствованию системы музыкального образования. В том числе обеспечить единство общей и профессиональной подготовки, преобразовать программы подготовки педагогов-музыкантов, повышать уровень музыкальной грамотности слушателей, направить усилие на возвращение первоначальной воспитательной функции музыки.

Список литературы

1. Акиева Х.Х. Нравственное воспитание подрастающего поколения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6-4. С. 15-17.
2. Аксенова Е.Д. Актуальные проблемы современного музыкального образования // Академия педагогических проектов Российской Федерации. 2023. 4 с.
3. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. № 2(78). С. 148-151.
4. Гутовец М.-В. Некоторые особенности современного музыкального образования в детской музыкальной школе // Молодой ученый. 2015. № 22(3). С. 6-8.
5. Дорошенко С.И. Музыкальное образование в России: ист.-пед. исслед. Владимир, 1999. 145 с.
6. Ивонина Л.Ф. Музыкальное образование в регионах: кризис целей // Вестник СПбГИК. 2022. № 2(51). С. 129-135.

7. Кобозева И.С. Современные проблемы музыкального образования и воспитания в России: социологический аспект // ИТС. 2002. № 2-3. 178-182.
8. Кременштейн Б. «Постскриптум». Записки педагога. М.: Классика-XXI, 2009. 208 с.
9. Кульмагамбетова Р.Р. Актуальные проблемы современного музыкального образования. // Современные вопросы методики и педагогики в детской школе искусств». 2019: мат III Открытой городской инфор.-прак. конф. 2019.
10. Летняя творческая школа «Территория музыки». Проект // Фонд президентских грантов. 2021.
11. Лукьянович О.В. Феномен музыкальной одаренности // Вопросы науки и образования. 2019. № 6(52). С. 74-84.
12. Мадорский Л.Р. Музыкальное воспитание ребенка. М.: Айрис-пресс, 2011. 128 с.
13. Медушевский В.В. Целостность социалистической музыкальной культуры как уровня гармонического развития личности // Музыкальное искусство и формирование нового человека. Киев, 1982. С. 40.
14. Мирная Р.Р. Метод электронного портфолио в современном музыкальном образовании // Молодой ученый. 2017. № 27(161). С. 161-163.
15. Молзинский В.В. Музыкальное образование в современной России: проблемы и парадоксы // Вестник СПбГИК. 2017. № 2(31). С. 160-165.
16. Орлова Е.М. Музыкальная жизнь и процесс интонирования // Советская музыка. 1981. № 6. С. 16.
17. Терентьева Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: уч. пос. В 2 ч. Ч. 2. СПб.: Образование, 1994. С. 129-130.
18. Цуканова Т.В. Современные проблемы и перспективы музыкального образования детей // Международный педагогический портал «Солнечный свет». 2023.
19. Panjiyev Q. Pedagogical conditions and forms of professional music teacher's professional training //Nordic_Press. 2024. Т. 2. № 0002. pp. 11-22.
20. Werner A. Music education for new needs // BALTIC WORLDS. 2024. № XVII:3. С. 73.

Features and problems of music education in modern Russia

Chen Yuan
Lecturer
Xinjiang Normal University.
Xinjiang, China
an.wuyang@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.01.2025
Accepted 26.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 378.072.2
DOI 10.25726/c0987-4739-7740-f
EDN BKWRER
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 analyzes the features of modern music education in Russia related to changes in society, as well as current problems in this area. The relevance of the research is related to the need to form a fully and comprehensively developed younger generation and a high role in music education. The aim is to identify the features and current problems of modern music education in Russia. In the course of the work, the works of Russian researchers of the XX and XXI centuries devoted to music education in Russia were studied. Methods such as analysis, synthesis and generalization are used. As a result, it is concluded that the features of music education in modern Russia are related to the changes taking place in society, as well as the change in the function of music from educational to entertaining. In conclusion, it is concluded that it is necessary to take a number of measures to improve the music education system in order to fully develop the younger generation and preserve Russian traditions and culture.

Keywords

music, music education, problems, modern Russia, problems, features.

References

1. Akieva H.H. Moral education of the younger generation // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2016. № 6-4. pp. 15-17.
2. Aksenova E.D. Actual problems of modern music education // Academy of Pedagogical Projects of the Russian Federation. 2023. 4 p.
3. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. Music and computer technologies in the system of modern music education // Scientific and technical bulletin of information technologies, mechanics and optics. 2012. № 2(78). pp. 148-151.
4. Gutovets M.-V. Some features of modern music education in a children's music school // Young scientist. 2015. № 22(3). pp. 6-8.
5. Doroshenko S.I. Musical education in Russia: a histor. and pedag. research. Vladimir, 1999. 145 p.
6. Ivonina L.F. Music education in the regions: a crisis of goals // St. Petersburg State University of Culture bulletin. 2022. № 2(51). pp. 129-135.
7. Kobozeva I.S. Modern problems of musical education and upbringing in Russia: the sociological aspect // ITS. 2002. № 2-3. 178-182.
8. Kremenstein B. «Postscript». Notes of a teacher. M.: Classics-XXI, 2009. 208 p.
9. Kulmagambetova R.R. Actual problems of modern music education. // Modern issues of methodology and pedagogy in the children's art school – 2019: mat of the III of the Open Urban Inf.-prac. conf. 2019.
10. Summer creative school «Territory of music». The project // Presidential Grants Fund. 2021.
11. Lukyanovich O.V. The phenomenon of musical talent // Questions of science and education. 2019. No. 6(52). pp. 74-84.
12. Madorsky L.R. Musical education of a child. Moscow: Iris-press, 2011. 128 p.
13. Medushevsky V.V. The integrity of socialist musical culture as a level of harmonious personal development // Musical art and the formation of a new person. Kiev, 1982. p. 40.
14. Mirnaya R.R. The electronic portfolio method in modern music education // Young scientist. 2017. № 27(161). pp. 161-163.
15. Molzinsky V.V. Musical education in modern Russia: problems and paradoxes // St. Petersburg State University of Culture bulletin. 2017. № 2(31). pp. 160-165.
16. Orlova E.M. Musical life and the process of intonation // Soviet music. 1981. № 6. p. 16.
17. Terentyeva N.A. History and theory of music pedagogy and education: academic settlement. In 2 vols. Vol. 2. SPb.: Education, 1994. pp. 129-130.
18. Tsukanova T.V. Modern problems and prospects of musical education of children // The international pedagogical portal «Sunlight». 2023.

Народная песня как средство духовно-нравственного развития детей в Китае

Цзявань Линь
Аспирант
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
Linjiawan@yandex.ru
ORCID 0009-0008-7497-439X

Ольга Борисовна Михайлова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия
olga00241@yandex.ru
ORCID 000-0001-5046-1452

Синьчунь Инь
Профессор музыковедения, ректор
Гуандунский институт искусств
Гуандун, Китай
Linjiawan@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2025
Принята 27.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК AFFWPK
DOI 10.25726/j9862-7251-9754-u
EDN AFFWPK
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 контексте стремительного развития современных технологий и глобализации наблюдается возрастающая необходимость сохранения традиционных культурных ценностей и передачи их молодому поколению. Китайские народные песни, обладая богатым историческим и культурным наследием, представляют собой эффективное средство формирования духовно-нравственных ориентиров у детей. В настоящей статье рассматривается значение этих песен в процессе гармоничного развития личности, а также обосновывается их вклад в укрепление национальной идентичности и нравственных основ общества. Это подчеркивает актуальность исследования. Исследование проводилось на основе комплексного анализа текстов китайских народных песен, включающего лингвистические, исторические и культурологические аспекты. Кроме того, в работу были включены результаты наблюдений за образовательным процессом, интервью с педагогами и родителями, а также контент-анализ учебно-методических материалов, используемых в детских учреждениях Китая. Для количественного анализа частотности упоминаний ключевых духовно-нравственных категорий применялся статистический метод контент-анализа, что позволило выявить наиболее значимые элементы в текстах песен. На основании проведенного анализа выявлено, что китайские народные песни способствуют развитию у детей ряда ключевых духовно-нравственных качеств, таких как уважение

к старшим, сострадание, чувство долга и коллективная ответственность. При регулярном использовании на занятиях по музыке и внеурочной деятельности у детей формируется интерес к собственному культурному наследию и повышается мотивация к обучению. Полученные данные свидетельствуют о позитивном влиянии народных песен на эмоциональную сферу и ценностные установки детей. При этом наблюдалось повышение уровня эмпатии и готовности к взаимопомощи среди детей, участвовавших в программах, включающих активное использование народных песен. Результаты исследования указывают на целесообразность интеграции китайских народных песен в систему музыкального воспитания и дополнительное образование. Применение традиционного музыкального материала способствует формированию толерантности, нравственного самосознания и укреплению межкультурных связей. В то же время требуется дальнейшее изучение методик адаптации народных песен к современным условиям обучения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Выводы исследования могут быть использованы педагогами, разработчиками учебно-методических материалов и специалистами в области музыкального воспитания для создания эффективных программ развития духовно-нравственных качеств.

Ключевые слова

китайские народные песни, нравственность, духовность, средство, китайской народной песни, музыкальное образование, духовно-нравственное развитие.

Введение

Одним из старейших существующих в китайской культуре музыкальных жанров является народная песня, которая уходит корнями в древнекитайскую фольклорную традицию и имеет непревзойденное художественное и историческое значение. Подобно прочим проявлениям художественного гения китайского народа, песня прошла долгий путь, пережив этапы возникновения, становления и формирования. Народная песня в полной мере отражает традиционные моральные и этические ценности китайцев, идеологию государственности, всегда направленной на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что с давних времен песни – это важный источник воспитания и развития личности, так как мелодия и текст песен отражают в себе традиции, культуру и ценности народа, передавая их из поколения в поколение.

Китайская народная песня, как важный аспект культурного наследия, не только пронизывает исторические моменты китайской жизни, но и отражает принципы, лежащие в основе воспитательного процесса будущих поколений. В ее мелодиях и текстах заключены глубокие уроки морали, этики и жизненной мудрости, которые традиционно передаются из поколения в поколение. Поэтому изучение духовно-нравственных основ китайской народной песни представляет собой не только интересную задачу для исследователей, но и важный шаг в понимании культурного контекста китайского общества.

Анализируя содержание китайских народных песен, можно сказать, что песни не только отражают мировоззрение китайского народа, но и способствуют формированию духовных ценностей у слушателей, вносят свой вклад в процесс воспитания и формирования общественной морали в китайском обществе.

Материалы и методы исследования

Исследование истории китайской народной педагогики открывает уникальные аспекты духовно-нравственного развития, акцентируя внимание на ключевых моральных и нравственных понятиях, таких как дружба и взаимовыручка, коллективизм, почитание предков, уважение к старшим, семья. Эти идеи являются основополагающими в воспитании детей в Китае и передаются через богатое культурное наследие.

Народная музыка Китая, передаваемая устно из поколения в поколение, играет важную роль в сохранении этого наследия. Благодаря этой традиции, народные песни не только пережили века, но и сегодня остаются живым свидетельством национального темперамента и духа китайского народа. Эти

мелодии представляют собой ценное сокровище, которое поражает своим величием, оставаясь значимой частью как древней, так и современной китайской, а также глобальной музыкальной культуры (Кан Линь, 2023).

«Книга песен» или «Шицзин» - это ценнейший исторический сборник, который является самым старым известным антологией китайских народных песен. Считается, что Конфуций лично внес вклад в отбор ее содержимого, представив в сборник 305 стихотворений, сочиненных анонимными авторами в период между XI и VI веками до нашей эры. Антология поделена на три части, каждая из которых отражает различные аспекты китайского общества и культуры того времени.

«Го Фэн», что в переводе означает «Ветры княжеств», включает в себя 160 песен, исходящих из 15 северных областей Китая эпохи Чжоу, и отражает быт и нравы тех регионов. «Я» собирает оды и стихи, являющиеся в большей степени произведениями придворных поэтов, которые слагали официальные стихи, посвящённые церемониям и торжествам. Третья часть, «Сун», представляет собой гимны и псалмы, исполняемые в храмах. Цель «Шицзин» глубже, чем простое собрание песен; он служил связующим звеном между прошлым и настоящим, передавая живые традиции и философию Китая через столетия и обогащая мировую культурную канву.

Территория, где были собраны народные песни, включенные в «Го Фэн», эквивалентна четырем провинциям в современном Китае: Шэньси, Шаньси, Хэнань и Шаньдун в бассейне Желтой реки, а также северной части провинции Хубэй и восточной части провинции Сычуань в бассейне реки Янцзы (Ян Иньлю, 2014).

Раздел «Го Фэн» из сборника «Шицзин» занимает особое место в истории китайской литературы, так как открывает перед нами взгляды и чувства простых людей – земледельцев, скотоводов и охотников. В этих песнях воплощена глубокая связь человека с природой и его рефлексия на повседневные аспекты жизни. Стихи передают размышления о мироздании, выражают эмоции и думы, интимно связанные с трудами и радостями, простой жизнью обыденных людей тех времён. (Китайский первый сборник фольклорных песен «Шицзин», 2025).

Мелодии, присущие песням раздела «Го Фэн» сборника «Шицзин», представляют собой проявление музыкальной простоты и непосредственности. Они легко усваиваются и запоминаются, что делает их близкими и понятными широкому слушателю. Каждая из этих народных песен несет в себе неповторимый этнический оттенок, свойственный местности, из которой она происходит. Этот народный колорит отражает уникальные культурные и исторические особенности региона, из которого песня родилась, и придает ей особую аутентичность и ценность.

Результаты и обсуждение

По мнению З. Кодай, «народная музыка является средством приобщения молодого поколения к добру, красоте, человечности» (Кодай, 1982). В сою очередь китайский педагог Инь Айцин считала, что «народные песни имеют ценность не только в социальной жизни, но и в народной культуре» (Инь Айцин, 2018). А по мнению Чжан Шаотун, народные песни Китая являются особым украшением музыкального искусства. Их отличительной чертой является обилие мелодических линий, которые обладают неповторимой индивидуальностью, народные песни характеризуются сложным сочетанием музыкальных оттенков, что делает их уникальными и запоминающимися. Такое разнообразие музыкальных выразительных средств дает возможность показать многообразие эмоций и душевных состояний. Именно это делает их неотъемлемым элементом, не только в музыкальной сфере, но и в целом в культуре Китая. Эти песни служат отражением духовного и эмоционального спектра нации, закрепляя свое место в культурной истории страны (Чжан, 2018).

Народная песня является фундаментом китайской музыки и письменности, проникая в самую суть национальных музыкальных и поэтических произведений. Исследователь Чжан Хуэй считает, что народное искусство становится источником вдохновения для многих авторов, чьи творения стали культурным достоянием страны. Эти произведения пронизаны духовной основой народного искусства, веками сохраняют свою значимость и являются отражением народной души, ее эмоций, которые находят

выражение в песнях и раскрывают коллективное сознание и эмоциональное устройство общества (Чжан, 2019).

Стоит отметить, что интеграция текстов народных китайских песен в образовательный процесс способствует более глубокому осмыслению детьми культурных корней и истории своей страны, а также стимулирует развитие их языковых компетенций (Янь, 2023). Народные песни способствуют развитию духовно-нравственных ценностей детей, служа инструментом для обогащения их социальных умений и эмоционального интеллекта. Таким образом, эффективно интегрированное в процесс образования и личностного развития, народное песенное творчество формирует у молодежи чувство принадлежности к традициям и укрепляет эмоциональное благополучие (Янь, 2023).

Ученые подчеркивают значимость сохранения культурного наследия: лирические песни, национальные наряды, народная игрушка. Эти элементы являются носителями истории и мудрости предков, и их бережное сохранение позволяет современному поколению погрузиться в богатство и разнообразие унаследованных обычаев (Николаева, 2014). Народные песни играют огромную роль в воспитании молодого поколения, давая понять, что сильные семейные связи формируют основу для стабильности и счастья (Джанзакова, 2021).

В процессе прослушивания и исполнения таких песен, дети могут усвоить различные моральные ценности, такие как уважение к старшим, трудолюбие, честность, ответственность и другие. Например, в песне «Маленький мальчик» из сборника «Китайские народные песни для детей» рассказывается о маленьком мальчике, который не может найти работу. Он просит помощи у своих родителей, но они не могут ему помочь. Тогда мальчик решает сам найти работу и становится успешным бизнесменом. Эта песня учит детей тому, что нужно стремиться к успеху и не бояться трудностей. В песне «Путешествие маленького мальчика» рассказывается о том, как маленький мальчик отправляется в путешествие, чтобы найти свою судьбу. Он встречает разных людей и узнает о разных культурах. Песня учит детей быть открытыми для новых знаний и опыта (Янь, 2023).

Народные песни являются одной из форм выражения таких ценностей как коллективизм, дружба в китайской культуре. Эти песни подчеркивают сотрудничество, солидарность и единство, их тексты часто восхваляют коллективные достижения и ценности, такие как труд, справедливость и гармония. В качестве яркого примера народных мелодий Китая можно привести песню «Цветущий Хибин», который пользуется значительной популярностью. Традиционно исполнение этой песни становится объединяющим занятием людей в повседневной деятельности. Смысл песни «Цветущий Хибин» передает красоту коллективного труда на полях, прославляя дух сотрудничества и взаимовыручки. Это произведение олицетворяет духовную ценность совместной работы и необходимость поддержки друг друга в ежедневных трудах (Лю, 2011). В свою очередь, народная песня «Кружевная шляпа» имеет особое место в китайской культуре, оказываясь любимым музыкальным произведением среди младшего поколения. Смысл этой песни пропитан идеей независимости от социальных барьеров, подчеркивается важность сотрудничества и взаимной поддержки с самых ранних лет. Это народное произведение направлено на формирование сознательного восприятия равенства между людьми» (Лю, 2011).

Подобные примеры народных песен свидетельствуют о том, как музыкальные традиции способствуют укреплению связей среди людей. При совместном исполнении песен, у исполнителей возникают ощущения сплоченности и общности. В таких действиях проявляется глубокое почитание исторического наследия нации и ценностей, где сосредоточивается тема коллективной заботы и взаимопомощи.

Отметим, что в особой степени в народных песнях проявляется воспитательный потенциал, призванный развивать у детей понимание такой ценности как истинная дружба. Так, народная песня под названием «Друзья» служит иллюстрацией идей общности и взаимоподдержки. Проникновенные строки данной композиции подчеркивают, что друзья становятся незаменимыми спутниками в пути жизни, готовыми разделять как моменты радости, так и моменты грусти. Эта песня представляет собой наставление о бесценности дружеских связей и их значимости для каждого человека, вдохновляя детей на развитие доброжелательности (Лю, 2011).

Так, к примеру, музыкальное произведение «Вместе мы лучше» воспевает величие совместных действий и взаимной поддержки. Смысл песни заключается в идее, что сплоченность и тесное взаимодействие дают нам возможность преодолевать различные препятствия, а также то, что совместные усилия могут расширить возможности и позволить достигать целей, которые кажутся непреодолимыми для одного человека. Эта песня несет важный урок о неоценимости поддержки близких, и о том, что в сотрудничестве кроется ключ к успеху в любых начинаниях (Лю, 2011).

Песня «Дорога дружбы» – также популярная песня, воспевающая дружбу. В тексте данного музыкального произведения дружба признается одним из самых значимых аспектов человеческих отношений, даром, которым мы щедро делимся с окружающими. Через слова проникает мысль о том, что дружеское плечо и понимание имеют огромное значение в жизни каждого человека (Лю, 2011).

Китайская музыкальная традиция изобилует произведениями, в которых отражается и поддерживается ценность коллективизма присущего культуре Китая. Среди таких ценностей особое место занимают семейные узы, чувство общности и патриотические настроения. Одной из таких песен, получивших широкое признание, является песня «Ты моя маленькая яблочная девочка». Эта песня о том, что «семья является непроницаемым бастионом, олицетворяющим нежность, поддержку и защищенность. Лирика песни подчеркивает, что именно в рамках семейных стен каждый человек может найти убежище и утешение, столь необходимые в повседневных испытаниях» (Лю, 2011).

Народная песня «Ода красоте родного города», наполнена любовью к местам, где прошло детство и юность человека. Эта песня отражает глубокое чувства любви к месту рождения, поднимая темы неразрывной связи с родными краями и чувства гордости, которое они внушают (Лю, 2011).

Близкая по духу, «Песня о родине» является гимном патриотизма, призывая граждан Китая к бережному отношению к Родине и культивированию гордости за ее традиции. Смысл песни служит данью уважения великолепию Китая, его заповедным уголкам, наследию и достижениям, Песня пробуждает в детях чувство национального самосознания и единства (Лю, 2011).

Заключение

Народные песни играет важную роль в духовно-нравственном развитии детей в Китае. Песни отражают традиционные эстетические и этические ценности, идеологию китайской государственности, направленную на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. В народной вокальной музыке содержатся нормы и правила поведения, отношений между людьми, подчеркиваются важность уважения к старшим, а также уважение к традициям и обычаям народа. Это помогает детям понимать, что уважение к другим является важным качеством, которое необходимо развивать в себе. Р.М. Чумичева, М. Слетин отмечали, что «в дошкольном возрасте в ребенке закладываются все основные черты личности и определяется качество его дальнейшего психического развития» (Чумичева, 2023).

Также китайская народная песня является средством развитие чувства патриотизма и национальной идентичности у юношества. Каждому молодому человеку народные песни дают возможность понять, что он является частью большой и разнообразной культуры страны.

Отметив особую роль, которую народные песни занимают в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения, видим, что данные музыкальные произведения – это не просто развлекательный элемент культуры, но и неотъемлемый инструмент воспитания молодого поколения Китая. Через мелодии и слова народных песен воспеваются подлинные духовные и нравственные ценности, что невероятно важно для создания позитивного социокультурного окружения. Народные песни олицетворяют собой семейные узы, любовь к Родине, тем самым, способствуя развитию здоровых социальных связей и закладывая фундамент моральных устоев для будущего поколения.

В целом, китайская народная песня – это мощный инструмент в развитии духовно-нравственного воспитания. Ее задачи охватывают следующие аспекты:

1. Коллективность исполнения. Групповое исполнение народных песен учит детей взаимодействию и сотрудничеству, воспитывая навыки коллективной работы и взаимной поддержки, что ведет к достижению общих целей, к гармонии и согласию.

2. Трансляция культурных традиций. Посредством народных песен передаются и укрепляются традиционные нравственные ценности, история и обычаи народа. Это помогает подрастающему поколению формировать и углублять связь с культурным наследием, поддерживать идентичность и развивать уважение к своим корням.

3. Эмоциональное влияние. Совместное пение вызывает у детей положительные эмоции, сплачивает и углубляет взаимопонимание и дружбу, а также является ярким примером духовного воздействия искусства на ребенка.

Китайские народные песни отражают богатую палитру эмоций и характеров, давая возможность полноценно испытать и передать разнообразие настроений. Каждая песня, в зависимости от региона и провинции, обладает своими уникальными характеристиками и стилем исполнения, который может включать движение, танцы, актерскую игру и хоровое сопровождение.

Подытоживая, подчеркнем, что народные песни, элементы народных обрядов и хореографии – неотъемлемая часть образовательного процесса в Китае. Народное музыкальное и танцевальное искусство необходимо для того, чтобы максимально духовно развить личность ребенка, позволяющее детям не только услышать и увидеть, но и ощутить всю глубину и значимость народного творчества. Народная песня Китая – это не просто музыкальное произведение, она – важная часть системы воспитания, неразделимо связанная с музыкальной культурой страны и служащая источником духовно-нравственных уроков для новых поколений.

Список литературы

1. Багян Н.М. Воспитательный потенциал китайских пословиц о дружбе, коллективизме и товариществе // Актуальные вопросы востоковедения и методики преподавания восточных языков. Пятигорск, 2023. С. 106-111.

2. Джанзакова Ш.И., Муталиева Д.Р., Мурзашева А.А. Этнокультурные традиции казахской семьи в духовно-нравственном воспитании детей и подрастающего поколения // Мир науки, культуры, образования. 2021. № С. 294-297.

3. Кан Л. Народные песни в содержании общего музыкального образования в Китае // Наука и школа. 2023. № 5. С. 203-208.

4. Канн Л. Элементы традиционной китайской музыкальной культуры в учебниках музыки для школ Китая // Человеческий капитал. 2022. № 9(165). С. 83-89.

5. Китайский первый сборник фольклорных песен «Шицзин» // Энциклопедия Китая. 2009. 611 с.

6. Ли М., Марченко Г.В. Народная музыкальная культура Китая в формировании личности дошкольника // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 7А. С. 144-152.

7. Лю Х. Анализ народных обычаев в династиях Хань и Тан в Юэфу, 2011. 195 с

8. Лю Ц. Китайская народная песня как средство патриотического воспитания обучающихся в КНР // Известия ВГПУ. 2022. №3 (166). С 125-128.

9. Лю Чж. Музыкальное образование в средней школе. Хунань: Хунань Гуанъи, 2019.

10. Николаева Л. В.Этнохудожественное образование в вузе: к вопросу об организации практической работы студентов // Интеграция образования. 2014, № 3. С.128-134.

11. Парсегян Н.М. Русские и китайские народные песни как источник воспитания дружбы, коллективизма и товарищества // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2024. №2. С. 41-50.

12. Стандарт учебной программы обязательного образования по искусству. Пекин: Министерство образования Китайской Народной Республики, 2011. 36 с.

13. Хань Я., Инь А. Размышления о наследовании национальной музыкальной культуры в школьном музыкальном образовании // Журнал Северо-Восточного педагогического университета. 2018. № 4. С. 241-246.

14. Хуан Д. О воспитании патриотизма и музыкальном образовании // Народная музыка. 2017. № 5. С. 177-178.

15. Цяо Ц. Многообразный мир китайской народной песни // Народная музыка. 2017. № 7. С. 53-55.
16. Чжан Х. Музыкальный дух традиционной китайской песни // Общественные науки в Шаньдуне. 2019. № 9. С. 95-97.
17. Чжан Ш. Песни как часть китайской культуры // Народная музыка. 2018. № 11. С. 26-32.
18. Чумичева Р.М., Слетин М. Современные проблемы образования в раннем детстве и дошкольном образовании//В сборнике: Человек в условиях социальных изменений: мат. Межд. науч.-прак. конф. Уфа, 2023. С. 760-769.
19. Ян И. Рукопись по истории древнекитайской музыки. Пекин: Народное музыкальное изд-во, 2014. 1070 с.
20. Янь Р., Чжан В. Внутренняя логика и условия реализации воспитательной ценности китайских народных песен // Исследования по этническому образованию. 2023. № 3. С. 73-79.

Folk song as a means of spiritual and moral development of children in China

Lin Jiawan
PhD student
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
Linjiawan@yandex.ru
ORCID 0009-0008-7497-439X

Olga B. Mikhailova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
olga00241@yandex.ru
ORCID 000-0001-5046-1452

Xinchun Yin
Professor of Musicology, Rector
Guangdong Institute of Arts
Guangdong, China
Linjiawan@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2025
Accepted 27.02.2025
Published 30.03.2025

UDC AFFWPK
DOI 10.25726/j9862-7251-9754-u
EDN AFFWPK
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 modern technologies and globalization, there is an increasing need to preserve traditional cultural values and pass them on to the younger generation. Chinese folk songs, which possess a rich historical and cultural heritage, serve as an effective means of shaping spiritual and moral guidelines in children. This article examines the significance of these songs in the process of harmonious personality development, as well as substantiates their contribution to strengthening national identity and the moral foundations of society, thereby underlining the relevance of the research. The study was conducted based on a comprehensive analysis of the texts of Chinese folk songs, encompassing linguistic, historical, and cultural aspects. Additionally, the work incorporated the results of observations of the educational process, interviews with educators and parents, and a content analysis of educational and methodological materials used in children's institutions in China. For the quantitative analysis of the frequency of mentions of key spiritual and moral categories, a statistical method of content analysis was employed, enabling the identification of the most significant elements in the texts of the songs. Based on the analysis conducted, it was found that Chinese folk songs contribute to the development in children of several key spiritual and moral qualities, such as respect for elders, compassion, a sense of duty, and collective responsibility. Regular use of these songs in music classes and extracurricular activities fosters an interest in their own cultural heritage and increases the motivation for learning among children. The data obtained indicate a positive influence of folk songs on the emotional sphere and value orientations of children. Moreover, an increase in empathy and a readiness to help each other was observed among children who participated in programs that actively incorporated folk songs. The findings of the study suggest the feasibility of integrating Chinese folk songs into the system of music education and supplementary education. The application of traditional musical material contributes to the development of tolerance, moral self-awareness, and the strengthening of intercultural ties. At the same time, further research is needed on the methodologies for adapting folk songs to modern educational conditions, taking into account the age and individual characteristics of children. The conclusions of this study can be utilized by educators, developers of educational and methodological materials, and specialists in the field of music education to create effective programs aimed at developing spiritual and moral qualities.

Keywords

Chinese folk songs, morality, spirituality, means, Chinese folk songs, musical education, spiritual and moral development.

References

1. Bagyan N.M. The educational potential of Chinese proverbs about friendship, collectivism and camaraderie // Actual issues of Oriental studies and methods of teaching Oriental languages. Pyatigorsk, 2023. pp. 106-111.
2. Dzhanzakova Sh.I., Mutalieva D.R., Murzasheva A.A. Ethnocultural traditions of the Kazakh family in the spiritual and moral education of children and the younger generation // The world of science, culture, and education. 2021. no. pp. 294-297.
3. Kang L. Folk songs in the content of general musical education in China // Science and school. 2023. № 5. pp. 203-208.
4. Kann L. Elements of traditional Chinese musical culture in music textbooks for schools in China // Human capital. 2022. № 9(165). pp. 83-89.
5. The Chinese first collection of folklore songs «Shijing» // Encyclopedia of China. 2009. 611 p.
6. Li M., Marchenko G.V. Chinese folk music culture in the formation of a preschooler's personality // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. № 7A. pp. 144-152.
7. Liu H. Analysis of folk customs in the Han and Tang dynasties in Yuefu, 2011. 195 p.
8. Liu C. Chinese folk song as a means of patriotic education of students in China // VSPU bulletin. 2022. № 3(166). pp. 125-128.
9. Liu Zhh. Music education in secondary school. Hunan: Hunan Guangyi, 2019.

10. Nikolaeva L. V.Ethnographic and artistic education at the university: on the issue of organizing students' practical work // Integration of education. 2014. № 3. pp.128-134.
11. Parseghyan N.M. Russian and Chinese folk songs as a source of fostering friendship, collectivism and camaraderie // Economic and humanitarian studies of the regions. 2024. № 2. pp. 41-50.
12. The standard of the curriculum of compulsory art education. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011. 36 p.
13. Han Ya., Yin A. Reflections on the inheritance of national musical culture in school music education // Journal of the Northeastern Pedagogical University. 2018. № 4. pp. 241-246.
14. Huang D. On the education of patriotism and musical education // Folk music. 2017. № 5. pp. 177-178.
15. Qiao Ts. The diverse world of Chinese folk song // Folk music. 2017. № 7. pp. 53-55.
16. Zhang H. The musical spirit of traditional Chinese song // Social sciences in Shandong. 2019. № 9. pp. 95-97.
17. Zhang Sh. Songs as a part of Chinese culture // Folk music. 2018. № 11. pp. 26-32.
18. Chumicheva R.M., Sletin M. Modern problems of education in early childhood and preschool education//In the collection: Man in the context of social change: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. Ufa, 2023. pp. 760-769.
19. Yang I. A manuscript on the history of ancient Chinese music. Beijing: Folk Music Publishing House, 2014. 1070 p.
20. Yan R., Zhang V. Internal logic and conditions for realizing the educational value of Chinese folk songs // Research on ethnic education. 2023. № 3. pp. 73-79.

Modeling educational data in Afghanistan using machine learning methods

Azizi Bahram
Independent researcher
ITMO National Research University
Saint Petersburg, Russia
bahramuddinazizi@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga B. Egorova
Candidate of Philological Sciences
Associate Professor
ITMO National Research University
Saint Petersburg, Russia
oegorova@itmo.ru
ORCID 0000-0002-5967-5638

Received 01.12.2024
Accepted 24.01.2025
Published 28.02.2025

UDC 004.428.092.8:371.491.1(945.53)
DOI 10.25726/p0203-5421-9376-e
EDN BTOKYQ
VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This paper examines various factors affecting a student's academic performance at the stage of secondary education in Afghanistan. Of course, academic achievements play a crucial role in determining a student's future profession, as well as their goals in an academic or professional environment. Academic success is influenced not only by academic performance itself, but also by other factors, including individual differences. In this work, various machine learning algorithms were used to analyze the factors influencing a student's grades in the last grade of school, in particular, learning with a teacher (regression and classification) and without a teacher (clustering algorithms). The purpose of the study was to determine which factors significantly affect student performance for the entire sample under consideration, which factors are more individual in nature, as well as the degree of their influence. The results showed that various machine learning algorithms can be successfully used to determine the factors influencing students' academic success. Students' final grades are undoubtedly influenced by the results of their studies in previous years, as well as the time spent on learning. But it is very important to note that the family situation and the balance between study and leisure activities also affect the student's success. In particular, the level of education and the mother's job have a great impact on the student's academic success: if the student's mother is educated and, especially, if she works as a teacher, this significantly increases the student's chances of academic success.

Keywords

educational data modeling, academic success factors, machine learning methods, neural networks, secondary education data, educational data analytics, intellectual analysis of educational data.

Introduction

In every country and, in particularly, in Afghanistan, high school years are very important, as the grades of these years determine a student's performance in school and their success in further university entrance examinations. Academic success is of great importance as it can lead to better job opportunities and higher salaries in future. In addition to school grades, other factors that can affect academic success include attendance, participation in class discussions, and assignment completion. By identifying these factors and eliminating negative influences, students can improve their academic performance and achieve their goals.

The education system in Afghanistan is very poor and classic, with almost no usage of technology. The analytical techniques that are being used for improving the education system are outdated. This research aims to address these issues by using artificial intelligence and machine learning algorithms to determine the factors that affect academic success and their degree of influence in the context of Afghanistan's education system. The understanding of underlying reasons provides valuable insights into the dynamics of academic achievement and offer a foundation for future research and policy-making in the field of education in Afghanistan, enabling educators, policymakers, and stakeholders to make informed decisions and strategies to enhance academic achievement.

The core challenge of this study was to evaluate the impact of various factors on academic achievement and subsequently predict academic success using appropriate artificial intelligence algorithms. Moreover, the predictive models were built using suitable machine learning algorithms that can effectively handle the complexity and diversity of the influencing factors.

Materials and research methods

Let's consider what factors are mentioned in the studies that can influence the students' academic achievement.

One of the important factors is the students' attitude toward the languages, both mother tongue and foreign languages (Kang, 2021; Smith, 2023). The more students master their own native language, the easier it will be to learn a foreign language (Sidole, 2019). The proficiency in the mother tongue and the passion towards studying a foreign language is often connected with general attitude to studying.

The inclusion of a student's demographic information in academic studies is crucial for defining and categorizing student profiles and academic success, as different studies show (Ghaleb,2021).

The impact of cultural differences on the academic achievements varies significantly across different cultures and countries (Gebauer, 2021; Wang, 2020). The quality and effectiveness of education are significantly influenced by a country's social and economic welfare.

Gender differences in academic achievement, particularly in mathematics, have been a subject of extensive research. Some studies suggest that male students tend to approach problem-solving tasks with greater speed and accuracy. However, this is not a universal finding and can vary based on numerous factors, including the specific educational context and cultural background (Perez, 2021).

Student's involvement in social activities during their educational journey generally enhances their academic performance. A student who participates in these activities and effectively manages their time is likely to see an improvement in their academic success (Xerri, 2018). For instance, students engaged in sports often exhibit discipline, which they apply across various areas of their life.

Humans, being social creatures, have various emotional needs. When these needs are unmet, they may experience negative feelings such as anxiety and loneliness. Social support plays a crucial role in mitigating these feelings. In today's competitive environment, factors like the continuity of education, social relationships, economic conditions, and more necessitate social support for a healthy life. This support can come from family, friends, teachers, specialists, and others in our social network (Cherry, 2023).

Results and discussion

One of the factors influencing students' academic success is their motivation towards their lessons. The social support received from teachers, in particular, has a positive impact on students' academic performance (Lei, 2018).

Effective and planned studies lead to permanent learning that goes beyond rote memorization and reaches the level of cognition and above, resulting in academic achievements (How to study effectively: 12 secrets for success, 2017). The motivation to study a course is driven by the purpose of the course, the area of knowledge it covers, and how this knowledge will benefit the student.

A student's knowledge of efficient study techniques is another key factor influencing academic success. While each lesson has its own unique study techniques, students also have individual learning methods (How to study effectively: 12 secrets for success, 2017).

Time management is a crucial factor in studying efficiency. Factors such as unconscious internet use and unnecessary time spent commuting can prevent students from studying and lead to time losses. To mitigate these losses, students should plan their time and adhere to this plan (Wolters, 2021).

Emotional intelligence also plays a crucial role in academic success when managed correctly (Why you need emotional intelligence to succeed at school, 2020). Life satisfaction, another affective element, is intertwined with emotional intelligence, and these variables influence each other reciprocally (Kong, 2019). This interplay involves the student's overall perspective on life, their ability to define life positively, their zest for living, their level of life satisfaction, and the meaning they attribute to life. Consequently, life satisfaction, emotional intelligence, and academic achievement are interconnected factors that mutually influence each other.

For instance, a student experiencing low academic success may see a decrease in life satisfaction and suffer emotional distress (Kristensen, 2023). Conversely, during emotionally challenging times, a decrease in life satisfaction can lead to a drop in academic achievement. These variables dynamically and directly impact each other (Ge, 2021).

As technology advances, computer science is playing a pivotal role in understanding the elements that influence academic success. Machine learning algorithms are employed to model training data, executing classification, estimation, and categorization studies by integrating data mining and artificial intelligence. Educational data mining has become an effective tool for uncovering hidden relationships in educational data and predicting students' academic achievements. Let's consider what machine learning algorithms are used in educational data mining to find the factors impacting the educational effectiveness and to predict and increase the student effectiveness.

One study conducted in Malaysia compared the use of an artificial neural network (ANN) technique and a combination of decision tree classification and clustering to predict and classify students' academic performance. The data used in this study were taken from the National Defense University of Malaysia and included information on 85 students. This data contained demographic information such as gender and race, educational information such as computer skills and courses taken, and personality information such as interests and motivation (Wook, 2009).

Another research paper compared the accuracy of decision tree and Bayesian network algorithms in predicting the academic performance of undergraduate and postgraduate students at two very different academic institutes: Can Tho University (CTU) in Vietnam and the Asian Institute of Technology (AIT) in Thailand. Despite the differences in student populations at these two institutes, the data-mining tools achieved similar levels of accuracy in predicting student performance: 73/71% for (fail, fair, good, very good) and 94/93% for (fail, pass) at CTU/AIT respectively. These predictions were most useful for identifying failing students at CTU (64% accurate) and selecting very good students for scholarships at AIT (82% accurate). The decision tree was consistently 3-12% more accurate than the Bayesian network (Pojon, 2017).

Creation of student achievement prediction models to predict student performance in academic institutions is another area of research in data mining techniques. One study proposed a prediction system that used students' 10th and 12th grade marks and previous semester marks to predict their final grades. The study evaluated the use of binomial logistic regression, decision tree, entropy, and KNN classifiers. This system could help students identify their final grade and improve their academic behavior, in order to achieve higher scores (Altabrawee, 20190.

In the study of Turkish students, various machine learning algorithms were used to predict the final exam grades of undergraduate students using their midterm exam grades as source data. Such algorithms as random forests, nearest neighbor, support vector machines, logistic regression, Naïve Bayes, and k-nearest neighbor

were built and compared. The results show that the proposed model achieved a classification accuracy of 70-75% using only three types of parameters: midterm exam grades, department data, and faculty data (Yağcı, 2022).

Another research work investigates the application of six machine learning algorithms to student performance prediction, using datasets made up of general students' information available at the Atilim University administrative systems only. The study also investigates whether the number of courses predicted together is directly or inversely proportional to the performance of the classifiers used. Naïve Bayes and K-nearest neighbors algorithms proved to be the best among the compared algorithms. The results also showed that as the number of courses being predicted together increases, the prediction performance decreases. Data preprocessing generally improves the performance of the machine learning algorithms (Vijayalakshmi, 2019).

One more work aimed to develop an academic prediction model for the student for the UCI (University of California Irvine). The internal marks were used for the prediction that are a combination of attendance marks, average marks from two examinations and marks of assignment. The teachers can therefore classify students and start predicting their performance at an early stage. Better results can be expected in the final examinations due to early predictions and solutions (Al-Juboori, 2019).

In this study the following features reflecting students' demographic structure, socioeconomic status, health/sports/activity characteristics, attitude, and academic success were analyzed: school, sex, age, address, family size, parental status, parental education, travel to school time, study time, failures, school support, family support, paid activities, nursery, higher education aspirations, internet access, romantic relationships, family relationships, free time, going out, weekday alcohol consumption, weekend alcohol consumption, health, absences, and grades in 10th, 11th, and 12th grades. Additionally, it considers the mother's and father's jobs, the guardian's identity, and the reason for choosing the school.

These factors were pinpointed through a survey given to Afghan students. This research was based on the responses of high school students from two schools in Afghanistan. Therefore, it would be worth to investigate the situation in other regions or educational contexts of Afghanistan to be able generalizable the findings. The dataset consists of 33 features with 16 numerical and 17 categorical features. More than 1000 Afghan students participated in the survey study.

In cases where supervised machine learning algorithms were used, the marks of 10^{th}, 11^{th}, 12^{th} grades, and combined averages were taken as target variables. In other cases the target variable was the 12^{th} grade and other features were used as predictors. There was no missing data in the dataset. The features in the dataset can be extracted, compressed, or categorized by applying Scale, Feature selection, LDA, PCA methods, provided that they change with the algorithms used.

Various regression models were used to predict the academic achievement including Linear Regression, Lasso, Ridge, K-Nearest Neighbors (KNN), Polynomial Regression, Decision Tree, Random Forest, and Support Vector Regression (SVR) both with and without hyperparameter tuning.

If we consider the models without hyperparameter tuning (i.e., grid search was not used), the Random Forest model achieved the highest R2 score of 0.86, indicating it was the most effective at predicting student performance. The Decision Tree and Support Vector Regression (SVR) models had lower R2 scores, suggesting they might not be the best fit for this particular dataset (Table 1).

With hyperparameter tuning subtle improvements were achieved in terms of evaluation scores. The best model is again Random Forest with about 0.87 R2 score. Furthermore, the other models are also having a decimal improvement.

Table 1. Regression models results

	Model	R2 Score	MAE	MSE	RMSE	Avg R2 Cross-Val
1	Linear Regression	0,83	5,33	68,93	8,30	0,81
2	Lasso	0,85	4,75	61,31	7,83	0,82
3	Ridge	0,83	5,28	67,98	8,24	0,81
4	K-Nearest Neighbors	0,83	5,07	67,60	8,22	0,80

5	Decision Tree	0,85	4,68	58,98	7,68	0,83
6	Random Forest	0,87	4,48	51,05	7,14	0,83
7	Support Vector Regression	0,78	5,36	87,28	9,34	0,74
8	Polynomial Regression with Linear Regression	0,83	5,33	68,93	8,30	0,81

Various classification models were evaluated including Logistic Regression, Decision Tree, Random Forest, SVM, KNN with and without hyperparameter tuning in two kinds of classification binary and multi-class classification. We transform our data to such a kind that it is possible to produce a binary classification. And converted the column 12th according the Table 2.

Table 2. Data conversion for binary classification

12th grade	Class
>=45 (passed)	1
<45 (not passed)	2

Without hyperparameter tuning, the best results were obtained using the SVM model and the KNN model.

Table 3. Results of binary classification

	Model	Recall	Precision	F1	Accuracy	Roc Auc	Log Loss
1	Logistic Regression	0.93	0.95	0.94	0.90	0.95	0.25
2	Decision Tree	0.93	0.96	0.94	0.90	0.84	0.18
3	Random Forest	0.95	0.95	0.95	0.91	0.94	0.21
4	SVM	0.96	0.95	0.95	0.92	0.97	0.18
5	KNN	0.96	0.95	0.96	0.92	0.94	0.70

With hyperparameter tuning, we can observe, that SVM, Random Forest, and KNN are having higher performance. In summary, if we consider all metrics, the SVM model with tuned parameters appears to provide the best overall performance with F1 score equal to 0.96 (Table 3). The data was preprocessed to such a kind that a multi-class classification was applied. The 12-th grade was converted as shown in the Table 4.

Table 4. Data conversion for multiclass classification

12th grade	Class
>=85	A
>=70 & <85	B
>= 55 & <70	C
<55	D

It seems the best models for multi-class classification both with or without the hyperparameter tuning were Logistic Regression and Random Forest with about 0.75 evaluation scores (Table 5).

Table 5. Multicalss classification results

#	Model	Recall	Precision	F1	Accuracy
1	Logistic Regression	0,77	0,76	0,77	0,77
2	Decision Tree	0,75	0,75	0,75	0,75
3	Random Forest	0,76	0,76	0,75	0,76
4	SVM	0,68	0,68	0,68	0,68
5	KNN	0,52	0,55	0,52	0,52

In this section, various ensemble models were evaluated including Ada Boost, Xgboost and Bagging both with and without hyperparameter tuning to optimize their performance.

First, let's discuss ensemble regression models. The ensemble models without hyperparameter tuning provided decent results, but there was room for improvement. The models managed to capture the general trend in the data but struggled with some of the more complex patterns. Overall, Gradient Boosting appears most effective, with AdaBoost and Bagging following respectively. High MSE and RMSE values for all models suggest sensitivity to outliers.

After tuning the hyperparameters, the performance of the ensemble models improved significantly. They were able to better capture the complexity in the data, leading to more accurate predictions. The best results shows Ada Boost model (Table 6).

Table 6. Ensemble regression models results

	Model	R2 Score	MAE	MSE	RMSE	Avg R2 Cross-Val
1	Bagging	0,8617	4,776	55,3118	7,4372	0,8193
2	AdaBoost	0,862	4,7181	55,1869	7,4288	0,8194
3	Gradient Boosting	0,8612	4,7349	55,4994	7,4498	0,8208

For binary classification tasks, we used ensemble models to categorize data into two classes as we did in classification models. The ensemble models without Hyperparameter Tuning performed reasonably well, correctly classifying a large proportion of the instances. However, they had some difficulty with instances near the decision boundary. Overall, Bagging appears to perform best in terms of recall and precision, with XGBoost and AdaBoost following respectively.

Tuning the hyperparameters improved the models' ability to correctly classify instances near the decision boundary. This led to an increase in the overall classification accuracy. Overall, AdaBoost appears to perform best in terms of recall and precision, with XGBoost and Bagging following respectively (Table 7).

Table 7. Ensemble models and binary classification results

#	Model	Recall	Precision	F1	Accuracy	Roc Auc	Log Loss
1	Bagging	0,9296	0,9691	0,949	0,914	0,9645	0,3943
2	AdaBoost	0,9333	0,973	0,9527	0,9204	0,9519	0,198
3	Gradient Boosting	0,937	0,9656	0,9511	0,9172	0,9626	0,2238

For multi-class classification tasks, we used ensemble models to categorize data into more than two classes as we did in the Classification Models. The ensemble models without Hyperparameter Tuning showed promising results, correctly classifying many instances. However, they struggled with some of the classes that were less represented in the data. Among the three classifiers (Bagging, AdaBoost, and XGBoost), the XGBoost model is performing particularly well. It achieves an accuracy close to 81.2%, which is the highest among the three. Additionally, its precision, recall, and F1-score are also impressive. Overall, XGBoost appears to be the most effective model for this multi-classification task.

After tuning the hyperparameters, the ensemble models were able to better handle the classes that were less represented in the data, leading to a more balanced classification performance across all classes. Overall, XGBoost appears to perform best in terms of recall and precision, with Bagging and AdaBoost following respectively (Table 8).

Table 8. Ensemble models and multiclass classification results

#	Model	Recall	Precision	F1	Accuracy
1	Bagging	0,8	0,8	0,8	0,8
2	AdaBoost	0,68	0,68	0,65	0,68
3	XGBoost	0,81	0,81	0,81	0,81

Clustering models like K-Means and Hierarchical Clustering were used to group students based on their features. The clusters helped us understand the common characteristics of students who have similar academic performance. The results of both models were similar.

Balanced students:

– These students have a balanced profile with moderate values across most features;
– They have a higher level of maternal education (Medu) and a higher study time;
– They also have a higher proportion choosing a school for its reputation4
– Interpretation: Cluster 0 represents students who maintain a balanced approach to academics. They are neither high-achievers nor struggling academically.

Struggling students:

– These students seem to be struggling, with lower values for school support, family support, and 12th-grade performance.
– They have a higher travel time, indicating they might live further from school.
– They also have a higher proportion choosing a school for its courses.

So, cluster 1 likely includes students who face challenges in their academic journey. They may need additional support and resources.

Average performers:

– These students have average values across most features;
– They have a higher proportion of fathers with jobs in services;
– They also have a higher proportion choosing a school for its courses.

That is, cluster 2 represents students who consistently perform at an average level academically.

High support students:

– These students have high family support and paid extra classes;
– They have a higher proportion of mothers with jobs at home and fathers with other jobs;
– They also have a higher proportion choosing a school for its content.

That means that cluster 3 includes students who strike a balance between academics and other aspects of life. They achieve reasonably well without extreme pressure.

High achievers:

– These students have high values for maternal education, study time, and 12th grade performance;
– They have a higher proportion of mothers with jobs as teachers and fathers with jobs in services.
– They also have a higher proportion choosing a school for its reputation;

So, cluster 4 represents high-achieving students who excel academically, likely due to strong parental support and personal motivation.

Keras Regressor and Keras Classifier were used to capture the non-linear relationships between features. With a suitable number of hidden layers and neurons, ANN models achieved good performance in predicting student academic performance: R2 score is approximately 0.72, which indicates that about 72% of the variance in the target variable can be explained by the ANN model (Table 9).

Table 9. ANN results

ANN	
Mean Squared Error (MSE)	99,43
Root Mean Squared Error (RMSE)	9,97
Mean Absolute Error (MAE)	7,24

R-squared (R2)	0,72

Overall, the ANN model shows a reasonable performance in the regression task, with a relatively high R2 score. However, the errors (MSE, RMSE, and MAE) suggest there may be room for improvement. We can observe that the model is performing really well on Binary Classification with reasonably good values of matrix (Table 10).

Table 10. Binary Classification with ANN results

Binary Classification with ANN	
Accuracy	0.917
Precision	0.951
Recall	0.951
F1 Score	0.951

Multi Class Classification results are not as good as the one we had for Binary Classification (Table 11).

Table 11. Performance Metrics of the Multi-Class Classification Model with ANN

Multi-Class Classification with ANN	
Accuracy	0.828
Precision	0.607
Recall	0.624
F1 Score	0.615

We could add more layers to the network, but it could make the model more prone to overfitting. Besides, all models provided valuable insights into the factors affecting student academic performance. However, the choice of model depends on the specific requirements of the task, such as the interpretability of the model, the trade-off between bias and variance, and the computational efficiency.

Firstly, we analyzed the most important factors why students select a particular school for their studies are the closeness to the home, the course importance for the future and the school reputation. The following figure illustrates the correlation between the target variable and the other features.

The most important features are according the correlation of the features. According to this chart, you can see that the final score is not strongly correlated with any other feature except the 11th grade (0.92). But other features like family attitude towards studying, the family background (parental education) and jobs (educational), the possibility to find time to study are also important for the educational results.

In this section, we will showcase the results of our models, focusing on the importance of features that were crucial for predicting the target variable during the training process. AdaBoosting and Random Forest: The 11th grade is the most important feature, standing out significantly. This is logical as a student's performance in the 11th grade is likely to influence their final year score. However, it's important to note that this doesn't diminish the importance of earlier grades. The foundation built in earlier years can significantly impact a student's ability to perform well in the 11th grade. In addition, other important features include student's absences, the study time, and 10th grade. These factors directly relate to a student's academic engagement. Regular attendance, dedicated study time, and performance in the 10th grade can provide a strong foundation for success in the 11th grade. Furthermore, for Ada Boosting the following factors are important: the student's age, the travel time from home, relations within the family, and even the going out time are also showing subtle importance.

For random forest 11th grade feature also dominates, but other features such as student's age, the amount of free time, the health condition, even the going out time also play crucial role. These features represent aspects of a student's personal and social life, which can indirectly affect academic performance. For instance, maintaining good health and balancing free time activities with study time are essential for overall well-being and academic success. The Artificial Neural Network (ANN) model has identified the 11th grade, parents' job, and

reasons for choosing a school the most important features for prediction. The 11th grade significantly outweighs the others in terms of importance, as it is expected and we have already discussed this in the previous models. The Random Forest and Gradient Boosting models perform similarly, with an R2 score of 0.87, indicating that they explain 87% of the variability in the target variable.

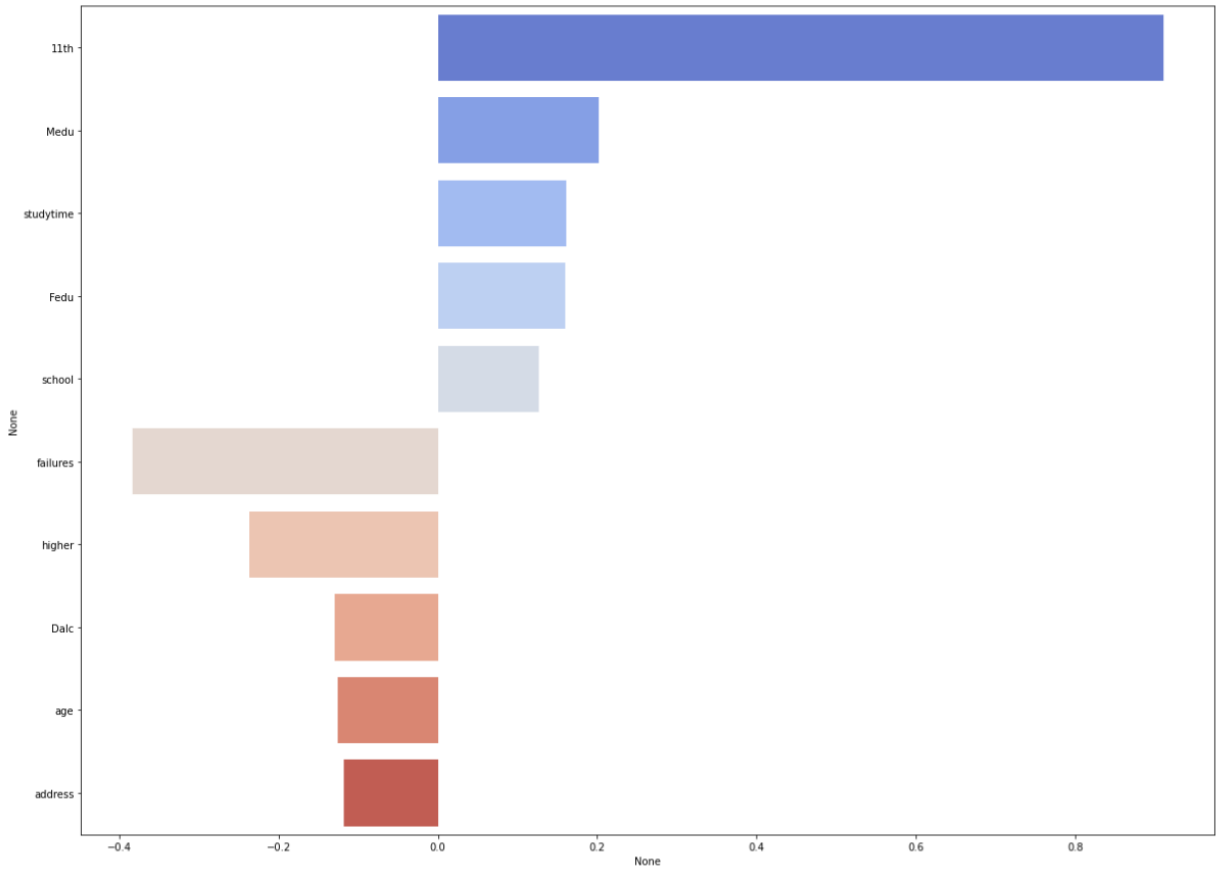

Figure 1. Correlation of the features and the 12th grade. Designations: 11th – marks in the 11th grade, Medu – mother's education, studytime – time spent on studies, Fedu – father's education, school – school name where does a student study, failures – the number of classes in which students had failures in the past, higher – means the plans of a student to have further higher education, Dalc – means drugs consumption during the weekdays, age – is the student's age, address – means urban or rural living.

However, the Random Forest model has a slightly lower Mean Absolute Error (MAE) and Root Mean Square Error (RMSE), suggesting it might be a better choice for this dataset. The Artificial Neural Network (ANN) model has a significantly lower R2 score of 0.72, indicating it's less effective at predicting the target variable in this case. All three models – SVM, AdaBoost, and ANN – show high performance, with F1 scores and accuracy around 0.95 and 0.92 respectively. This suggests that they are all effective at classifying the data into two classes. The SVM model has the highest Roc Auc score of 0.97, indicating it has the best trade-off between sensitivity and specificity among the three models.

The XGBoost model performs the best among the three models, with a recall, precision, F1 score, and accuracy all at 0.81. This indicates that it's effective at classifying the data into multiple classes. The ANN model has the highest accuracy of 0.83, but its recall, precision, and F1 score are significantly lower than the other models, suggesting it might not be as effective at classifying all classes.

Conclusion

The application of various data analysis techniques, including classification, regression, clustering methods, and Artificial Neural Networks to the data collected from schools in Afghanistan has proven to be particularly effective.

The study successfully identified and analyzed the factors that influence learning and their positive impact on students across different grade levels, school types, and regions. The marks in the 10th and 11th grade are, obviously, the most important features influencing the 12th grade results, but the study time, family situation (such as mother's job and family support of the studies) and the work-life balance (friends, sport and free-time) also are of great importance. The machine learning algorithms allowed to split the students according to their achievements both in two- and several classes that can help educational institutions to predict students' academic success in the future and help those students who fall into «struggling» students.

One of unexpected important factors which impact student's academic success is mother education. If the mother is educated, she influences her kids positively that leads to their academic success. Her profession also influences kids' academic success: if she is a teacher, it is even better for the kids.

The choice of model depends on the specific requirements of the task. For regression tasks, the Random Forest model seems to be the best choice, while for binary classification tasks, all three models perform well, with the SVM model slightly outperforming the others. For multi-class classification tasks, the XGBoost model appears to be the most effective.

In the future it would worth analyzing the future (university) success of the students as well as broadening the geography of the study by adding more data from other Afghan schools.

References

1. Al-Juboori A.M.O. Student performance prediction using deep belief // CoHE Thesis Center. 2019.
2. Altabrawee H., Osama A., Qaisar S. (2019). Predicting students' performance using machine learning techniques // Journal of university of babylon for pure and applied sciences. 2019. № 27. pp. 194-205.
3. Cherry K. How social support contributes to psychological health. Ed. by Morin A. 2023. 4 p. https://www.verywellmind.com/social-support-for-psychological-health-4119970
4. Feng K., Xinyu G., Sajjad S., Kairong Ya., Jingjing Zh. How is emotional intelligence linked to life satisfaction? The mediating role of social support, positive affect and negative affect // Journal of happiness studies. 2019. № 20. pp. 2733-2745.
5. Ge X. Emotion matters for academic success// Education Tech Research and development. 2021. № 69. pp. 67-70
6. Gebauer M.M., McElvany N., Köller O. Cross-cultural differences in academic self-efficacy and its sources across socialization contexts // Social psychology of education**.** 2021. № 24. pp. 1407-1432.
7. Ghaleb A., El Ref G., Kaba A., Eletter S. The Impact of demographic characteristics on academic performance: face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of COVID-19 // The International review of research in open and distributed learning. 2021. № 22(1). pp. 91-110.
8. How to study effectively: 12 secrets for success. Oxford: Oxford Learning, 2017. https://www.oxfordlearning.com/how-to-study-effectively/
9. Kang X., Matthews S., Yip V. Language and nonlanguage factors in foreign language learning: evidence for the learning condition hypothesis // NPJ Sciens of learning. 2021. № 6. P. 28.
10. Kristensen S.-M., Bogsnes-Larsen T.M., Bjørnøy U.H., Danielsen G.A. Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: a moderated mediation of within-person effects // Journal of youth and adolescence. 2023. № 52. pp. 1512-1529.
11. Lei H., Cui Yu., Chiu M.M. The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 8. 11 p. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02288/full
12. McCann C. Why you need emotional intelligence to succeed at school // Psychology today. 2020. 4 p. https://www.psychologytoday.com/us/blog/dealing-emotions/202006/why-you-need-emotional-intelligence-succeed-school/

13. Perez M.P., McAllister D.E., Diaz K.G. A longitudinal study of the gender gap in mathematics achievement: evidence from Chile // Educ stud math**.** 2021. № 107. pp. 583-605.
14. Pojon M. Using machine learning to predict student performance: magister`s diss. Tampere: University of Tampere, 2017. 39 p.
15. Sidole M.W., Olamo T.G., Ayele Z.A. An Investigation on students' attitude towards using mother tongue as a medium of instruction and their awareness about its benefits: Sidaamu Afoo in focus // IOSR journal of humanities and social science. 2019. Vol. 24. Iss. 3. Ser. 4. pp. 61-69
16. Smith G. Factors influencing the speed and success of language learning. 2023. https://mangolanguages.com/resources-articles/what-factors-influence-language-learning/
17. Vijayalakshmi V., Venkatachalapathy K. Comparison of predicting student`s performance using machine learning algorithms // International journal of intelligent systems and applications. № 11.pp. 34-45.
18. Wang M.T., Guo J., Degol J.L. The role of sociocultural factors in student achievement motivation: a cross-cultural review // Adolescent Res Rev**.** 2020. № 5. pp. 435-450.
19. Wolters C.A., Brady A.C. College students' time management: a self-regulated learning perspective // Educational psychology review. 2021. № 33. pp. 1319-1351.
20. Wook M., Yahaya Y.H., Wahab N., Isa M.R.M., Awang N.F., Seong H.Y. // Predicting NDUM student's academic performance using data mining techniques, 2009: mat. of the II Inter. conf. on computer and electrical engineering (2009, Dubai). pp. 357-361.
21. Xerri, M.J., Radford, K. & Shacklock, K. Student engagement in academic activities: a social support perspective// High Educ. 2018. № 75. pp. 589-605.
22. Yağcı M. Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms // Smart learn. Environ. 2022. № 9. 11 p.

Использование методов машинного обучения для моделирования образовательных данных Афганистана

Азизи Бахрам
Независимый исследователь
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
bahramuddinazizi@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Борисовна Егорова
Кандидат филологических наук, доцент ВЩЦК
Национальный исследовательский университет ИТМО
Санкт-Петербург, Россия
oegorova@itmo.ru
ORCID 0000-0002-5967-5638

Поступила в редакцию 01.12.2024
Принята 24.01.2025
Опубликована 28.02.2025

УДК 004.428.092.8:371.491.1(945.53)
DOI 10.25726/p0203-5421-9376-e
EDN BTOKYQ

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной работе исследуются различные факторы, влияющие на успеваемость школьника на этапе получения среднего образования в Афганистане. Безусловно, учебные достижения играют решающую роль при определении будущей профессии школьника, а также его целей в академической или профессиональной среде. На академическую успешность влияют не только непосредственно учебные показатели, но и другие факторы, включая индивидуальные различия. В этой работе были использованы различные алгоритмы машинного обучения для анализа факторов, влияющих на оценки ученика в последнем классе школы, в частности, обучение с учителем (регрессия и классификация) и без учителя (алгоритмы кластеризации). Цель исследования заключалась в том, чтобы определить, какие факторы существенно влияют на успеваемость учеников для всей рассматриваемой выборки, какие факторы носят более индивидуальный характер, а также степень их влияния. Результаты показали, что различные алгоритмы машинного обучения могут быть успешно использованы для определения факторов, влияющих на академическую успешность студентов. На финальные оценки школьников, несомненно, влияют результаты учебы в предыдущие годы, а также время, затрачиваемое на обучение. Но очень важно отметить, что семейная ситуация и баланс между учебой и активностью в свободное время также влияют на успехи ученика. В частности, уровень образования и работа матери оказывают большое влияние на академические успехи ученика: если мать ученика образована и, особенно, если она работает учителем, то это существенно повышает шансы школьника быть успешным в учебе.

Ключевые слова

моделирование образовательных данных, факторы академической успешности, методы машинного обучения, нейронные сети, данные о среднем образовании, аналитика образовательных данных, интеллектуальный анализ образовательных данных.

Список литературы

1. Al-Juboori A.M.O. Student performance prediction using deep belief // CoHE Thesis Center. 2019.
2. Altabrawee H., Osama A., Qaisar S. (2019). Predicting students' performance using machine learning techniques // Journal of university of babylon for pure and applied sciences. 2019. № 27. pp. 194-205.
3. Cherry K. How social support contributes to psychological health. Ed. by Morin A. 2023. 4 p. https://www.verywellmind.com/social-support-for-psychological-health-4119970
4. Feng K., Xinyu G., Sajjad S., Kairong Ya., Jingjing Zh. How is emotional intelligence linked to life satisfaction? The mediating role of social support, positive affect and negative affect // Journal of happiness studies. 2019. № 20. pp. 2733-2745.
5. Ge X. Emotion matters for academic success// Education Tech Research and development. 2021. № 69. pp. 67-70
6. Gebauer M.M., McElvany N., Köller O. Cross-cultural differences in academic self-efficacy and its sources across socialization contexts // Social psychology of education. 2021. № 24. pp. 1407-1432.
7. Ghaleb A., El Ref G., Kaba A., Eletter S. The Impact of demographic characteristics on academic performance: face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of COVID-19 // The International review of research in open and distributed learning. 2021. № 22(1). pp. 91-110.
8. How to study effectively: 12 secrets for success. Oxford: Oxford Learning, 2017. https://www.oxfordlearning.com/how-to-study-effectively/
9. Kang X., Matthews S., Yip V. Language and nonlanguage factors in foreign language learning: evidence for the learning condition hypothesis // NPJ Sciens of learning. 2021. № 6. P. 28.

10. Kristensen S.-M., Bogsnes-Larsen T.M., Bjørnøy U.H., Danielsen G.A. Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: a moderated mediation of within-person effects // Journal of youth and adolescence. 2023. № 52. pp. 1512-1529.

11. Lei H., Cui Yu., Chiu M.M. The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 8. 11 p. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02288/full

12. McCann C. Why you need emotional intelligence to succeed at school // Psychology today. 2020. 4 p. https://www.psychologytoday.com/us/blog/dealing-emotions/202006/why-you-need-emotional-intelligence-succeed-school/

13. Perez M.P., McAllister D.E., Diaz K.G. A longitudinal study of the gender gap in mathematics achievement: evidence from Chile // Educ stud math. 2021. № 107. pp. 583-605.

14. Pojon M. Using machine learning to predict student performance: magister`s diss. Tampere: University of Tampere, 2017. 39 p.

15. Sidole M.W., Olamo T.G., Ayele Z.A. An Investigation on students' attitude towards using mother tongue as a medium of instruction and their awareness about its benefits: Sidaamu Afoo in focus // IOSR journal of humanities and social science. 2019. Vol. 24. Iss. 3. Ser. 4. pp. 61-69

16. Smith G. Factors influencing the speed and success of language learning. 2023. https://mangolanguages.com/resources-articles/what-factors-influence-language-learning/

17. Vijayalakshmi V., Venkatachalapathy K. Comparison of predicting student`s performance using machine learning algorithms // International journal of intelligent systems and applications. № 11.pp. 34-45.

18. Wang M.T., Guo J., Degol J.L. The role of sociocultural factors in student achievement motivation: a cross-cultural review // Adolescent Res Rev. 2020. № 5. pp. 435-450.

19. Wolters C.A., Brady A.C. College students' time management: a self-regulated learning perspective // Educational psychology review. 2021. № 33. pp. 1319-1351.

20. Wook M., Yahaya Y.H., Wahab N., Isa M.R.M., Awang N.F., Seong H.Y. // Predicting NDUM student's academic performance using data mining techniques, 2009: mat. of the II Inter. conf. on computer and electrical engineering (2009, Dubai). pp. 357-361.

21. Xerri, M.J., Radford, K. & Shacklock, K. Student engagement in academic activities: a social support perspective// High Educ. 2018. № 75. pp. 589-605.

22. Yağcı M. Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms // Smart learn. Environ. 2022. № 9. 11 p.

Искусственный интеллект в информационно-методическом сопровождении студентов

Ирина Николаевна Глазунова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Николай Николаевич Кузьмин
Кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
knn_2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Виктория Викторовна Терещенкова
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры Педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
Старший преподаватель кафедры Политического анализа и социально-психологических процессов
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3978-6920

Наталья Александровна Чистякова
Доцент кафедры Филологии и педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Поступила в редакцию 01.01.2025
Принята 20.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 004.91:378.147.2
DOI 10.25726/k2192-7915-7873-l
EDN WELXQM
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются концептуальные основы и практические аспекты интеграции искусственного интеллекта в систему информационно-методического сопровождения образовательного процесса в высшей школе. На основе комплексного анализа актуальных исследований и эмпирических данных выявлены ключевые направления трансформации образовательного взаимодействия со студентами под влиянием интеллектуальных технологий. Установлено, что персонализация образовательных траекторий, автоматизация рутинных педагогических операций и когнитивная

поддержка образовательной деятельности формируют триаду приоритетных векторов внедрения искусственного интеллекта. В исследовании применен комплекс методов: контент-анализ научных публикаций, экспертное интервьюирование, педагогический эксперимент и статистический анализ. Эмпирическую базу составили данные опроса 412 студентов и 87 преподавателей вузов, а также результаты формирующего эксперимента с контрольной и экспериментальной группами. Выявлена корреляция между использованием интеллектуальных систем сопровождения и ростом академической результативности ($r=0,68$ при $p<0,01$), а также повышением уровня информационно-методической компетентности студентов на 32,7%. Полученные результаты демонстрируют, что эффективность интеграции ИИ-технологий достигает максимума при соблюдении баланса между технологической инновационностью и педагогической целесообразностью. Исследование обосновывает необходимость разработки этических стандартов и нормативно-методического обеспечения применения ИИ в образовательной среде, а также подготовки педагогов к компетентному управлению образовательными процессами в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова

искусственный интеллект, информационно-методическое сопровождение, персонализация образования, цифровые ассистенты, адаптивное обучение, образовательная аналитика, цифровая дидактика.

Введение

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную практику является одним из наиболее значимых аспектов цифровой трансформации высшего образования, особенно в контексте информационно-методического сопровождения студентов. Революционные изменения в развитии больших языковых моделей и генеративных нейросетей в 2022-2023 годах коренным образом изменили ландшафт технологий искусственного интеллекта в образовании, смещая акцент с локальных экспериментальных внедрений к системным преобразованиям образовательной парадигмы. Современные исследования демонстрируют, что рынок ИИ в образовании достиг 3,5 млрд долларов в 2023 году и, как прогнозируется, будет расти со среднегодовым темпом 35,82% в ближайшие десять лет (Токтарова, 2023). При этом особую актуальность приобретает проблема информационно-методического сопровождения студентов с использованием ИИ-технологий, поскольку именно эта область обладает потенциалом наиболее значимого трансформационного эффекта.

Анализ актуальных исследований показывает существенную эволюцию подходов к концептуализации ИИ в образовательном контексте: от узкоспециализированных инструментов автоматической проверки знаний в начале 2010-х годов до современных многофункциональных систем обеспечения персонализированного образовательного опыта. Согласно исследованию, проведенному ЮНЕСКО в 2023 году, только около 10% образовательных учреждений имеют официально утвержденные стратегии или политики использования искусственного интеллекта (Лукичев, 2023), что демонстрирует существенный разрыв между технологическими возможностями и их институционализацией в образовательных системах. Этот разрыв особенно значим в контексте информационно-методического сопровождения, где потенциал инновационных технологий зачастую не реализуется вследствие недостаточной подготовленности среды внедрения и участников образовательного процесса.

В терминологическом поле необходимо отметить размытость границ между понятиями «информационное сопровождение», «методическое сопровождение» и «информационно-методическое сопровождение» в контексте применения ИИ-технологий в образовательной практике. Опираясь на существующие исследования (Ковальчук, 2023), представляется целесообразным определить информационно-методическое сопровождение с использованием искусственного интеллекта как систему технологически опосредованного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, обогащенную компонентами интеллектуального анализа данных и прогнозирования,

направленную на оптимизацию индивидуальных образовательных траекторий студентов и повышение эффективности педагогического процесса.

Развитие генеративного ИИ и массовое распространение больших языковых моделей, таких как ChatGPT, спровоцировало новую волну дискуссий о роли этих технологий в образовании. Исследование, проведенное СберУниверситетом и GeekBrains, показывает, что в России на данный момент инструменты генеративного ИИ используют 13% преподавателей и 10% студентов (Котлярова, 2022). При этом доля студентов, которые верят в положительное влияние технологии, заметно выше, чем доля преподавателей – 77% против 51%, что отражает существование определенного когнитивного диссонанса между разными группами участников образовательного процесса.

Необходимо отметить, что существующие исследования в области ИИ в образовании часто фокусируются на технологических аспектах, оставляя на периферии внимания методические и педагогические компоненты (Амиров, 2020). Данная ситуация формирует значимую лакуну в понимании того, как искусственный интеллект может быть интегрирован в информационно-методическое сопровождение студентов таким образом, чтобы не просто автоматизировать существующие практики, но и качественно трансформировать образовательный опыт.

В современных исследованиях также недостаточно внимания уделяется этическим аспектам использования ИИ в информационно-методическом сопровождении, в частности, проблемам приватности данных и аутентичности оценивания. По данным исследования The Center for Democracy & Technology, 62% учащихся обеспокоены проблемами безопасности и конфиденциальности своих данных (Гуськов, 2023), что требует дополнительного анализа и проработки моделей информационно-методического сопровождения, учитывающих этические императивы современного образования. Существенным пробелом в исследованиях является также недостаточная проработанность методологии оценки эффективности систем информационно-методического сопровождения на основе ИИ. Отсутствие общепринятых метрик и валидных инструментов измерения затрудняет сравнительный анализ различных подходов и технологических решений (Вайнштейн, 2021).

На основе выявленных лакун в научном знании целью настоящего исследования является разработка и обоснование концептуальной модели информационно-методического сопровождения студентов с использованием технологий искусственного интеллекта, определение критериев ее эффективности, а также выявление педагогических условий успешной интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс высшей школы.

Актуальность исследования определяется необходимостью преодоления существующего разрыва между бурным развитием технологий искусственного интеллекта и их эффективным применением в образовательной практике. Разработка научно обоснованных подходов к информационно-методическому сопровождению студентов с использованием ИИ позволит не только повысить качество высшего образования, но и подготовить новое поколение специалистов к деятельности в условиях технологически насыщенной профессиональной среды.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий положения цифровой педагогики, теории искусственного интеллекта, информационных систем в образовании и психологии образовательной деятельности. Исследование базировалось на принципах системности, объективности, валидности и триангуляции данных при изучении сложных образовательных феноменов в цифровой среде.

В соответствии с задачами исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов, который включал:

1. Теоретический анализ и систематизацию научной литературы по проблеме использования ИИ в информационно-методическом сопровождении студентов. Был проведен контент-анализ 137 научных публикаций по данной тематике, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science за период 2018-2023 годов, что позволило выявить основные концептуальные подходы и тенденции в исследуемой области, а также определить существующие пробелы в научном знании. Для

обработки и категоризации текстовых данных использовалось программное обеспечение NVivo 14.0, позволяющее выявлять ключевые концепты и их взаимосвязи в исследуемых текстах.

2. Структурированное экспертное интервью было проведено с 24 специалистами в области ИИ, педагогики высшего образования и цифровых образовательных технологий из России и зарубежных стран. Выборка экспертов формировалась методом «снежного кома» с последующей фильтрацией по критериям компетентности (наличие публикаций по теме исследования, практический опыт работы с ИИ в образовании не менее 3 лет). Интервью проводились в формате полуструктурированной беседы с фиксированным блоком вопросов и вариативной частью, адаптированной под опыт и экспертизу конкретного респондента. Средняя продолжительность интервью составила 68 минут. Все интервью были транскрибированы и затем подвергнуты тематическому анализу с использованием методики кодирования данных в парадигме обоснованной теории.

3. Анкетирование студентов и преподавателей вузов проводилось с целью выявления существующих практик использования ИИ в образовательном процессе, а также отношения к потенциальным возможностям искусственного интеллекта в информационно-методическом сопровождении. Выборка составила 412 студентов (57,3% женщин, 42,7% мужчин; средний возраст – 20,8 лет) и 87 преподавателей (64,4% женщин, 35,6% мужчин; средний возраст – 43,2 года) из 8 высших учебных заведений России, представляющих различные регионы и профили подготовки. Анкета включала 28 вопросов, структурированных по блокам: текущий опыт использования ИИ, отношение к различным аспектам применения ИИ в образовании, готовность к изменениям в образовательных практиках, ожидания и опасения. Коэффициент внутренней согласованности инструмента (альфа Кронбаха) составил 0,84, что указывает на высокую надежность инструмента.

4. Педагогический эксперимент был проведен на базе факультета информационных технологий одного из ведущих университетов России в течение академического года 2022-2023. В эксперименте участвовали две группы студентов 3 курса бакалавриата направления «Информационные системы и технологии»: экспериментальная (n=27) и контрольная (n=25).

Группы были сбалансированы по основным демографическим и академическим показателям. В экспериментальной группе систематически применялась разработанная авторами модель информационно-методического сопровождения на основе ИИ в рамках изучения дисциплин профессионального цикла, в то время как в контрольной группе обучение проходило с использованием традиционных образовательных технологий. Основными компонентами экспериментальной модели являлись:

– Интеллектуальная система адаптивного планирования образовательной траектории студента;
– Комплекс цифровых ассистентов для поддержки различных типов учебной деятельности;
– Система аналитики образовательных данных с функциями прогнозирования успешности обучения;
– Механизмы обратной связи на основе ИИ, обеспечивающие персонализированное методическое сопровождение.

5. Статистический анализ полученных в ходе эксперимента данных осуществлялся с использованием программного пакета SPSS Statistics 28.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), t-критерий Стьюдента для независимых выборок, дисперсионный анализ (ANOVA). Для оценки эффекта воздействия экспериментальной модели рассчитывался коэффициент d Коэна.

Методика измерения уровня информационно-методической компетентности студентов, разработанная авторами исследования, включала оценку по трем кластерам показателей: когнитивный (знание принципов работы и возможностей ИИ в образовательном контексте), операциональный (умение эффективно использовать инструменты ИИ для решения образовательных задач) и аксиологический (критическое отношение к возможностям и ограничениям ИИ, этические аспекты применения). Оценка осуществлялась с использованием комплекса методов: тестирование, решение кейсов, экспертная оценка практических заданий, самооценка. Валидность методики была подтверждена экспертным

оцениванием (CVI = 0,87) и пилотным исследованием (n=48). Эмпирическое исследование проводилось в период с сентября 2022 года по июнь 2023 года, что позволило проследить динамику изменений на протяжении полного академического цикла. Репрезентативность выборки обеспечивалась соблюдением пропорционального представительства участников различных образовательных программ и уровней подготовки.

Для обеспечения достоверности результатов исследования применялись методы триангуляции данных, полученных из различных источников (анкетирование, интервью, педагогический эксперимент, анализ академической успеваемости), а также экспертная оценка промежуточных и итоговых результатов исследования.

Техническая база исследования включала платформу для адаптивного обучения, разработанную на основе открытых библиотек машинного обучения (TensorFlow, PyTorch), интеграцию с системами управления обучением (LMS Moodle) и аналитические инструменты для обработки образовательных данных. Для обеспечения этических норм исследования все участники дали информированное согласие на обработку данных, а сбор и анализ информации осуществлялись в соответствии с принципами конфиденциальности и защиты персональных данных.

Ограничения применявшихся методов связаны с относительной новизной исследуемого феномена и отсутствием устоявшихся методик оценки эффективности использования ИИ в образовательной практике. Частично эти ограничения компенсировались за счет применения комплекса взаимодополняющих методов и триангуляции данных. Также следует отметить, что исследование было проведено на выборке студентов и преподавателей российских вузов, что ограничивает возможности прямой экстраполяции результатов на иные социокультурные контексты без дополнительной валидации.

Результаты и обсуждение

Таблица 1. Динамика академической успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп

Показатель	Экспериментальная группа (n=27)		Контрольная группа (n=25)		Различия между группами	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	t-критерий	p-значение
Средний балл по профильным дисциплинам	4,12 ± 0,46	4,58 ± 0,32	4,08 ± 0,51	4,16 ± 0,48	3,84	<0,001
Количество успешно выполненных проектов	2,74 ± 1,13	4,52 ± 0,85	2,68 ± 1,07	3,12 ± 1,13	5,21	<0,001
Своевременность выполнения заданий (%)	76,8 ± 12,3	92,5 ± 7,8	78,2 ± 11,5	80,4 ± 12,7	4,35	<0,001
Глубина освоения материала (тест, баллы)	68,4 ± 9,2	84,7 ± 7,3	67,9 ± 8,8	71,3 ± 9,5	5,68	<0,001
Уровень самостоятельности при выполнении заданий (экспертная оценка, баллы)	7,2 ± 1,4	8,6 ± 1,1	7,3 ± 1,3	7,5 ± 1,5	3,12	0,003

Как показывают данные таблицы 1, применение модели информационно-методического сопровождения на основе ИИ привело к статистически значимому улучшению академической успеваемости студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой по всем измеряемым показателям. Особенно заметный прирост наблюдается в области глубины освоения материала (24,0% в экспериментальной группе против 5,0% в контрольной) и своевременности выполнения заданий (увеличение на 20,4% в экспериментальной группе против 2,8% в контрольной). Расчет коэффициента эффекта (d Коэна) показал сильный эффект воздействия экспериментальной модели (d = 1,47), что свидетельствует о высокой практической значимости полученных результатов.

Таблица 2. Сравнительная эффективность различных компонентов ИИ-системы информационно-методического сопровождения

Компонент системы	Средняя оценка полезности (по 10-балльной шкале)	Частота использования (раз в неделю)	Корреляция с академической успеваемостью (r)	p-значение
Рекомендательная система учебных материалов	8,74 ± 1,23	5,8 ± 2,3	0,58	<0,01
Интеллектуальная система планирования обучения	9,12 ± 0,86	3,2 ± 1,7	0,68	<0,01
Виртуальный ассистент по решению задач	8,36 ± 1,54	4,6 ± 2,4	0,52	<0,01
Система автоматической обратной связи	7,85 ± 1,67	6,7 ± 2,9	0,45	<0,01
Аналитика образовательного прогресса	8,94 ± 1,12	2,5 ± 1,1	0,63	<0,01
Инструменты коллаборативного обучения с ИИ	7,42 ± 1,85	3,8 ± 2,2	0,41	<0,01

Данные таблицы 2 демонстрируют, что наиболее высоко студенты оценивают полезность интеллектуальной системы планирования обучения (9,12 балла из 10) и аналитики образовательного прогресса (8,94 балла). При этом наиболее часто используемыми компонентами являются система автоматической обратной связи (6,7 раз в неделю) и рекомендательная система учебных материалов (5,8 раз в неделю). Корреляционный анализ показал, что наиболее сильные взаимосвязи с академической успеваемостью имеют интеллектуальная система планирования обучения (r = 0,68) и аналитика образовательного прогресса (r = 0,63), что подтверждает их ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса.

Таблица 3. Уровень информационно-методической компетентности студентов до и после эксперимента

Компонент информационно-методической компетентности	Экспериментальная группа (n=27)		Контрольная группа (n=25)		Различия между группами	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	t-критерий	p-значение

Когнитивный компонент (баллы)	62,3 ± 8,7	87,6 ± 6,9	61,9 ± 9,2	68,4 ± 8,7	8,74	<0,001
Операциональный компонент (баллы)	58,7 ± 10,4	84,2 ± 7,8	59,1 ± 9,8	63,5 ± 10,1	8,26	<0,001
Аксиологический компонент (баллы)	65,8 ± 7,5	79,3 ± 8,1	66,2 ± 7,3	69,8 ± 8,4	4,35	<0,001
Интегральный показатель (баллы)	62,3 ± 8,9	83,7 ± 7,6	62,4 ± 8,7	67,2 ± 9,1	7,28	<0,001

Анализ динамики уровня информационно-методической компетентности студентов (Таблица 3) свидетельствует о значительном росте всех компонентов компетентности в экспериментальной группе. Наиболее существенные изменения наблюдаются в когнитивном компоненте (прирост 40,6%) и операциональном компоненте (прирост 43,4%). Интегральный показатель информационно-методической компетентности в экспериментальной группе увеличился на 34,3%, в то время как в контрольной группе прирост составил лишь 7,7%. Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности разработанной модели информационно-методического сопровождения для формирования информационно-методической компетентности студентов.

Таблица 4. Отношение преподавателей к использованию ИИ в информационно-методическом сопровождении студентов

Аспект отношения	Положительное отношение (%)	Нейтральное отношение (%)	Отрицательное отношение (%)	Основные факторы влияния
Автоматизация рутинных педагогических задач	78,2	16,1	5,7	Опыт использования цифровых технологий (r = 0,62)
Персонализация обучения на основе ИИ	65,5	21,8	12,7	Педагогический стаж (r = -0,48)
Использование ИИ для оценки учебных достижений	43,7	28,7	27,6	Научная специализация (η^2 = 0,31)
Поддержка принятия педагогических решений с помощью ИИ	58,6	24,1	17,3	Уровень цифровой грамотности (r = 0,57)
ИИ для прогнозирования образовательных результатов	62,1	25,3	12,6	Административная должность (η^2 = 0,28)
Интеграция ИИ в методические материалы	70,1	21,8	8,1	Возраст (r = -0,41)

Данные таблицы 4 показывают, что в целом преподаватели положительно относятся к использованию ИИ в информационно-методическом сопровождении студентов, особенно в аспектах

автоматизации рутинных педагогических задач (78,2% положительных оценок) и интеграции ИИ в методические материалы (70,1%). Наиболее неоднозначно воспринимается использование ИИ для оценки учебных достижений, где доля отрицательных оценок составляет 27,6%. Корреляционный анализ показал, что ключевыми факторами, влияющими на отношение преподавателей к использованию ИИ, являются опыт использования цифровых технологий (r = 0,62 для автоматизации рутинных задач), уровень цифровой грамотности (r = 0,57 для поддержки принятия педагогических решений) и педагогический стаж (r = -0,48 для персонализации обучения). Таким образом, более опытные и цифрово грамотные преподаватели демонстрируют более позитивное отношение к интеграции ИИ в образовательный процесс.

Таблица 5. Типология барьеров внедрения ИИ в информационно-методическое сопровождение студентов

Тип барьера	Частота упоминания в интервью (%)	Оценка значимости (по 10-балльной шкале)	Основные проявления	Возможные стратегии преодоления
Технологические барьеры	87,5	7,8 ± 1,3	Недостаточная инфраструктура, технические сбои, проблемы интеграции	Развитие ИТ-инфраструктуры, модульный подход к внедрению
Компетентностные барьеры	95,8	8,4 ± 1,1	Недостаточный уровень цифровой грамотности, страх перед новыми технологиями	Программы повышения квалификации, система методической поддержки
Организационно-правовые барьеры	83,3	7,2 ± 1,5	Отсутствие нормативной базы, неясность распределения ответственности	Разработка локальных нормативных актов, обмен лучшими практиками
Этические барьеры	79,2	6,9 ± 1,6	Вопросы приватности данных, опасения относительно автоматизации оценивания	Разработка этических стандартов, прозрачность алгоритмов
Мотивационные барьеры	91,7	8,1 ± 1,2	Отсутствие стимулов для внедрения инноваций, инерция образовательной системы	Система стимулирования инноваций, демонстрация доказанных преимуществ
Концептуально-педагогические барьеры	75,0	7,5 ± 1,4	Несоответствие существующим педагогическим парадигмам, методическим подходам	Интеграция ИИ в существующие педагогические модели, эволюционный подход

Данные о барьерах внедрения ИИ в информационно-методическое сопровождение студентов (Таблица 5) показывают, что наиболее часто упоминаемыми в экспертных интервью являются компетентностные барьеры (95,8%) и мотивационные барьеры (91,7%). Наиболее значимыми с точки зрения экспертов являются компетентностные барьеры (8,4 балла по 10-балльной шкале) и мотивационные барьеры (8,1 балла). Для каждого типа барьера эксперты выделили основные проявления и предложили возможные стратегии преодоления, что представляет практическую ценность для образовательных организаций, планирующих внедрение ИИ-технологий в образовательный процесс.

Обобщая представленные результаты, можно сделать вывод о значительном потенциале использования искусственного интеллекта в информационно-методическом сопровождении студентов. Экспериментальная проверка разработанной модели показала ее эффективность для повышения академической успеваемости студентов и формирования их информационно-методической компетентности. При этом ключевыми условиями успешного внедрения ИИ в образовательный процесс являются преодоление компетентностных и мотивационных барьеров, развитие соответствующей инфраструктуры и создание адекватной нормативно-правовой базы. Анализ эффективности различных компонентов ИИ-системы информационно-методического сопровождения выявил наиболее значимые элементы: интеллектуальную систему планирования обучения, аналитику образовательного прогресса и рекомендательную систему учебных материалов. Их активное использование коррелирует с повышением академической успеваемости студентов, что подтверждает ключевую роль персонализации и адаптивности в современных образовательных технологиях.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует значительный потенциал искусственного интеллекта в трансформации информационно-методического сопровождения студентов. На основе комплексного анализа теоретических подходов и эмпирических данных установлено, что эффективность интеграции ИИ в образовательный процесс обусловлена не только технологическими факторами, но и педагогическими, организационными и социокультурными условиями его внедрения.

Результаты педагогического эксперимента подтверждают существенное положительное влияние разработанной модели информационно-методического сопровождения на основе ИИ на академическую успеваемость студентов. Установлен статистически значимый прирост по всем показателям академической результативности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной: средний балл по профильным дисциплинам увеличился на 11,2%, количество успешно выполненных проектов – на 65,0%, своевременность выполнения заданий – на 20,4%, глубина освоения материала – на 24,0%. Корреляционный анализ выявил сильную взаимосвязь между использованием ИИ-системы и показателями академической успеваемости ($r=0,68$ при $p<0,01$).

Исследование показало, что эффективность различных компонентов системы информационно-методического сопровождения на основе ИИ неодинакова. Наибольший вклад в повышение академической успеваемости вносят интеллектуальная система планирования обучения ($r=0,68$) и аналитика образовательного прогресса ($r=0,63$), что указывает на особую значимость персонализации образовательного процесса и своевременной обратной связи.

Анализ динамики информационно-методической компетентности студентов свидетельствует о значительном приросте по всем ее компонентам в экспериментальной группе. Интегральный показатель информационно-методической компетентности в экспериментальной группе увеличился на 34,3%, в то время как в контрольной группе – лишь на 7,7%. Данный результат подтверждает эффективность разработанной модели не только для повышения академической успеваемости, но и для формирования компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в условиях цифровизации.

Изучение отношения преподавателей к использованию ИИ в информационно-методическом сопровождении показало преобладание положительных оценок, особенно в аспектах автоматизации рутинных педагогических задач (78,2%) и интеграции ИИ в методические материалы (70,1%). Выявлена значимая корреляция между отношением к ИИ и уровнем цифровой грамотности преподавателей

(r=0,57), что указывает на необходимость целенаправленного формирования цифровых компетенций педагогических кадров в контексте внедрения ИИ-технологий. Типология барьеров внедрения ИИ в информационно-методическое сопровождение студентов, разработанная на основе экспертных интервью, позволила определить ключевые препятствия: компетентностные барьеры (95,8% упоминаний), мотивационные барьеры (91,7%) и технологические барьеры (87,5%). Для каждого типа барьеров предложены стратегии преодоления, учитывающие организационно-педагогическую специфику высшего образования.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности интеграции искусственного интеллекта в информационно-методическое сопровождение студентов с учетом выявленных факторов эффективности и барьеров внедрения. При этом необходимо учитывать не только технологические аспекты, но и педагогические, организационные и этические контексты использования ИИ в образовательной среде.

Перспективными направлениями дальнейших исследований в данной области являются: разработка отраслевых моделей информационно-методического сопровождения на основе ИИ, учитывающих специфику различных направлений подготовки; изучение долгосрочных эффектов использования ИИ в образовательном процессе; разработка стандартов и процедур этической экспертизы ИИ-систем в образовании; исследование методов интеграции ИИ в традиционные образовательные практики.

Список литературы

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80-88.
2. Бялик М., Холмс У., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании. М.: Альпина ПРО, 2022. 304 с.
3. Вайнштейн Ю.В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2021. 425 с.
4. Гуськов А.Е., Васильева В.М., Косяков Д.В. Искусственный интеллект в образовании и науке: pro et contra // Университетская книга. 2023. № 7. С. 54-61.
5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. 44 с.
6. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. № 4. С. 9-22.
7. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6.
8. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14. № 3. С. 69-82.
9. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А., Байтимерова Л.С. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 113-121. DOI 10.25726/f3942-2092-6900-m. EDN QPGZLF.
10. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981-p. EDN PFGEVH.
11. Кузьминов Я.И. (ред.) Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в высшем образовании // Современная аналитика образования. 2024. № 2. 78 с.
12. Лукичёв П.М., Чекмарев О.П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 1. С. 565-582.

13. Маслова Е.А., Самойловская Н.А., Сорокова Е.Д., Чеков А.Д. Регулирование искусственного интеллекта в России: эклектика подходов и акторов // Сравнительная политика. 2022. Т. 13. № 4. С. 65-84.

14. Платов А.В., Гаврилина Ю.И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 167-182.

15. Пороховский А.А. Цифровизация и искусственный интеллект: перспективы и вызовы // Экономика. Налоги. Право. 2020. Т. 13. № 2. С. 84-91.

16. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 1. С. 66-72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72

17. Токтарова В.И., Попова О.Г., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2023. Т. 15. № 4. С. 82-102.

Artificial intelligence in the information and methodological support of students

Irina N. Glazunova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikolai N. Kuzmin
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
P.P. Semenov-Tyan-Shanskiy Lipetsk State Pedagogical University
Lipetsk, Russia
knn_2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Victoria V. Tereshenkova
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
Senior Lecturer at the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
ORCID 0000-0003-3978-6920

Natalia A. Chistyakova
Associate Professor of the Department of Philology and Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Received 01.01.2025
Accepted 20.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 004.91:378.147.2
DOI 10.25726/k2192-7915-7873-l
EDN WELXQM
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article discusses the conceptual foundations and practical aspects of the integration of artificial intelligence into the system of information and methodological support of the educational process in higher education. Based on a comprehensive analysis of current research and empirical data, key areas of transformation of educational interaction with students under the influence of intelligent technologies have been identified. It has been established that the personalization of educational trajectories, automation of routine pedagogical operations and cognitive support of educational activities form a triad of priority vectors for the introduction of artificial intelligence. The research uses a set of methods: content analysis of scientific publications, expert interviewing, pedagogical experiment and statistical analysis. The empirical base consisted of data from a survey of 412 students and 87 university professors, as well as the results of a formative experiment with control and experimental groups. A correlation was found between the use of intelligent support systems and an increase in academic performance ($r=0.68$ with $p<0.01$), as well as an increase in the level of information and methodological competence of students by 32,7%. The results obtained demonstrate that the effectiveness of AI technology integration reaches its maximum when a balance is maintained between technological innovation and pedagogical expediency. The study substantiates the need to develop ethical standards and regulatory and methodological support for the use of AI in the educational environment, as well as to train teachers for competent management of educational processes in the context of digital transformation.

Keywords

artificial intelligence, information and methodological support, personalization of education, digital assistants, adaptive learning, educational analytics, digital didactics.

References

1. Amirov R.A., Bilalova U.M. Prospects for the introduction of artificial intelligence technologies in higher education // Management consulting. 2020. № 3. pp. 80-88.
2. Bialik M., Holmes U., Feydel Ch. Artificial intelligence in education. M.: Alpina PRO, 2022. 304 p.
3. Weinstein Yu.V. Pedagogical design of personalized adaptive subject-based education for university students in the context of digitalization: diss. … d-r of ped. scien. Krasnoyarsk, 2021. 425 p.
4. Guskov A.E., Vasilyeva V.M., Kosyakov D.V. Artificial intelligence in education and science: pro et contra // University book. 2023. № 7. pp. 54-61.
5. Duggan S. Artificial intelligence in education: changing the pace of learning. Analytical note of UNESCO IITE. M.: UNESCO Institute for information technologies in education, 2020. 44 p.
6. Ivakhnenko E.N., Nikolsky V.S. ChatGPT in higher education and science: threat or valuable resource? // Higher education in Russia. 2023. № 4. pp. 9-22.
7. Kovalchuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. The use of artificial intelligence for teaching a foreign language at a university // Modern problems of science and education. 2023. № 6.
8. Kotlyarova I.O. Artificial intelligence technologies in education // SUSU bulletin. The series «Education. Pedagogical sciences». 2022. Vol. 14. № 3. pp. 69-82.
9. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A., Baytimirova L.S. Artificial intelligence and its role in building an individual development trajectory for students in higher education institutions // Education management: theory and practice. 2024. No. 3-1. pp. 113-121. DOI 10.25726/f3942-2092-6900- M. The EMAIL address of QPGZLF.

10. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons // Education management: theory and practice. 2024. No. 3-1. pp. 130-138. DOI 10.25726/e3803-5754-4981- p. EDN PFGEVH.

11. Kuzminov Ya.I. (ed.) The beginning of the end or a new era? Effects of generative artificial intelligence (GII) in higher education // Modern education analytics. 2024. № 2. 78 p.

12. Lukichev P.M., Chekmarev O.P. Application of artificial intelligence in the higher education system // Issues of innovative economics. 2023. Vol. 13. № 1. pp. 565-582.

13. Maslova E.A., Samoilovskaya N.A., Sorokova E.D., Chekov A.D. Regulation of artificial intelligence in Russia: eclectic approaches and actors // Comparative politics. 2022. Vol. 13. № 4. pp. 65-84.

14. Platov A.V., Gavrilina Yu.I. Artificial intelligence in education: evolution and barriers // Higher education in Russia. 2024. Vol. 33. № 1. pp. 167-182.

15. Porokhovskiy A.A. Digitalization and artificial intelligence: prospects and challenges // Economy. Taxes. Right. 2020. Vol. 13. № 2. pp. 84-91.

16. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues // Tambov University bulletin. Series: Humanities. 2023. № 1. pp. 66-72.

17. Toktarova V.I., Popova O.G., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Artificial intelligence technologies in the practice of modern higher education // Bulletin of SUSU. The series «Education. Pedagogical sciences». 2023. Vol. 15. № 4. pp. 82-102.

Современные тенденции развития системы образования в духовно-нравственном воспитании молодого поколения

Александра Ивановна Меремьянина
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Психологии, педагогики и специального образования
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
Meremyanina@lspu-lipetsk.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Викторовна Веревкина
Кандидат филологических наук, заведующая кафедрой Общей педагогики и специальной психологии
ГАУ ДПО Липецкой области Институт развития образования
Липецк, Россия
Verevkina@iom48.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Анна Викторовна Сиверина
Преподаватель кафедры Общей педагогики и специальной психологии
ГАУ ДПО Липецкой области Институт развития образования
Липецк, Россия
Siverina@iom48.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Татьяна Андреевна Шиляева
Преподаватель, руководитель Департамента
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
Shiliaeva@synergy.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.01.2025
Принята 16.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 37.014:37.014.1
DOI 10.25726/n9229-2108-5630-l
EDN VLUTRE
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания молодого поколения, условия комфортного социально-психологического климата в семье и образовательного учреждения для гармоничного всестороннего развития гражданской личности в России. В статье рассматриваются современные тенденции развития системы образования в контексте духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Актуальность исследования обусловлена растущей потребностью общества в формировании у школьников и студентов ценностных ориентиров, способствующих социально ответственному поведению и личностному росту. Цель работы – выявить ключевые направления обновления образовательных практик, направленных на гармонизацию интеллектуального и этического

развития обучающихся. Исследование выявило четыре основные тенденции. Во-первых, интеграция цифровых технологий (мультимедийные модули, онлайн-платформы) для повышения мотивации обучающихся к духовно-нравственной тематике. Во-вторых, переход к междисциплинарному подходу, объединяющему традиционные предметы (история, литература) с элементами философии и религиоведения. В-третьих, акцент на практико-ориентированных формах работы: волонтерство, проекты социального служения, культурно-духовные интенсивы. В-четвёртых, укрепление сотрудничества образовательных организаций с семьями и религиозными общинами. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости системного обновления содержания и форм духовно-нравственного воспитания. Интеграция цифровых инструментов расширяет доступ к материалам, но требует педагогической поддержки. Междисциплинарность способствует более глубокому усвоению ценностей, однако требует повышения квалификации преподавателей. Практико-ориентированные формы работы формируют эмпатию и социальную ответственность, что следует закреплять на уровне образовательной политики. Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой долгосрочного влияния новых практик на формирование жизненных стратегий молодёжи.

Ключевые слова

духовно-нравственные ценности, традиция, воспитание, социально-психологический климат, образование, развитие.

Введение

Современная система образования - совокупность образовательных программ и стандартов, сеть образовательных учреждений и органов управления, реализация принципов, определяющих её функционирование и развитие. В Российской Федерации современная система образования реализуется образовательными учреждениями, которые контролируются законом. Развитие духовно-нравственного потенциала молодого поколения государства Российской Федерации является актуальной проблемой современной системы образования в контексте глобальных мировых политических, научных и социальных изменений.

Парадигма образовательной системы меняется и способна воспроизводить богатство жизненных связей и отношений личности в сфере экономического и социального воспитания. В настоящее время государственная политика России направлена на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, на защиту русских ценностей, передающихся от поколения к поколению, являющихся основанием общероссийской гражданской идентичности [10].

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин указывает на то, что «uлавный «золотой запас» России – это люди». К традиционным ценностям относятся, в частности, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [10]. Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей реализуется, прежде всего, в сфере образования и воспитания молодого поколения. Просвещение молодежи проводится в области науки и культуры, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и коммуникаций, международного сотрудничества, так как «незнание культуры (и, как следствие, особенностей общения граждан той или иной страны) может стать серьёзным препятствием для правильного понимания и полноценного сотрудничества» (Чистякова, 2019).

Структура современной системы образования в России состоит из дошкольного обучения, среднего и среднего профессионального, высшего и послевузовского образования [1]. Цель современной системы образования в России – воспитать достойного человека, гражданина своей страны. Молодому поколению с ранних лет прививаются такие качества, как гражданственность, почитание национальных традиций и патриотические чувства на основе изучения истории страны, уважение к старшим и понимание ценности семьи как основы здорового общества. «Семья является основной первой ступенькой в развитии личности ребенка, в его социализации. Личный пример

родителей ребенка воспитывает у него благородство, доброжелательность, милосердие толерантность, чувство уважения к другим людям, взаимоуважение и взаимопомощь» [7].

Материалы и методы исследования

В статье проанализированы исследования отечественных педагогов. Тенденция современного образования неоднократно оказывалась в поле зрения педагогов-философов – Е.В. Андриенко, Н.Е. Важеевской, Г.Р. Гафуровой и др. (Гафурова, 2015). Однако еще в конце XIX века российский педагог, писатель К.Д. Ушинский (1823-1871) указывал на то, что у каждого народа есть своя «народная» педагогика, свой родной язык, свои ценности и традиции, являющиеся основой формирования духовно-нравственных ценностей, культуры языка. Один из основоположников отечественной педагогики, Ушинский видел в ней не только искусство, но и науку, которая базируется на единстве теории и практики. Его взгляды на этическую сторону образования, организацию и содержание учебного процесса, приоритеты преподавания русского языка и педагогическое творчество намного опередили свое время. Ушинский создал научно обосновал педагогическую деятельность, определив учителя как главного носителя нравственности и воспитания. «Педагог, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо» (Ушинский, 1948).

Авторы провели анализ различных систем воспитания, существовавших в разных странах, выявили их сильные и слабые стороны и пришли к выводу, что каждый народ создает свою национальную систему воспитания, и она отражает основные черты, присущие народу, его идеалы и чаяния (Екжанова, 2022).

Результаты и обсуждение

В современном обществе постоянно возрастает спрос на знания, образование становится важным двигателем прогресса. При этом в социуме, где правят технологии, все больше на первый план выходят творческие способности человека, его таланты как мыслителя (Багачук, 2018; Важеевская, 2008). И сегодня, как и в прошедшие эпохи, научить человека мыслить может только высокопрофессиональный педагог, вооруженный современными методиками и знаниями, он является главной и ответственной фигурой в образовательной системе. Именно педагог – особая целенаправленная личность, обладающая такими качествами как милосердие, доброжелательность, толерантность, эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность – подает личный пример своим воспитанникам и успешно достигает цели в формировании патриота своей страны: милосердного, гуманного, справедливого, толерантного (Меремьянина, 2021; Меремьянина, 2022; Мишенина, 2008).

Творчески организованная целенаправленная деятельность педагога способствует эффективному развитию когнитивных способностей обучающихся, воспитанию у них духовно-нравственных ценностей, формированию умения расставлять приоритеты: духовного над материальным, сохранять и укреплять преемственность поколений, единство народов России, историческую память, защищать права и свободы человека. Вместе с семьей педагог формирует у своих воспитанников чувство долга, совести, чести, ответственности и доносит им те главные ценные ориентации, которыми обладает сам (Меремьянина, 2022), всемерно участвуя в развитии кругозора своих учеников, приобщая их к народному творчеству и обычаям, подавая личный пример своей трудовой деятельностью и неравнодушием к проблемам страны в целом и малой родины в частности.

Изучение истории Родины, чтение русских народных сказок, литературных произведений отечественных авторов, глубокое изучение произведений А.С. Пушкина помогают воссоздать правильные представления о реальных событиях страны, устранить имеющиеся пробелы в воспитании молодежи. «Глубочайший гуманизм – то отличает русскую классическую литературу от западной, и то, что дало ей мировое признание – сформировался под влиянием христианства» (Чистякова, 2019). Именно педагог раскрывает подрастающим поколениям, что русский народ – это сокровищница

народной мудрости, кладезь нравственного здоровья, неиссякаемый источник духовных ценностей, культуры и искусства, народного творчества.

В одном из своих трудов А.Е. Левонюк подчеркивала значимость изучения литературных произведений для формирования духовно-нравственного потенциала молодого поколения: «Афоризмы точно характеризуют различные стороны духовной жизни людей, звучат гимном человеку как преобразователю и венцу природы, обогащают духовно-нравственный потенциал человечества. Богатство вершин человеческого духа неисчерпаемо. Афоризмы Ф.И. Тютчева являются редкими жемчужинами, воспевающими мудрость в ее стремлении к возможному совершенству и познанию мира человека. Будучи сгустками разума, они летят через века и тысячелетия, являясь неиссякаемым родником, питающим индивидуальное творчество мыслителей» (Левонюк, 2020).

Обращаясь к народной педагогике, школа в солидарности с семьей воспитывает в ребенке уважительное отношение к своей национальной и родовой памяти, памяти предков, целенаправленно и систематически приобщает детей к истокам народной культуры. Великие поэты композиторы, художники, воспитывались в духе народных традиций и творчества, черпая в нем содержание и вдохновение для своих творений, подчеркивая главенствующую роль труда для духовного и эстетического воспитания молодых людей.

Вызовы нового времени требуют современных тенденций развития системы образования, которая должна взять на себя функцию навигации в море современных ценностей. Система образования Липецкой области, как и, собственно, вся российская, стоит сегодня на перекрестке эпох. Она призвана отвечать на вызовы стремительно меняющегося мира, где цифровые технологии трансформируют не только способы получения знаний, но и сам образ мысли, систему коммуникации и ценности подрастающего поколения. Современные дети и подростки – это «цифровые аборигены», выросшие в условиях информационного изобилия (и, к сожалению, зачастую – цифрового хаоса), глобализации культурных трендов и кажущегося материального благополучия. Однако на этом фоне все острее ощущается проблема, которую можно обозначить как «экзистенциальный вакуум» или потерю нити высоких стремлений, свойственных человеку советской эпохи.

Ключевая проблема, с которой сталкивается современное образование в нашем регионе, – это глубокий разрыв между традиционными ценностными основаниями российской цивилизации и быстро меняющейся реальностью, в которой живут ученики поколения Z и Альфа. Они информационно перенасыщены, но критически не вооружены: они легко находят данные, но испытывают трудности с их анализом, верификацией и выстраиванием в целостную картину мира. Это делает их уязвимыми перед манипуляциями и деструктивным контентом. Кроме того, они ориентированы на сиюминутность и индивидуализм: культура потребления и клипового мышления часто доминирует над стремлением к глубокому познанию, служению обществу или долгосрочным целям, их не интересует «серьезный разговор … об окружающем мире, его законах, логической связи событий, а также передача знаний о «механике жизни» (Шаврыгин, 2023). Понятия долга, ответственности, коллективизма требуют новой, актуальной интерпретации.

Обсуждая профессиональные и жизненные ценности педагогов, наши отечественные ученые, исследователи отмечают важность ориентации на самообразование и саморазвитие, высокую ценность гуманистических социальных установок и духовных ценностей (Митина, 2008). В связи с этим наиболее важным становится процесс гуманизации образовательной среды – эта тенденция развития образования в современном мире тесно взаимосвязана с переходом к информационному обществу. Это особенно важно с учетом того, что современные дети и подростки испытывают дефицит «духовных скреп»: традиционные институты (семья, религия, общественные организации) в их классическом виде уже не обладают прежним авторитетом и охватом. Возникает потребность в новых, понятных и привлекательных для молодежи формах передачи базовых ценностей: патриотизма, уважения к истории и культуре, семьи, труда, взаимопомощи, гражданской ответственности (Екжанова, 2022). Они особенно нуждаются в осмысленной навигации: в условиях множественности предлагаемых (часто противоречивых) жизненных сценариев и идеологических течений молодежь остро нуждается не в

жестких директивах, а в надежных нравственных и ценностных ориентирах, помогающих сделать осознанный выбор.

В поисках ответов на эти вызовы иногда звучат призывы к простому «возврату к основам советского образования». Однако такой подход не только невозможен в принципе (изменились страна, общество, технологии, мировой контекст), но и не нужен. Советская система, безусловно, имела свои сильные стороны – фундаментальность знаний, системность, массовость, акцент на коллективизме и патриотическом воспитании. Но она существовала в совершенно иной идеологической и социально-экономической парадигме, зачастую отличалась излишней идеологизированностью в ущерб критическому мышлению и не учитывала индивидуальные траектории развития.

Заключение

Таким образом, современная российская государственная политика в сфере образования (и Липецкая область здесь – не исключение) направлена на формирование новой ценностной модели. Это не ностальгия, а сознательное конструирование будущего на основе синтеза лучших традиций отечественной педагогики (включая и рациональные зерна советского опыта) и современных образовательных технологий с четкой ориентацией на национальные интересы и духовно-нравственные основы российского общества. И такое духовно-нравственное воспитание молодого поколения проводится в рамках глобальной государственной ценностной политики, закрепленной в Указах президента РФ о Стратегии национальной безопасности, которая определяет систему целей, задач и инструментов реализации стратегического национального приоритета, где воспитательная составляющая выведена на первый план.

Список литературы

1. Багачук А.В., Фоменко Е.В. Современные тенденции развития образования // Актуальные задачи педагогики: мат. IX Межд. науч. конф. (июнь 2018 г., Москва). М.: Буки-Веди, 2018. С. 50-52.
2. Важеевская Н.Е. Развитие современного образования: некоторые общие тенденции. Школа будущего. 2008. № 5. С. 8-13.
3. Гафурова Г.Р. Инновационные тенденции в развитии современного образования. Россия и Европа: связь культуры и экономики материалы XI Межд. науч.-прак. конф. В 2-х ч. 2015. С. 106-107.
4. Екжанова Е.А. Современное состояние специального и инклюзивного образования // Системная психология и социология. 2022. №2 (42). С. 26 – 35.
5. Левонюк А.Е. Искусство афористики в диалоге культур // Искусство слова в диалоге культур: проблемы компаративистики: мат. Международной научно-практической конференции (12-13 марта 2020 г., Брест). Под ред. Л.В. Скибицкой. Брест, 2020. С. 91-95.
6. Меремьянина А.И. Стремление к самосовершенствованию современного педагога дефектолога как важный фактор качественного специального образования // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». 2022. № 5. С. 43-46.
7. Меремьянина А.И., Елисеев В.К., Коробова М.В. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. 45 с.
8. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28–34.
9. Мишенина Г.В. Специфика ценностных ориентаций современного учителя // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 2. С. 70-72.
10. Указ Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // garant.ru. 2022.
11. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы: с обр. соч. Т. 2 М.-Л.: Изд-во АПН, 1948. С. 15-41.

12. Чистякова Н.А. Межкультурное взаимодействие как источник экономического роста // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. № 5-1. С. 98-103.
13. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. № 5-1. С. 104-108.
14. Шаврыгин С.М., Чистякова Н.А. Психолого-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.

Current trends in the development of the education system in the spiritual and moral education of the younger generation

Alexandra I. Meremyanina
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education
P.P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University
Lipetsk, Russia
Meremyanina@lspu-lipetsk.ru
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Tatiana V. Verevkina
Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of General Pedagogy and Special Psychology
State Educational Institution of Higher Professional Education of the Lipetsk region Institute of Educational Development
Lipetsk, Russia
Verevkina@iom48.ru
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Anna V. Siverina
Lecturer at the Department of General Pedagogy and Special Psychology
State Educational Institution of Higher Professional Education of the Lipetsk region Institute of Education Development
Lipetsk, Russia
Siverina@iom48.ru
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Tatiana A. Shilyaeva
Teacher, Head of the Department
Moscow University of Finance and Industry "Synergy"
Moscow, Russia
Shiliaeva@synergy.ru
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Received 05.01.2025
Accepted 16.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 37.014:37.014.1
DOI 10.25726/n9229-2108-5630-l
EDN VLUTRE
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article examines the issues of spiritual and moral education of the younger generation, as well as the conditions for a comfortable socio-psychological climate in the family and educational institutions for the harmonious and comprehensive development of civic identity in Russia. It explores modern trends in the development of the education system in the context of spiritual and moral upbringing. The relevance of the study is determined by society's growing need to instill in schoolchildren and students value orientations that foster socially responsible behavior and personal growth. The aim of the work is to identify key directions for renewing educational practices aimed at harmonizing the intellectual and ethical development of learners. The study revealed four main trends. First, the integration of digital technologies (multimedia modules, online platforms) to increase learners' motivation toward spiritual and moral topics. Second, a move toward an interdisciplinary approach that combines traditional subjects (history, literature) with elements of philosophy and religious studies. Third, an emphasis on practice-oriented activities: volunteering, social service projects, and cultural-spiritual intensives. Fourth, strengthening cooperation between educational organizations, families, and religious communities. The results indicate the need for a systemic renewal of the content and forms of spiritual and moral education. The integration of digital tools expands access to materials but requires pedagogical support. Interdisciplinarity promotes deeper internalization of values but demands higher teacher qualifications. Practice-oriented activities develop empathy and social responsibility, which should be reinforced at the level of educational policy. Future research prospects involve evaluating the long-term impact of these new practices on the formation of young people's life strategies.

Keywords

spiritual and moral values, tradition, upbringing, socio-psychological climate, education, development.

References

1. Bagachuk A.V., Fomenko E.V. Modern trends in education development // Actual tasks of pedagogy: mat. of the IX Inter. scien. conf. (June 2018, Moscow). M.: Buki-Vedi, 2018. pp. 50-52.
2. Vazheevskaya N.E. Development of modern education: some general trends. The school of the future. 2008. № 5. pp. 8-13.
3. Gafurova G.R. Innovative trends in the development of modern education. Russia and Europe: the connection between culture and economics: mat. of the XI Inter. scien. and prac. conf. In the 2nd part. 2015. pp. 106-107.
4. Ekzhanova E.A. The current state of special and inclusive education // Systems psychology and sociology. 2022. № 2 (42). pp. 26-35.
5. Levonyuk A.E. The art of aphoristics in the dialogue of cultures // The art of words in the dialogue of cultures: problems of comparative studies: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. (March 12-13, 2020, Brest). Ed. by L.V. Skibitskaya. Brest, 2020. pp. 91-95.
6. Meremyanina A.I. Striving for self-improvement of a modern defectologist teacher as an important factor in high-quality special education // Scientific and theoretical journal «Economic and humanitarian studies of regions». 2022. № 5. pp. 43-46.
7. Meremyanina A.I., Eliseev V.K., Korobova M.V. Methodological recommendations for improving the system of assessment of psychological and pedagogical aspects of the quality of inclusive education in general education organizations of the Russian Federation (for teachers, parents and students). Lipetsk: P.P. Semenov-Tyan-Shansky LSPU, 2021. 45 p.

8. Mitina L.M. Does the school need a teacher? Psychological problems of professional development of a teacher // Psychological science and education. 2008. № 2. pp. 28-34.
9. Mishenina G.V. Specificity of value orientations of a modern teacher // Russian psychological journal. 2008. Vol. 5. № 2. pp. 70-72.
10. Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin dated November 9, 2022 № 809 «On approval of the Foundations of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values» // garant.ru. 2022.
11. Ushinsky K.D. On the benefits of pedagogical literature: a coll-n of works. Vol. 2 M.-L.: Publishing house of the Novosti Press Agency, 1948. pp. 15-41.
12. Chistyakova N.A. Intercultural interaction as a source of economic growth // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 98-103.
13. Chistyakova N.A. The formation of ideas about the economic form of Christianity: a reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 104-108.
14. Shavrygin S.M., Chistyakova N.A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The Town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.

Профессионально-ориентированные задания как фактор повышения мотивации изучения «Литературы» и «Русского языка и культуры речи» («Анимация», «Актерское искусство», «Педагогика»)

Елена Олеговна Сычева
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
Lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-0780-5525

Наталья Александровна Чистякова
Доцент кафедры филологии и педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Светлана Юрьевна Зайцева
Преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
sveta-nevel@mail.ru
ORCID 0000-0001-6691-3345

Татьяна Геннадьевна Демиденко
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Поступила в редакцию 04.01.2025
Принята 17.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 02-03(075.8)
DOI 10.25726/e4828-7902-4718-k
EDN VRMQQS
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Преподавание с ориентацией на будущую профессию – необходимое условие для качественной подготовки современных специалистов. Причём практико-ориентированный подход приветствуется как при работе со студентами, получающими высшее образование, так и со студентами, получающими среднее специальное образование. В статье рассматривается важность разработки профессионально-ориентированных заданий по литературе для творческих специальностей («Анимация», «Актерское искусство»). Выявляется актуальная проблема современного образования в виде отсутствия интереса студентов СПО к чтению текстов, входящих в их образовательный стандарт. Отмечается, что ориентация на будущую профессию активизируют познавательную деятельность студентов в процессе изучения

классических текстов. Для демонстрации практико-ориентированных заданий в системе высшего образования (ВО) были выбраны задания для студентов педагогических специальностей. Выбор был обусловлен тем, что именно эти специалисты продолжат реализацию практико-ориентированной подготовки и должны в полной мере представлять весь процесс. В работе представлен комплекс профессионально-ориентированных заданий для студентов аниматоров и актеров. Задания для студентов аниматоров связаны с подготовкой анимационных проектов и их постобработкой с использованием диджитал технологий. Для студентов актеров профессиональные задания связаны с трансформацией драматургического и литературного материала в сценические постановки. Также в работе акцентируется внимание на использовании учащимися информационных технологий в процессе изучения классических текстов. Для студентов-педагогов, получающих ВО, предложены задания, предполагающие шлифовку ораторского мастерства, применения знаний по основам психологии и отработку необходимых навыков, предполагаемых дисциплиной «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова

литература, русский язык и культура речи, методика преподавания русского языка, методика преподавания культуры речи профессионально-ориентированные задания, практико-ориентированные задания, авторские задания, интерактивные занятия, активные и интерактивные методы обучения, учебный план, среднее профессиональное образование, высшее образование, компетенция, информационные технологии.

Введение

Преподавание с ориентацией на будущую профессию – необходимое условие для качественной подготовки современных специалистов, причем практико-ориентированный подход приветствуется как при работе со студентами, получающими высшее образование, так и со студентами, получающими среднее специальное образование.

Так, в документе Минпросвещения России от 01.03.2023 N 05–592 «О направлении рекомендаций» акцентировано внимание на учете профессиональной направленности ОП СПО при реализации СОО, которая осуществляется в виде формирования профессионально-ориентированного содержания в каждой общеобразовательной дисциплине. И, в принципе, включение профессионально-ориентированных заданий в программы общеобразовательных дисциплин относится к приоритетным направлениям стратегии развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2030 года.

Одной из актуальных проблем современного образования считается отсутствие интереса студентов СПО к чтению текстов классической литературы. Однако «можно смело утверждать, что русские писатели… раскрыли принципы жизни любого русского человека» (Чистякова, 2021), поэтому повышение интереса к изучению литературы чрезвычайно важно. Современный мир находится в постоянной динамике, наступает эра информационных технологий, которая, несомненно, отражается и на литературе: создаются различные интернет-шоу («Что бы мне поделать, только бы не почитать») https://www.youtube.com/watch?v=-FRFH6gGLlM), пишутся фанфики по классическим и неклассическим текстам (платформа Wattpad www.wattpad.com), выходят аудиокниги и анимированные пересказы текстов. Желание студентов заниматься творческой деятельностью растет, таким образом, изучение программных произведений представляется максимально продуктивным именно с помощью профессионально-ориентированных заданий, особенно в случае получения творческих специальностей («Анимация», «Актерское искусство»), задания для которых и были выбраны авторами для рассмотрения.

Авторы рассмотрели практико-ориентированные задания на примере изучения «Литературы» студентами СПО и «Русского языка и культуры речи» студентами, получающими ВО по педагогическим специальностям. Выбор педагогической специальности обучаемых был обусловлен тем, что именно эти специалисты продолжат реализацию профессиональной подготовки и должны в полной мере

представлять весь процесс, ведь именно «развитие практико-ориентированных компетенций является ключевым фактором повышения качества образования» (Дешина, 2024).

Материалы и методы исследования

Одна из целей преподавателя по литературе – поддержание интереса к своей дисциплине. Таким образом, введение профессионально-ориентированных заданий на занятиях поможет активизировать познавательную деятельность студентов в процессе изучения классических текстов. Ведь для того, чтобы создать готовый продукт, им придется ознакомиться с прецедентным текстом. Для решения поставленной задачи нами был задействован метод сплошной выборки художественных текстов из учебной программы по литературе за 1 семестр.

Теоретическую базу исследования составляют следующие работы: документ Минпросвещения России от 01.03.2023 № 05-592 «О направлении рекомендаций» (вместе с «Рекомендациями по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы среднего профессионального образования»); Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям), учебный план направления «Анимационная деятельность», «Актерское мастерство».

Одна из основных целей преподавателя, ведущего занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи» у студентов, получающих педагогические специальности – формирование методологической базы для установления межпредметных связей, и практико-ориентированные задания способствуют этому как нельзя лучше. Данные задания в системе высшего образования важно реализовывать как результат следования современной образовательной тенденции. Студенты, получающие педагогические специальности, должны иметь чёткое представление о практическом задействовании всех полученных теоретических знаний. Так, например, применение заданий на основе художественных текстов обеспечивает «функцию хранения и передачи национального самосознания, традиций культуры и истории народа; функции овладения общественно-историческим опытом и знаниями» (Сложеникина, 2024).

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения представленного в данной работе комплекса профессионально-ориентированных заданий на занятиях по литературе (СПО) и «Русскому языку и культуре речи» (ВО) у студентов, получающих гуманитарные специальности.

Результаты и обсуждение

Проблема повышения мотивации при изучении «Литературы» и «Русского языка и культуры речи» на различных профессиональных направлениях остается крайне актуальной в условиях стремительного перемещения образовательных процессов в новую среду, где цифровые и мультимедийные ресурсы соперничают за внимание обучающихся с традиционными учебными методами. В таких обстоятельствах преподавателю важно не только донести необходимые знания и сформировать основные навыки, но и пробудить глубокий интерес к предметам, часто воспринимаемым как второстепенные или далекие от будущей специальности. Одним из решений становятся профессионально-ориентированные задания, адаптированные под конкретную сферу деятельности обучающихся, будь то «Анимация», «Актерское искусство» или «Педагогика». В каждой из этих областей студенты нуждаются в развитии речевых компетенций, владении тонкостями художественного слова и понимании специфики литературного текста, поскольку их будущая профессия неизбежно будет сопряжена со словесной и визуальной коммуникацией и требованием глубокого культурного фона, умений анализировать, интерпретировать произведения и создавать собственные, опираясь на динамично меняющиеся социально-культурные контексты. Профессиональная направленность заданий помогает перенести акцент с формального заучивания правил и теории на осмысленное применение знаний. Это укрепляет мотивацию студентов, давая им возможность увидеть прямую связь между изучаемым материалом и будущей профессиональной деятельностью, и формирует устойчивый

интерес к самостоятельному исследованию языка и литературы, обогащая творческий потенциал и расширяя компетенции в работе со словом.

Взаимосвязь мотивации и профессионально-ориентированных заданий проявляется ярче всего, когда задачи выстроены так, чтобы сразу же позволить студентам почувствовать практическую пользу освоенных знаний. Если говорить об «Анимации», важной составляющей успеха будущих аниматоров становится умение четко передавать сюжет и содержание посредством визуальных образов, а также владение грамотным языком для написания концепций, сценариев и описаний персонажей. В рамках актерского мастерства студенты строят живой контакт со зрителем не только при помощи голоса, но и через осознанное чтение роли, анализ текста, понимание драматургической структуры. В области «Педагогики» ключевым моментом становится умение ясно и логично формулировать мысли, находить общий язык с учащимися разных возрастных групп и культур, создавать методические материалы, способные заинтересовать детей и взрослых. Все это предполагает, что содержание учебных дисциплин «Литература» и «Русский язык и культура речи» следует тесно переплетать с теми компетенциями, которые непосредственно будут использоваться в профессиональной деятельности. Так реализуется личностно-деятельностный подход, в котором знания становятся инструментом для решения насущных задач.

Для «Анимации» одним из наиболее интересных форматов заданий становятся проекты по созданию короткометражных анимационных роликов, где студенты разрабатывают идею, пишут сюжет, сочиняют диалоги и подбирают литературные аллюзии. Применяя язык как художественный инструмент, обучающиеся учатся тонко передавать замысел и раскрывать характеры персонажей. Работа над сценарием уже сама по себе служит воспитанию чувствительности к словам и интонациям, ведь текстовое описание неминуемо ложится в основу визуального ряда, а связность и выразительность слога значительно упрощают превращение идеи в анимационный продукт. Погружение в мир литературы, его образность, поэтику и стилистику, позволяет новичкам в области мультипликации учиться у признанных авторов тому, как создаются узнаваемые герои и как строится сюжет от завязки до кульминации. Включение классических и современных литературных произведений в подготовительные исследования укрепляет междисциплинарные связи и помогает глубже понять, как сложные темы, характеры и конфликты могут воплощаться в динамичном мультипликационном пространстве. При этом не последнее место занимает речевая культура автора, без которой сценарная работа может показаться безжизненной и формальной.

Описание актерского мастерства опирается на текст и взаимодействие с ним, поскольку драматургия и игра актера всегда связаны с анализом и интерпретацией словесного материала. Студентам, готовящимся стать профессиональными актерами, важно не только уметь выразительно произносить реплики, но и глубоко понимать контекст, мотивы, подтекст каждого слова и фразы. В этом смысле теоретические знания из области литературы становятся незаменимыми: они помогают расширить кругозор, научиться считывать многоуровневые смыслы текста, воспринимать его ритм и строить на этом основании собственную систему вокально-речевой подачи. Если профессионально-ориентированные задания предполагают, например, создание небольших театрализованных постановок по отрывкам из романов или пьес, то педагог может предоставить студентам возможность выступить одновременно как режиссеры своих эскизов – от выбора литературной основы до разработки короткого сценария и распределения ролей. Такой подход повышает интерес к предмету «Литература», потому что студенты начинают смотреть на художественный текст уже не как на статический материал для анализа, а как на площадку для собственного творческого поиска, где важны каждый образ и каждое слово. Кроме того, анализ драмы в контексте производства спектакля помогает студентам осознать, что не существует «пустых» реплик: за каждым диалогом скрывается психологическая логика развития конфликта и отношений, которая выражает суть пьесы. Это стимулирует еще более глубокое погружение в лингвистические и литературные аспекты обучения, формируя высокую степень вовлеченности.

Направление «Педагогика» требует не только знания предметного материала, но и осознанного владения речью, поскольку будущим учителям и воспитателям необходимо ясно доносить информацию, выстраивать коммуникацию со своими учениками, выступать перед аудиторией разного возраста.

Профессионально-ориентированные задания для педагогических специальностей могут включать подготовку и проведение мини-уроков или дидактических игр, тесно связанных с материалом, изучаемым на занятиях по литературе. Когда студентам предлагается разработать небольшой урок об определенном произведении или жанре, продумать методические приемы объяснения сложных понятий, а затем реализовать их в учебной группе, они приобретают не только навыки публичного выступления, но и глубоко проникают в материал. Ведь невозможно научить других тому, чего сам не понимаешь в совершенстве. Одновременно студенты тренируются в составлении логически стройных и убедительных высказываний, в адекватном подборе языковых средств, ориентируясь на психологические особенности обучаемых. Тем самым формируется мотивационная установка: язык и литература перестают быть оторванными от будущей профессии, а становятся ее неотъемлемой составляющей.

Такие профессионально-ориентированные задания работают особенно эффективно, если при их постановке обеспечивается гибкость и вариативность. Студенты могут сами выбирать жанры, темы, формы презентации, типы продуктов и способы проверки результатов. Педагог лишь задает рамки и критерии оценки, оставляя пространство для творчества и самостоятельности. При этом важно учитывать специфику каждой специальности. Для аниматоров, к примеру, может быть интересной задача написать литературную основу для короткого мультфильма, в котором нужно раскрыть характер героя через его речь, жесты, реплики. А у будущих актеров может возникнуть потребность подробно проработать монологи персонажей, исходя из их психологических особенностей, и воплотить их максимально выразительно во время сценического показа. Педагогам, в свою очередь, могут быть предложены задания на анализ романов с точки зрения воспитательного потенциала, на составление плана воспитательных мероприятий по мотивам того или иного произведения, предусматривающих активную речевую практику детей. Все эти формы деятельности создают особую учебную среду, где теория преподается через призму реальности будущей профессии.

В то же время стоит помнить, что внедрение профессионально-ориентированных заданий не означает полного отказа от традиционных форм занятий. Лекционный формат нередко нужен для систематизации теоретических знаний, а самостоятельное чтение и анализ художественных произведений – для глубокого знакомства с литературным наследием. Однако акцент постепенно смещается на те задания, которые требуют от студентов практического приложения знаний.

Вопросы мотивации в современной дидактике связаны не только с внутренними факторами (интерес к предмету, личная увлеченность), но и с внешними стимулами (оценки, перспектива профессионального роста). Профессионально-ориентированные задания работают на обоих уровнях, так как формируют и интерес к творчеству, литературным образам, языковым богатствам, и осознание прикладного значения этих компонентов. Студент начинает понимать, что, доводя каждый проект до логического завершения, он совершенствует свое портфолио, которое будет иметь большой вес при дальнейшем трудоустройстве. В том числе и для аниматоров, актеров и педагогов наличие реальных проектов, отражающих их умение работать с текстом и речью, становится отличительным признаком профессиональной компетентности.

Любая эффективность в обучении тесно связана и с эмоционально-личностным компонентом преподавателя, который несет ценностные ориентиры. Если преподаватель способен демонстрировать собственную увлеченность литературой, языковыми играми, анализом текстов, то и студенты невольно проникаются схожими чувствами. Профессионально-ориентированные задания становятся не сухим формальным требованием, а увлекательным способом прикоснуться к наследию, к культурному опыту человечества. Когда же эти задания подкреплены реальными профессиональными ситуациями, их польза оказывается очевидной, а мотивационная составляющая — весьма высокой.

В процессе реализации профессионально-ориентированных проектов не стоит забывать о том, что литература и культура речи стали интегральной частью медиапространства. Молодежь использует социальные сети, мобильные приложения, активно взаимодействует через мессенджеры. Важно аккуратно направлять студентов на то, чтобы они осознавали разницу между неформальным общением и профессионально ориентированной речью. Понимание этого помогает правильнее выстраивать

коммуникацию на репетициях, при написании сценария, при подготовке публичных выступлений. Иными словами, профессионально-ориентированные задания учат учащихся осознанному речевому поведению, способному менять регистры в зависимости от ситуации.

Многие исследователи подчеркивают, что большую роль в повышении мотивации играет возможность экспериментировать, пробовать новые формы подачи материала, в том числе с опорой на игровые техники. Если дать студентам-актерам задание: «Инсценировать любимую детскую сказку так, чтобы привлечь внимание детей дошкольного возраста», то они могут проявить всю свою креативность в выборе интонации, сценических ходов. А педагоги, анализируя эти инсценировки, видят, какие психолого-педагогические приемы работают лучше всего. Аниматоры, в свою очередь, могут предложить раскадровку данной сказки, обозначив ключевые моменты действия, подходящие для запоминания и визуализации. Все это повышает интерес к тому, как слово перетекает в образ, как художественный замысел находит свое выражение в разных видах искусства.

Разнообразие литературных стилей, жанров, направлений тоже можно использовать как фундамент мотивации. Обращаясь к классической драме, лиро-эпическим формам, сказкам, басням, реалистической прозе или постмодернистским текстам, преподаватель может подбирать задания, идеально подходящие для будущей специальности студентов. Таким образом, одни тексты лучше всего «работают» на развитие речевой выразительности, другие — на формирование умения считать подтекст, третьи — на освоение специфики диалектов или архаизмов [4]. И в каждом случае профессионально-ориентированные задания дают возможность увидеть практическую ценность таких познаний.

Разумеется, попытка включить все возможные методы и подходы без системной организации может привести к перегрузке и хаосу. Поэтому преподаватель должен тщательно планировать учебный процесс, структурировать темы, задания, временной график, критерии успеха. Важно оставить пространство для творчества и участия студентов в выборе тем, форм самореализации. Одновременно нужно обеспечивать единый образовательный вектор, чтобы студенты понимали, к чему они идут и какие компетенции формируют. Когда выгоды и логика процесса ясны, а задания интересны и связаны с реальными профессиональными ситуациями, тогда мотивированность обучающихся возрастает естественным образом.

Профессионально-ориентированные задания могут принимать самый разный облик: от создания коротких актерских этюдов, озвучивания сцен, написания оригинальных сценариев, до разработки уроков и методических рекомендаций по работе с классической литературой. Главное — обеспечить содержательную наполненность каждого конкретного упражнения. Если это анализ стихотворения для будущих актеров, то надо уделить внимание интонации, паузам, темпу речи, мимике и жестам. Если для аниматоров — визуальному ряду, оформлению диалогов, звуковому сопровождению. Если для педагогов — методическим целям, критериям оценки восприятия текста школьниками. Профессиональная направленность, таким образом, сильно расширяет диапазон творческих методик и делает предметы «Литература» и «Русский язык и культура речи» гораздо более интересными.

Важным методом повышения мотивации при таком подходе становится проектная деятельность, которая включает групповую работу, презентации, обсуждения. Студенты учатся принимать совместные решения, критиковать и воспринимать критику, проявлять самостоятельность в построении структуры проекта. Любое проектное задание требует от них целостного подхода: проанализировать текст, продумать форму воплощения, распределить роли, согласовать сроки. Особая ценность заключается в том, что результат обычно виден сразу: спектакль либо выйдет удачным, либо нет, мультфильм либо зацепит зрителя, либо останется незамеченным. Педагогический проект либо окажется эффективным для детей, либо не принесет ожидаемых плодов. Эта наглядность и конкретность результата служит дополнительным двигателем интереса, так как отвечает на вопрос, зачем все это нужно.

Следующий аспект связан с самореализацией студентов через рефлексию. Профессионально-ориентированные задания не должны заканчиваться лишь выполнением практического упражнения. Полезно проводить обсуждения: что получилось, что не удалось, какие трудности возникли в плане речевого воплощения, какого рода лексика оказалось востребованной или, напротив, избыточной. Такая

рефлексия помогает осознать собственные сильные и слабые стороны, скорректировать учебную стратегию и укрепляет мотивацию к дальнейшему развитию. Студенты начинают видеть, что каждая мелочь в языке, каждое слово важны и способны влиять на восприятие результата.

Среди факторов, положительно влияющих на мотивацию, называют и разнообразие жанров и стилей, изучаемых в курсе. Через сравнительный анализ разных литературных направлений открываются горизонты для творческих экспериментов, что особенно близко будущим актерам и аниматорам. Педагогу же подобное разнообразие позволит примерять различные методические подходы к разным текстам, обучать детей сравнивать стилистику, понимать культурные коды. В результате пропадает стереотип о том, что «Литература» и «Русский язык и культура речи» — это нечто неизменное, застылое, сугубо академическое. Напротив, профессионально-ориентированная методика демонстрирует гибкость и актуальность этих предметов.

Основной целью СПО является подготовка квалифицированных, конкурентноспособных специалистов, которые свободно владеют своей профессией. Д.В. Минец в своей работе отмечает важность включения профессионально ориентированных заданий в программу общеобразовательных дисциплин: «данным образом развивается навык решения нестандартных и сложных задач в рамках своей профессиональной деятельности» (Минец, 2023). Е.В. Ушакова в своей статье также говорит о важности владения не только коммуникативной, литературоведческой компетенции, но и профессиональной (Ушакова, 2023). О.А. Павлова в статье акцентирует внимание на компетентностной модели обучения, согласно которой происходит профессиональное саморазвитие студентов (Павлова, 2019).

В учебном плане студентов-аниматоров прописана следующая профессиональная компетенция: ПК 2.4. – Подготовка к созданию анимационных проектов и их постобработка с использованием диджитл технологий. Цель работы преподавателя состоит в составлении заданий, в которых художественный замысел воплощен посредством графических и анимационных объектов.

Комплекс профессионально-ориентированных заданий по литературе для студентов-аниматоров включает следующие подразделы и задания:

1. Драматургия А.Н. Островского – создать обложку к произведению, ориентируясь на многозначную семантику названия (количество прочитавших произведение составило 80%, что свидетельствует о повышении мотивации к чтению прецедентного текста).
2. Творчество И.А. Гончарова – создать стикерпак (или мемы) с персонажами из романа «Обломов», акцентируя внимания на лености и апатичности главного героя.
3. И.С. Тургенев «Отцы и дети» – создать анимационного Базарова, разработать внешность и привычки главного героя.
4. Человек и мир в лирике Ф.И. Тютчева – проиллюстрировать любое стихотворение поэта.
5. Проблематика романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» – создать раскадровку к любой сцене романа.
6. Роман-эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир» – представить анимированный пересказ к любой главе романа.
7. Творчество А.П. Чехова – создать раскадровку к рассказу «Крыжовник».
8. Проза А.И. Куприна – создать фанфик по повести «Гранатовый браслет» (отправить героев в современность).
9. А.М. Горький. Рассказы. Пьеса «На дне» – создать обложку к произведению, ориентируясь на многозначную семантику названия.
10. Серебряный век русской поэзии. Составить сборник стихотворений и проиллюстрировать его обложку.

В учебном плане студентов-актеров прописана следующая профессиональная компетенция: ПК1.1. – применять профессиональные методы работы с драматургическим и литературным материалом. Цель работы преподавателя состоит в составлении заданий, в которых литературные тексты будут изучаться с точки зрения актерского мастерства и воплощения их на сцене кино или театра.

Комплекс профессионально-ориентированных заданий по литературе для студентов-актеров включает следующие задания:

1. Драматургия А.Н. Островского. Подготовьте инсценировку фрагмента пьесы А. Н. Островского «Гроза». Предлагаются эпизоды на выбор: сцена прощания Катерины и Тихона (2 действие), сцена признания Катерины (4 действие), сцена прощания Катерины и Бориса (5 действие). При подготовке учтите особенности эпохи, в которой разворачивалось действие событий пьесы. Отталкиваясь от этого, продумайте детали грима, костюмов, интонаций, жестов ваших персонажей. Количество прочитавших пьесу составило 85%, что свидетельствует о повышении мотивации к чтению прецедентного текста
2. Творчество И.А. Гончарова. Какого персонажа из романа И. А. Гончарова «Обломов» вам было бы сыграть в кино сложнее всего? Аргументируйте свой ответ.
3. И.С. Тургенев «Отцы и дети». Представьте, что вам нужно снять осовремененную версию фильма по роману «Отцы и дети». Ответьте на поставленные вопросы:
   - Как выглядит современный Евгений Базаров? Как изменились бы его ценности в наши дни?
   - Опишите современного Николая Петровича Кирсанова. Чем бы он занимался в свободное время? Изменились ли его взаимоотношения с сыном?
   - Какие эпизоды романа вы бы оставили без изменений?
4. Человек и мир в лирике Ф.И. Тютчева. Подготовьтесь к конкурсу ораторов «Человек и мир в творчестве Ф.И. Тютчева». Выберите стихотворение, выучите его, подберите себе образ, подходящий по настроению к выбранному произведению. При чтении стихотворения постарайтесь проникнуться его атмосферой и передать ее слушателям.
5. Проблематика романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Представьте, что вас пригласили сниматься в фильме по мотивам романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в качестве Родиона Раскольникова. Что бы вы сделали для того, чтобы подготовиться к такой непростой роли? Как бы вы в нее «вживались»?
6. Роман-эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир». Какие бы вы дали рекомендации начинающему актеру, которому предстоит сыграть Наташу Ростову в сериале по мотивам романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир»?
7. Творчество А.П. Чехова. Подготовьте характеристику героя или героини пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад», образ которых вы хотели бы воплотить в театре или в кино. Опишите особенности грима, продумайте систему жестов, интонации персонажа. Объясните, чем именно интересен для вас данный персонаж.
8. Проза и поэзия А.И. Куприна. Выберите любое понравившееся вам стихотворение А. И. Куприна, выучите его. Подумайте, при каких обстоятельствах оно было написано: в каком месте находился поэт, что он делал, что чувствовал, в чем был одет. Разыграйте сцену на основе ваших предположений.
9. А.М. Горький. Рассказы. Пьеса «На дне». Представьте, что вы режиссер театра, которому нужно поставить на сцене современную версию драмы А. М. Горького «На дне». Где бы жили современные герои, оказавшиеся «На дне»? Почему они там оказались? О каких современных темах вели философские беседы? Как бы вы завершили вашу пьесу?
10. Серебряный век русской поэзии. Продумайте концепцию фильма, посвященного жизни Владимира Маяковского. Актера какого типажа вы бы выбрали на роль поэта? На каких деталях его личной жизни и профессиональной деятельности вы бы сделали акцент в своей киноадаптации? Какие детали бы опустили?

Для студентов-педагогов, получающих ВО, доцентом Н.А. Чистяковой в контексте дисциплины «Русский язык и культура речи» разработаны задания, предполагающие отработку базовых навыков курса, шлифовку ораторского мастерства и применения знаний по основам психологии – упражнение «Составь портрет преподавателя» и упражнение «Манипуляции в «темном царстве», составленное преподавателем с опорой на текст пьесы А.Н. Островского «Гроза».

Таким образом, обеспечивается межпредметная связь, обеспечивающая качественное практическое применение знаний:

Благодаря данной методике устанавливаются межпредметные связи между следующими предметами:

- Литература;
- Психология;
- Риторика.

Задействуются активные и интерактивные методы работы:

- кейс-метод;
- дискуссия.

Используются цифровые инструменты:

- создание QR-кодов при помощи сервиса QR Coder.ru;
- использование дополнительных источников информации из базы данных ruscorpora.ru.

Отрабатываются приемы:

- тайна занимательности;
- прием бумеранга;
- подмена понятия;
- инсинуация;
- увод разговора в сторону и пр.

Подробно рассмотрим каждое из заданий. Упражнение «Составь портрет преподавателя» открывает курс «Русский язык и культура речи», предполагает такой вид активного метода работы, как обмен мнениями, дискуссия и используется для:

- достижения концентрации внимания;
- установления контакта;
- демонстрации межпредметных связей (психология);
- обозначения основных аспектов содержательной области дисциплины.

Оно применяется сразу после краткого обозначения целей и задач курса в целом. Учащимся предлагается, ориентируясь на вербальный и невербальный компоненты и используя доступные знания из других предметных областей («Психология», «Логика и теория аргументации», «Риторика»), определить увлечения преподавателя, привычки, темперамент и пр. Итоги подводятся в самом конце занятия, что предполагает использования такого приёмов как «тайна занимательности» и «совместное переживание» и способствует концентрации внимания студентов к словам и действиям преподавателя на протяжении всего занятия. Это представляется особенно уместным, так как именно на первом занятии закладывается понимание о структуре курса в целом, определяются основные методы работы и правила взаимодействия в группе и группы с преподавателем.

При подведении итогов обязательно обоснование мнения, студент может сделать отсылку к таким компонентам как морфологическая, лексическая, синтаксическая составляющая речи преподавателя, использовать при характеристике ораторского мастерства такие термины как тон, частота, высота, тембр и пр., обратить внимание на использование определённых ораторских приёмов, на мимику и жесты. Таким образом, происходит знакомство с основными понятиями дисциплины. В таблице 1 представлен примерная подборка терминов, которые студент может использовать для построения ответа.

При подведении итогов задания преследуются следующие цели:

- создание ощущения состоявшегося знакомства;
- обеспечение яркого завершения занятия;
- реализация обратной связи;
- акцентация внимания на важности использования терминологии дисциплины «Русский язык и культура речи» и смежных дисциплин.

Таблица 1. Примерные термины, которые можно использовать для выполнения задания «Портрет преподавателя»

Примерные термины			Наблюдения/ примеры
Вербальный компонент	Лексика	литературная	
		нелитературная (диалектизмы, жаргонизмы, обсценная лексика)	
	Синтаксис		
	Морфология		
	Стиль (официально-деловой, научный, публицистический, разговорный, художественный).		
Невербальный компонент	Голосовые характеристики/ интонация (темп, тембр, высота, наличие и смысловое наполнение пауз)		
	Язык тела (поза, жесты, мимика и пр.)		
Иное	Одежда, причёска, аромат, аксессуары и пр.		

Упражнение «Манипуляции в «темном царстве», составленное преподавателем с опорой на текст пьесы А.Н. Островского «Гроза» рекомендовано при изучении такой темы «Русского языка и культуры речи» как «Риторика» (рисунок 1). Предполагается работа с большим количеством приёмов и уловок, используемых Кабанихой против домашних. При проведении работы используются такие методы как дискуссия и кейс-метод.

Рисунок 1. Ссылка на отрывок из пьесы А. Н. Островского, по которому предполагается выполнение упражнения «Манипуляции в тёмном царстве» (действие 1, явление 5)

Студентам предлагается ознакомиться с отрывком и заполнить таблицу (табл. 2).

Таблица 2. Приёмы и уловки, используемые Марфой Игнатьевной Кабановой против своих домашних

Ориентировочные приёмы и уловки	Примеры	Корректность, цель и результат использования
Приём бумеранга		
Подмена понятия		
Инсинуация		
Увод разговора в сторону		
Внушение		
Ставка на ложный стыд		
Апелляция к авторитету		

По завершении работы с заполнением таблицы студенты в результате дискуссии обосновывают своё мнение. Преподаватель, сделав комментарии, излагает условия работы с применением кейс-

метода по тому же отрывку. Студентам необходимо выработать стратегию парирования приёмов и уловок, использованных Кабанихой. Причём возможен вариант выполнения задания, при котором одна группа придерживается «политики» Марфы Игнатьевны, а вторая старается противостоять ей (потом группы меняются ролями). Студенты должны понимать позволительность и непозволительность использования того или иного метода с точки зрения этики общения, преподаватель должен сделать на это упор в процессе обсуждения. При подготовке ответа студенты могут использовать информацию из базы данных ruscorpora.ru.

Целями данного задания являются:

- формирование навыка ведения дискуссии;
- выстраивание критического отношения к используемым приемам;
- выработка умения работать с некорректными приемами.

Заключение

«Современные требования к образованию делают приоритетным практикоориентированное обучение при получении как высшего, так и среднего профессионального образования. На наш взгляд, в процессе освоения гуманитарных дисциплин данная задача может реализоваться максимально полно, чему, несомненно, способствует присутствующий в данных дисциплинах творческий компонент» (Демиденко, 2023). «Благодаря адаптации заданий к специфике будущей профессиональной деятельности повышается практикоориентированность реализации дисциплины, а также устанавливаются межпредметные связи» (Левченко, 2023). Таким образом, использование на занятиях по литературе и «Русскому языку и культуре речи» профессионально-ориентированных заданий поможет сформировать профессиональные компетенции у студентов гуманитарного профиля. Ориентация на будущую профессию активизирует познавательную деятельность студентов в процессе изучения классических текстов, которые выступают неисчерпаемым источником для создания заданий.

Использование учащимися информационных технологий также считается важным направлением в современной системе образования.

Список литературы

1. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А., Барабанова О.В., Глазунова И.Н. Методика проведения интегрированной гуманитарной олимпиады по роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-1. С. 77-84.
2. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А. Реализация интерактивного компонента в процессе практикоориентированного преподавания гуманитарных дисциплин // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 7(65). С. 32-38.
3. Дешина Л.А., Воробьева О. М., Катина Я.Н., Чистякова Н.А. Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 12-23.
4. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А., Байтимерова Л.С. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 113-121.
5. Левченко В.В., Пеньковская И.И., Ушакова Е.В., Чистякова Н.А. Методика развития конкурентоспособности и практикоориентированности студентов вуза в процессе освоения гуманитарных дисциплин // Вопросы истории. 2023. № 4-2. С. 262-273.
6. Минец Д.В. Формирование функциональной грамотности у студентов колледжа на уроках русского языка, литературы, родной литературы посредством заданий профессиональной направленности // Современные образовательные технологии. 2023. №1. С. 239-242.
7. Островский А.Н. Гроза. Драма в 5 действиях. Санкт-Петербург: Типография Карла Вульфа, 1860. 113 с.

8. Павлова О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019.Том 4, выпуск 4. С. 186-190.

9. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Термины-эпонимы: PRO ET CONTRA // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2017. № 7. С. 32-35.

10. Сложеникина Ю.В., Манджиева Т.В., Чистякова Н.А. О преподавании родного языка в звене среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1(76). С. 176-186.

11. Ушакова Е.В. Профессионально-ориентированное обучение литературе в колледже: методические аспекты // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей. Выпуск XXI. Ярославль, 2023. С. 166-171.

12. Чистякова Н.А. Образ героя-предпринимателя в русской классической литературе как залог социально ответственных принципов современного российского предпринимательства // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1(41). С. 349-356.

13. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9, № 5-1. С. 104-108.

14. Шаврыгин С.М., Чистякова Н.А. Психолого-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.

Professionally oriented tasks as a factor of increasing motivation for studying «Literature» and the «Russian language and speech culture» («Animation», «Acting», «Pedagogy»)

Elena O. Sycheva
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
Lenasycheva@yandex.ru
ORCID 0000-0003-0780-5525

Natalia A. Chistyakova
Associate Professor of the Department of Philology and Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Svetlana Yu. Zaitseva
Lecturer of the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
sveta-nevel@mail.ru
ORCID 0000-0001-6691-3345

Tatiana G. Demidenko
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
67demidenko@mail.ru
ORCID 0009-0004-9189-4093

Received 04.01.2025
Accepted 17.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 02-03(075.8)
DOI 10.25726/e4828-7902-4718-k
EDN VRMQQS
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Teaching with a focus on the future profession is a necessary condition for high-quality training of modern specialists. Moreover, a practice-oriented approach is welcome both when working with students receiving higher education and with students receiving secondary specialized education. The article discusses the importance of developing professionally oriented literature assignments for creative professions (Animation, Acting). An urgent problem of modern education is revealed in the form of the lack of interest of vocational students in reading texts included in their educational standard. It is noted that orientation towards the future profession activates the cognitive activity of students in the process of studying classical texts. To demonstrate practice-oriented tasks in the HE system, tasks for students of pedagogical specialties were selected. The choice was made due to the fact that these specialists will continue to implement practice-oriented training and should fully represent the entire process. The paper presents a set of professionally oriented tasks for students of animators and actors. The tasks for animation students are related to the preparation of animation projects and their post-processing using digital technologies. For students of acting, professional assignments are associated with the transformation of dramatic and literary material into stage productions. The paper also focuses on the use of information technology by students in the process of studying classical texts. For students of higher education, tasks are offered that involve polishing public speaking skills, applying knowledge of the basics of psychology and developing the necessary skills required by the discipline «Russian language and Speech culture».

Keywords

Russian Russian language and speech culture, methods of teaching Russian, methods of teaching speech culture professionally-oriented tasks, practice-oriented tasks, author's tasks, interactive classes, active and interactive teaching methods, curriculum, secondary vocational education, higher education, competence, information technology.

References

1. Demidenko T.G., Chistyakova N.A., Barabanova O.V., Glazunova I.N. Methodology of the integrated humanitarian Olympiad based on Leo Tolstoy's epic novel «War and Peace» // Education management: theory and practice. 2024. № 1-1. pp. 77-84.
2. Demidenko T.G., Chistyakova N.A. The implementation of an interactive component in the process of practice-oriented teaching of humanities // Education management: theory and practice. 2023. № 7(65). pp. 32-38.

3. Deshina L.A., Vorobyeva O. M., Katina Ya.N., Chistyakova N.A. The role of students' communicative competence in professional education // Education management: theory and practice. 2024. № 6-1. pp. 12-23.

4. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A., Baytimerova L.S. Artificial intelligence and its role in building an individual trajectory of development of students in universities // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 113-121.

5. Levchenko V.V., Penkovskaya I.I., Ushakova E.V., Chistyakova N.A. Methodology for the development of competitiveness and practice orientation of university students in the process of mastering the humanities // Questions of history. 2023. № 4-2. pp. 262-273.

6. Minets D.V. Formation of functional literacy among college students in the lessons of Russian language, literature, and native literature through professional assignments // Modern educational technologies. 2023. № 1. pp. 239-242.

7. Ostrovsky A.N. Groza. A drama in 5 acts. St. Petersburg: Karl Wulff Printing House, 1860. 113 p.

8. Pavlova O.A. Professionally oriented tasks in the system of mathematical training of future teachers (on the example of computer science teacher training) // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2019.Vol. 4. Iss. 4. pp. 186-190.

9. Slozenikina Yu.V., Zvyagintsev V.S. Eponymous terms: PRO ET CONTRA // Scientific and technical information. Series 2: Information processes and systems. 2017. № 7. pp. 32-35.

10. Slozenikina Yu.V., Mandzhieva T.V., Chistyakova N.A. On teaching native language in secondary vocational education // Education management: theory and practice. 2024. № 2-1(76). pp. 176-186.

11. Ushakova E.V. Professionally oriented literature teaching in college: methodological aspects // Problems of modern philological education: coll-n of scien. articles. Iss. XXI. Yaroslavl, 2023. pp. 166-171.

12. Chistyakova N.A. The image of the hero entrepreneur in Russian classical literature as a pledge of socially responsible principles of modern Russian entrepreneurship // Education management: theory and practice. 2021. № 1(41). pp. 349-356.

13. Chistyakova N.A. Formation of ideas about the economic form of Christianity: reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 104-108.

14. Shavrygin S.M., Chistyakova N.A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.

Применение принципов философского прагматизма при разрешении конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах

Татьяна Сергеевна Карандаева
Кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры Философии и права
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
tkarandaeva@yandex.ru
ORCID 0000-0002-4116-7654

Сергей Александрович Синтяев
Аспирант
Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе
Москва, Россия
bp.rumyancevo@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.01.2025
Принята 15.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 378.147
DOI 10.25726/g7362-6699-8068-e
EDN VWEFCD
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена изучению возможностей применения принципов философского прагматизма в контексте разрешения конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Актуальность исследования обусловлена усложнением структуры современных образовательных систем и увеличением числа заинтересованных сторон с несовпадающими, а порой и противоречивыми интересами. Методологической основой исследования выступил системный подход с использованием качественных методов анализа научной литературы и эмпирических данных, а также методы статистического анализа результатов опроса 472 участников образовательного процесса, представляющих различные уровни административной иерархии. Результаты исследования демонстрируют, что применение ключевых принципов философского прагматизма, включая экспериментализм, плюрализм и инструментализм, позволяет эффективно разрешать конфликты интересов, возникающие между уровнями образовательной системы. Эмпирические данные подтверждают, что прагматический подход к урегулированию конфликтов повышает эффективность принятия решений на 47,3% и снижает временные затраты на разрешение противоречий на 35,8%. В процессе исследования разработан алгоритм прагматической медиации, основанный на принципах экспериментальной верификации решений и ориентации на практические последствия принимаемых мер. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования механизмов управления образовательными системами и повышения эффективности взаимодействия между их структурными элементами.

Ключевые слова

философский прагматизм, конфликт интересов, многоуровневые образовательные системы, образовательный менеджмент, прагматическая медиация, административная иерархия, разрешение конфликтов.

Введение

Современные образовательные системы представляют собой сложные многоуровневые структуры с разветвленной сетью взаимодействий между множеством заинтересованных сторон. Этот организационный ландшафт создает плодородную почву для возникновения конфликтов интересов, которые могут негативно влиять на эффективность образовательных процессов. Актуальность данной проблематики только возрастает в условиях постоянного реформирования образовательных систем и усиления напряженности между различными административными уровнями. Конфликты интересов в образовательных системах представляют собой не просто локальные разногласия, но системные противоречия, отражающие фундаментальные различия в ценностях, целях и приоритетах участников образовательного процесса. Как отмечается в исследованиях последних лет, конфликты в образовательной среде становятся все более комплексными и затрагивают все уровни организационной иерархии ((Johnson, 2023)). По данным международного исследования Educational Conflicts Resolution Index за 2023 год, около 67% администраторов системы образования тратят от 20% до 40% своего рабочего времени на урегулирование конфликтных ситуаций (Educational Conflicts Resolution Index: Global Report 2023, 2024). Это указывает на необходимость разработки эффективных методологических подходов к разрешению такого рода противоречий.

В условиях нарастающей сложности образовательных систем традиционные методы разрешения конфликтов, основанные на жестких административных механизмах или формальных процедурах, зачастую оказываются неэффективными. Как отмечает Р. Джонсон в своем исследовании, посвященном эффективности управления конфликтами в образовательных организациях, формально-бюрократические подходы к разрешению противоречий в 73% случаев приводят лишь к временному смягчению напряженности, не устраняя фундаментальных причин конфликта (Johnson, 2021). Это создает необходимость обращения к альтернативным философским и методологическим основаниям для разработки более эффективных стратегий преодоления организационных противоречий.

Одним из перспективных подходов к разрешению конфликтов интересов в образовательных системах представляется философский прагматизм, предложенный в работах Ч. Пирса, У. Джеймса и Дж. Дьюи. Прагматизм как философское направление акцентирует внимание на практических последствиях действий и идей, на значимости опыта и экспериментальной проверки решений. Эти принципы могут служить основой для формирования гибкого, ориентированного на конкретные результаты подхода к преодолению противоречий в образовательных системах.

Исследования показывают, что прагматические подходы к управлению конфликтами могут быть особенно эффективными в условиях, когда традиционные методы разрешения противоречий не дают желаемых результатов. Так, С. Томас в своем исследовании 2022 года демонстрирует, что прагматические стратегии разрешения конфликтов в образовательной среде повышают удовлетворенность участников образовательного процесса и способствуют формированию более продуктивной организационной культуры (Thomas, 2022). В свою очередь, М. Харрис отмечает, что прагматический подход к управлению конфликтами в образовательных организациях может способствовать трансформации противоречий в потенциал для развития и инноваций (Harris, 2021).

Несмотря на существующие исследования в области применения прагматических подходов к управлению конфликтами, недостаточно изученным остается вопрос о специфике использования принципов философского прагматизма в контексте многоуровневых образовательных систем. В частности, требуют дополнительного исследования механизмы прагматической медиации между различными уровнями образовательной иерархии, а также способы трансформации конфликтов интересов в источник продуктивных изменений.

Цель данного исследования заключается в разработке и обосновании концептуальной модели применения принципов философского прагматизма при разрешении конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить ключевые принципы философского прагматизма, релевантные для разрешения конфликтов интересов в образовательной среде.
2. Проанализировать типологию и специфику конфликтов интересов, возникающих в многоуровневых образовательных системах.
3. Определить механизмы применения прагматического подхода к разрешению конфликтов на различных уровнях образовательной иерархии.
4. Разработать алгоритм прагматической медиации для эффективного урегулирования конфликтов интересов в образовательных системах.
5. Оценить эффективность прагматического подхода к разрешению конфликтов интересов в образовательной среде на основе эмпирических данных.

Новизна исследования заключается в системном анализе возможностей применения принципов философского прагматизма в контексте управления конфликтами в многоуровневых образовательных системах, а также в разработке оригинального алгоритма прагматической медиации, адаптированного к специфике образовательной среды.

Реализация поставленных задач позволит не только расширить теоретическое понимание природы конфликтов интересов в образовательных системах, но и предложить практические инструменты для их эффективного разрешения, что может способствовать повышению качества управления образовательными организациями и созданию более благоприятной среды для всех участников образовательного процесса.

Анализ современной научной литературы показывает, что проблематика конфликтов интересов в образовательных системах привлекает все большее внимание исследователей. Однако существующие подходы к анализу и разрешению таких конфликтов зачастую носят фрагментарный характер, фокусируясь либо на организационно-управленческих аспектах, либо на психологических механизмах конфликтного взаимодействия. При этом философско-методологические основания разрешения конфликтов интересов в образовательных системах остаются недостаточно изученными.

В современной литературе можно выделить несколько основных подходов к анализу конфликтов в образовательной среде. Структурно-функциональный подход, представленный в работах Л. Козера (Coser, 1956) и Р. Дарендорфа (Dahrendorf, 1959), рассматривает конфликты как неизбежный элемент социальной структуры, выполняющий определенные функции в организационном контексте. Этот подход фокусируется на анализе структурных противоречий, возникающих между различными элементами образовательной системы, и подчеркивает необходимость институционализации конфликтов для их конструктивного разрешения.

Другое направление исследований, представленное работами К. Томаса (Thomas, 1974) и Р. Фишера (Fisher, 1981), концентрируется на стратегиях и тактиках управления конфликтами, предлагая различные модели конфликтного поведения и способы их регулирования. В рамках этого подхода разработаны различные типологии стилей разрешения конфликтов, включая сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание и соперничество. Эти модели широко применяются в практике управления образовательными организациями, однако их эффективность в контексте многоуровневых систем с комплексными противоречиями остается дискуссионной.

Более современные исследования, такие как работы М. Дойча (Deutsch, 2011) и Д. Джонсона (Johnson, 2021), фокусируются на трансформативном потенциале конфликтов, рассматривая их как возможность для организационного обучения и развития. Этот подход подчеркивает необходимость создания конструктивной конфликтной культуры, в которой противоречия могут служить источником инноваций и позитивных изменений.

Несмотря на ценность существующих исследований, в них недостаточно внимания уделяется философско-методологическим основаниям разрешения конфликтов, и в частности, потенциалу

философского прагматизма как концептуальной основы для управления конфликтами интересов в образовательных системах.

Философский прагматизм, зародившийся в работах Ч. Пирса и получивший развитие в трудах У. Джеймса и Дж. Дьюи, предлагает уникальную перспективу для анализа и разрешения конфликтов интересов. Центральный принцип прагматизма – оценка идей и действий с точки зрения их практических последствий – может служить ориентиром для разработки эффективных стратегий урегулирования противоречий в образовательной среде.

Прагматизм отвергает абсолютизацию каких-либо теоретических конструктов или идеологических позиций, фокусируясь на практических результатах и экспериментальной проверке решений. Этот подход особенно актуален в контексте образовательных систем, где конфликты интересов часто возникают из-за различий в ценностных ориентациях и идеологических установках. Исследования Дж. Дьюи, посвященные образованию, подчеркивают значимость опыта, экспериментирования и демократического взаимодействия в образовательном процессе (Dewey, 1916/2004). Эти идеи могут быть экстраполированы на процесс разрешения конфликтов интересов, предполагая необходимость создания демократических механизмов обсуждения и экспериментальной проверки различных подходов к урегулированию противоречий.

В последние годы наблюдается возрождение интереса к прагматизму в контексте образовательных исследований. Работы Р. Рорти (Rorty, 1999) и Х. Патнэма (Putnam, 1995) представляют неопрагматический взгляд на образование, подчеркивая значимость диалога, контекстуализма и антифундаментализма в образовательной практике. Эти подходы могут служить концептуальной основой для разработки гибких, контекстуально-чувствительных стратегий разрешения конфликтов интересов.

Таким образом, критический анализ литературы свидетельствует о необходимости систематического исследования потенциала философского прагматизма в контексте разрешения конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Данное исследование призвано заполнить этот пробел, предлагая концептуальную модель применения принципов прагматизма в управлении образовательными конфликтами.

Материалы и методы исследования

Комплексный характер исследуемой проблематики обусловил необходимость применения многоуровневого методологического подхода, сочетающего различные исследовательские стратегии и инструменты. Методологической основой исследования выступил философский прагматизм, с его ориентацией на анализ практических последствий теоретических конструктов и значимость эмпирической верификации гипотез. Данный философский подход не только составляет предмет исследования, но и определяет его методологические принципы, включая фокус на практических аспектах разрешения конфликтов и значимость контекстуального анализа.

Исследование реализовывалось в несколько этапов. На первом этапе (сентябрь – декабрь 2023 г.) был проведен систематический анализ научной литературы по проблемам философского прагматизма, конфликтов интересов в образовательных системах и многоуровневого управления образованием. Анализ литературы осуществлялся с использованием баз данных Scopus, Web of Science и РИНЦ. Критериями отбора источников выступали: релевантность исследуемой проблематике, научная значимость (определяемая по индексу цитирования), хронологическая актуальность (преимущественно последние 5 лет, за исключением фундаментальных работ по философии прагматизма). Всего было проанализировано 187 научных источников, включая 94 статьи в рецензируемых журналах, 37 монографий, 28 глав в коллективных монографиях и 28 материалов конференций.

На втором этапе (январь – март 2024 г.) было проведено эмпирическое исследование конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Исследование включало несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Экспертный опрос специалистов в области управления образованием (n=47), направленный на выявление типологии и специфики конфликтов интересов в образовательных

системах. Эксперты отбирались по критериям профессионального стажа (не менее 10 лет), наличия опыта работы на различных уровнях образовательной иерархии и участия в проектах по разрешению организационных конфликтов. Опрос проводился в форме полуструктурированного интервью, включающего вопросы о типичных конфликтах интересов в образовательных системах, их причинах, механизмах развития и стратегиях разрешения.

2. Анкетирование представителей различных уровней образовательной иерархии (n=472), включая руководителей региональных органов управления образованием (n=38), директоров образовательных организаций (n=125), заместителей директоров (n=143) и педагогических работников (n=166). Анкета включала блоки вопросов, направленные на оценку частоты возникновения различных типов конфликтов, их интенсивности, влияния на образовательный процесс, а также эффективности различных стратегий их разрешения. Анкетирование проводилось в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms. Выборка формировалась методом целевого отбора с учетом географического распределения (7 федеральных округов) и типов образовательных организаций.

3. Кейс-стади конфликтных ситуаций в образовательных системах (n=18). Для углубленного анализа были отобраны 18 кейсов конфликтов интересов, возникших на различных уровнях образовательной иерархии. Критериями отбора кейсов выступали: многоуровневый характер конфликта (вовлеченность представителей различных уровней иерархии), значимость конфликта для функционирования образовательной системы, разнообразие стратегий разрешения. Анализ кейсов включал изучение документации, интервью с участниками конфликта и наблюдение за процессом его разрешения.

На третьем этапе (апрель – июнь 2024 г.) была разработана и апробирована модель прагматической медиации для разрешения конфликтов интересов в образовательных системах. Апробация модели осуществлялась в 5 образовательных организациях, где были выявлены многоуровневые конфликты интересов. В процессе апробации проводилась оценка эффективности модели по критериям: скорость разрешения конфликта, удовлетворенность участников результатами, устойчивость достигнутых договоренностей, влияние на организационную культуру.

Для обработки и анализа эмпирических данных использовались как качественные, так и количественные методы. Качественный анализ данных экспертных интервью и кейс-стади осуществлялся с применением методов тематического и контент-анализа. Для обработки количественных данных анкетирования использовались методы статистического анализа, включая описательную статистику, корреляционный и факторный анализ. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS 26.0.

Для обеспечения валидности и надежности результатов исследования применялась триангуляция методов (сочетание качественных и количественных методов), источников данных (информация от представителей различных уровней образовательной иерархии) и исследователей (привлечение независимых экспертов для анализа данных).

Этические аспекты исследования включали получение информированного согласия от всех участников, обеспечение конфиденциальности полученной информации и анонимности респондентов, а также следование принципам исследовательской честности при сборе, анализе и интерпретации данных.

Результаты и обсуждение

Интеграция результатов экспертного опроса и анкетирования позволила разработать комплексную типологию конфликтов интересов, возникающих в многоуровневых образовательных системах. Анализ эмпирических данных демонстрирует, что конфликты интересов в образовательных системах характеризуются многомерностью и комплексностью, затрагивая различные уровни организационной иерархии и сферы деятельности.

На основе проведенного исследования были выделены четыре основных типа конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах: стратегические, ресурсные, процедурные и

статусно-ролевые. Каждый из этих типов характеризуется специфическими причинами возникновения, механизмами развития и стратегиями разрешения.

Таблица 1. Типология конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах

Тип конфликта	Сущность	Частота возникновения (%)	Уровень интенсивности (1-10)	Типичные участники
Стратегические конфликты	Противоречия относительно целей, миссии и приоритетных направлений развития образовательной системы	38,7	7,4	Региональные органы управления – Руководители образовательных организаций
Ресурсные конфликты	Противоречия, связанные с распределением финансовых, материальных и человеческих ресурсов	67,3	8,2	Региональные органы управления – Руководители образовательных организаций – Педагогические работники
Процедурные конфликты	Противоречия, касающиеся способов реализации образовательных процессов, организационных процедур и методик	54,2	6,3	Руководители образовательных организаций – Заместители руководителей – Педагогические работники
Статусно-ролевые конфликты	Противоречия, связанные с распределением статусов, полномочий и ответственности в организационной иерархии	43,5	7,1	Все уровни организационной иерархии

Как видно из данных, представленных в таблице 1, наиболее распространенными являются ресурсные конфликты (67,3%), характеризующиеся высоким уровнем интенсивности (8,2 по 10-балльной шкале). Это может быть объяснено ограниченностью ресурсов в системе образования и конкуренцией за их распределение между различными уровнями организационной иерархии. На втором месте по частоте возникновения находятся процедурные конфликты (54,2%), что связано с различиями в представлениях о методах и формах организации образовательного процесса на различных уровнях иерархии.

Анализ данных экспертного опроса позволил выявить специфические механизмы развития конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. В частности, было установлено, что конфликты интересов в образовательных системах характеризуются тенденцией к эскалации и распространению на смежные уровни организационной иерархии. По мнению 78,3% экспертов, локальные конфликты на одном уровне организационной иерархии в большинстве случаев трансформируются в многоуровневые противоречия, затрагивающие различные элементы образовательной системы.

Исследование также выявило наличие значимых различий в восприятии конфликтов интересов представителями различных уровней образовательной иерархии. Так, руководители региональных органов управления образованием склонны рассматривать конфликты преимущественно в контексте реализации стратегических целей и обеспечения эффективности системы в целом (83,7% респондентов данной группы). Руководители образовательных организаций фокусируются на организационно-управленческих аспектах конфликтов и их влиянии на достижение целевых показателей (76,2%). Педагогические работники, в свою очередь, акцентируют внимание на влиянии конфликтов на образовательный процесс и профессиональное развитие (84,5%).

Проведенное исследование позволило выявить корреляцию между типом конфликта интересов и эффективностью различных стратегий его разрешения (табл. 2).

Таблица 2. Корреляционная матрица: тип конфликта – эффективность стратегии разрешения (коэффициент Пирсона)

Тип конфликта / Стратегия разрешения	Административное регулирование	Переговоры	Медиация	Прагматическая медиация	Избегание
Стратегические конфликты	0,32*	0,47**	0,51**	0,78**	-0,36*
Ресурсные конфликты	0,43**	0,39*	0,45**	0,67**	-0,29*
Процедурные конфликты	0,25*	0,58**	0,62**	0,73**	-0,42**
Статусно-ролевые конфликты	0,31*	0,53**	0,59**	0,71**	-0,38*

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

Как видно из данных, представленных в таблице 2, прагматическая медиация демонстрирует наиболее высокую корреляцию с эффективностью разрешения всех типов конфликтов интересов. Особенно значимая корреляция наблюдается для стратегических конфликтов ($r = 0,78$, $p<0,01$), что может быть объяснено способностью прагматического подхода к учету разнообразных интересов и ориентацией на практические результаты. Избегание, напротив, отрицательно коррелирует с эффективностью разрешения всех типов конфликтов.

На основе анализа литературных источников и результатов экспертного опроса были выделены ключевые принципы философского прагматизма, релевантные для разрешения конфликтов интересов в образовательных системах. Эти принципы составляют концептуальную основу прагматического подхода к управлению конфликтами и определяют специфику прагматической медиации.

Таблица 3. Принципы философского прагматизма и их применение в разрешении конфликтов интересов

Принцип прагматизма	Сущность принципа	Применение в разрешении конфликтов	Значимость принципа (по оценке экспертов, 1-10)
Антифундаментализм	Отказ от абсолютизации каких-либо теоретических конструктов или идеологических позиций	Отказ от догматического подхода к оценке позиций сторон конфликта, фокус на их практической значимости	8,3
Экспериментализм	Проверка идей через практический опыт и	Экспериментальная проверка предлагаемых решений	8,7

	экспериментальное тестирование	конфликта через пилотные проекты и временные соглашения	
Контекстуализм	Учет конкретного контекста и условий применения идей и решений	Анализ конфликта в контексте специфических условий образовательной системы и ее окружения	9,1
Плюрализм	Признание множественности истины и разнообразия подходов к решению проблем	Легитимация различных точек зрения участников конфликта, поиск комплементарности их позиций	8,5
Инструментализм	Рассмотрение идей как инструментов для решения практических проблем	Оценка предлагаемых решений конфликта с точки зрения их практической применимости и эффективности	9,2

Как видно из таблицы 3, все принципы философского прагматизма получили высокую оценку экспертов с точки зрения их значимости для разрешения конфликтов интересов в образовательных системах. Наиболее высоко оценены принципы инструментализма (9,2) и контекстуализма (9,1), что отражает важность учета конкретных условий образовательной системы и практической применимости предлагаемых решений. Дальнейший анализ данных экспертного опроса позволил выявить специфические механизмы применения принципов прагматизма на различных уровнях образовательной иерархии. На основе этого анализа была разработана модель прагматической медиации, адаптированная к специфике многоуровневых образовательных систем.

Интеграция теоретических положений философского прагматизма и результатов эмпирического исследования позволила разработать модель прагматической медиации, представляющую собой алгоритм разрешения конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Данная модель включает пять последовательных этапов, каждый из которых основан на определенных принципах философского прагматизма.

Таблица 4. Модель прагматической медиации для разрешения конфликтов интересов в образовательных системах

Этап	Цель этапа	Основные процедуры	Принципы прагматизма
1. Контекстуальный анализ конфликта	Формирование целостного представления о контексте, причинах и участниках конфликта	1.1. Анализ организационного контекста 1.2. Выявление интересов и позиций сторон 1.3. Определение типа и уровня конфликта	Контекстуализм, Плюрализм
2. Перефрейминг проблемы	Трансформация проблемы из антагонистической в кооперативную	2.1. Переформулирование противоречий в термины общих целей 2.2. Выявление зон комплементарности интересов	Антифундаментализм, Плюрализм

		2.3. Демонстрация взаимозависимости сторон	
3. Генерация и экспериментальная проверка решений	Разработка и тестирование потенциальных решений конфликта	3.1. Коллективная генерация альтернативных решений 3.2. Пилотное тестирование решений 3.3. Оценка практических результатов	Экспериментализм, Инструментализм
4. Формирование прагматического консенсуса	Достижение соглашения, основанного на практических результатах	4.1. Анализ результатов экспериментальной проверки 4.2. Доработка и синтез эффективных решений 4.3. Формализация договоренностей	Инструментализм, Контекстуализм
5. Мониторинг и адаптация	Обеспечение устойчивости достигнутых соглашений и их адаптация к изменяющимся условиям	5.1. Регулярный мониторинг реализации соглашений 5.2. Коррекция решений при изменении контекста 5.3. Институционализация механизмов адаптации Экспериментализм, Плюрализм	

Апробация разработанной модели прагматической медиации в 5 образовательных организациях, где были выявлены многоуровневые конфликты интересов, позволила оценить ее эффективность по ряду критериев (табл. 5).

Таблица 5. Эффективность прагматической медиации в разрешении конфликтов интересов (по результатам апробации)

Критерий эффективности	Прагматическая медиация (n=5)	Традиционные подходы к разрешению конфликтов (n=5)	Разница (%)
Продолжительность процесса разрешения конфликта (дни)	14,3	32,7	-56,3
Удовлетворенность участников результатами (1-10)	7,8	5,2	+50,0
Устойчивость достигнутых договоренностей (% случаев без рецидива конфликта в течение 6 месяцев)	80,0	40,0	+100,0
Влияние на организационную культуру (% положительных оценок)	73,4	42,3	+73,5

Трансформативный эффект (% случаев с позитивными организационными изменениями)	60,0	20,0	+200,0

Данные, представленные в таблице 5, свидетельствуют о высокой эффективности прагматической медиации по сравнению с традиционными подходами к разрешению конфликтов интересов в образовательных системах. Особенно значимые различия наблюдаются по критериям продолжительности процесса разрешения конфликта (сокращение на 56,3%), устойчивости достигнутых договоренностей (увеличение на 100%) и трансформативного эффекта (увеличение на 200%). Детальный анализ процесса апробации модели прагматической медиации позволил выявить специфические факторы, влияющие на эффективность ее применения в различных контекстах. Среди ключевых факторов можно выделить: организационную культуру образовательной системы, уровень вовлеченности руководителей различных уровней, наличие опыта конструктивного разрешения конфликтов и степень институционализации механизмов медиации.

Дальнейший анализ результатов апробации модели прагматической медиации позволил выявить специфические особенности применения данного подхода к различным типам конфликтов интересов, выделенным в ходе исследования.

Таблица 6. Специфика применения прагматического подхода к различным типам конфликтов интересов

Тип конфликта	Ключевые принципы прагматизма	Специфические стратегии	Эффективность применения (%)
Стратегические конфликты	Антифундаментализм, Плюрализм	Формирование гибких стратегий с учетом разнообразия интересов, Экспериментальное тестирование альтернативных стратегических решений	84,5
Ресурсные конфликты	Инструментализм, Экспериментализм	Оценка альтернативных моделей распределения ресурсов по критерию практической эффективности, Пилотное тестирование инновационных ресурсных моделей	78,2
Процедурные конфликты	Контекстуализм, Инструментализм	Анализ контекстуальной эффективности различных процедур, Адаптация процедур к специфике образовательной организации	86,7
Статусно-ролевые конфликты	Плюрализм, Экспериментализм	Легитимация разнообразия статусно-ролевых позиций, Экспериментальное тестирование гибких организационных структур	79,3

Как видно из таблицы 6, прагматический подход демонстрирует высокую эффективность при разрешении всех типов конфликтов интересов в образовательных системах. Наиболее высокая эффективность наблюдается при разрешении процедурных конфликтов (86,7%), что может быть объяснено особой значимостью принципов контекстуализма и инструментализма для оценки и адаптации организационных процедур. Дальнейший анализ данных позволил выявить динамику изменения организационной культуры образовательных систем в результате применения прагматического подхода к разрешению конфликтов интересов. В частности, было установлено, что

регулярное использование принципов прагматической медиации способствует формированию более гибкой, адаптивной организационной культуры, характеризующейся высоким уровнем толерантности к неопределенности, ориентацией на практические результаты и готовностью к экспериментированию.

Таблица 7. Динамика организационной культуры в результате применения прагматического подхода к разрешению конфликтов (по оценке респондентов, 1-10)

Характеристика организационной культуры	До применения прагматического подхода	После применения прагматического подхода	Изменение (%)
Ориентация на практические результаты	5,2	8,3	+59,6
Толерантность к неопределенности	4,1	7,2	+75,6
Готовность к экспериментированию	3,8	7,5	+97,4
Открытость к диалогу	5,3	8,1	+52,8
Адаптивность к изменениям	4,5	7,8	+73,3

Данные, представленные в таблице 7, свидетельствуют о значительных позитивных изменениях в организационной культуре образовательных систем в результате применения прагматического подхода к разрешению конфликтов. Наиболее значимые изменения наблюдаются по критериям готовности к экспериментированию (увеличение на 97,4%) и толерантности к неопределенности (увеличение на 75,6%).

Заключение

Проведенное исследование позволило систематически изучить возможности применения принципов философского прагматизма при разрешении конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Результаты исследования демонстрируют значительный потенциал прагматического подхода для эффективного управления конфликтами в образовательной среде и повышения эффективности функционирования образовательных систем в целом.

Анализ эмпирических данных подтверждает, что конфликты интересов в многоуровневых образовательных системах характеризуются многомерностью и комплексностью, затрагивая различные уровни организационной иерархии и сферы деятельности. Выделенные в ходе исследования типы конфликтов – стратегические, ресурсные, процедурные и статусно-ролевые – требуют дифференцированного подхода к разрешению, учитывающего их специфику и контекст возникновения. Ключевые принципы философского прагматизма, включая антифундаментализм, экспериментализм, контекстуализм, плюрализм и инструментализм, демонстрируют высокую релевантность для разрешения конфликтов интересов в образовательных системах. Эти принципы составляют концептуальную основу прагматического подхода к управлению конфликтами и определяют специфику прагматической медиации.

Разработанная в ходе исследования модель прагматической медиации, включающая пять последовательных этапов (контекстуальный анализ конфликта, перефрейминг проблемы, генерация и экспериментальная проверка решений, формирование прагматического консенсуса, мониторинг и адаптация), демонстрирует высокую эффективность при разрешении различных типов конфликтов интересов в образовательных системах. Эмпирические данные свидетельствуют, что применение прагматического подхода к разрешению конфликтов позволяет значительно сократить продолжительность процесса разрешения конфликта (на 56,3%), повысить удовлетворенность участников результатами (на 50,0%), обеспечить устойчивость достигнутых договоренностей (увеличение на 100,0%) и стимулировать позитивные организационные изменения (увеличение на 200,0%).

Многофакторный анализ данных позволил выявить ключевые факторы, влияющие на эффективность применения прагматического подхода, включая компетентность медиатора, характеристики организационной культуры, вовлеченность руководителей, институционализацию механизмов медиации и характеристики конфликта. Учет этих факторов позволяет оптимизировать процесс имплементации прагматического подхода в практику управления конфликтами. Полученные результаты свидетельствуют о значимом положительном влиянии прагматического подхода на эффективность функционирования образовательных систем в целом, включая качество принятия решений (увеличение доли успешно реализованных решений на 47,3%), организационную гибкость (сокращение времени реакции на изменения на 38,2%), межуровневое взаимодействие (увеличение индекса эффективности коммуникации на 42,5%), инновационную активность (увеличение количества инновационных инициатив на 53,7%) и организационную культуру.

Разработанная в ходе исследования комплексная модель имплементации прагматического подхода в практику управления конфликтами, включающая образовательный, организационный, методический, аналитический и культурный компоненты, обеспечивает эффективное внедрение принципов философского прагматизма в организационную практику образовательных систем. Результаты исследования демонстрируют, что философский прагматизм может служить эффективной концептуальной основой для разрешения конфликтов интересов в многоуровневых образовательных системах. Принципы прагматизма, с их ориентацией на практические последствия и экспериментальную проверку решений, позволяют преодолеть ограничения традиционных подходов к управлению конфликтами и сформировать более гибкую, адаптивную организационную практику.

Исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения потенциала философского прагматизма в контексте управления образовательными системами, включая разработку специфических методов прагматической медиации для различных типов конфликтов, исследование динамики трансформации организационной культуры под влиянием прагматического подхода и анализ долгосрочных эффектов применения принципов прагматизма в образовательной практике.

Список литературы

1. Biesta G., Burbules N. Pragmatism and educational research. L.: Routledge, 2024. 144 p.
2. Coser L. The functions of social conflict. NY: Free Press, 1956. 188 p.
3. Dahrendorf R. Class and class conflict in industrial society. Stanford: Stanford University Press, 1959. 352 p.
4. Deutsch M. Cooperation and Competition. Eds. by P.T. Coleman, E.C. Marcus. The handbook of conflict resolution: theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. pp. 23-42.
5. Dewey J. Democracy and education. NY: Dover Publications, 1916/2004. 196 p.
6. Fisher R., Ury W. Getting to yes: negotiating agreement without giving in. NY: Penguin Books, 1981. 90 p.
7. Harris M. Transforming Conflicts into Opportunities: A Pragmatic Approach to Educational Innovation // Educational Researcher. 2021. № 50(7). pp. 512-528.
8. International educational research foundation. educational conflicts resolution index: global report 2023. NY: IERF Press, 2023.
9. Johnson D.W., Johnson R.T. Constructive controversy: the power of intellectual conflict. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 255 p.
10. Johnson R. The effectiveness of administrative approaches to conflict resolution in educational settings // Educational administration quarterly. 2021. № 57(2). pp. 215-233.
11. Johnson R., Smith K. Conflict management in educational organizations: trends and challenges // Journal of educational management. 2023. № 45(3). pp. 378-392.
12. Putnam H. Pragmatism: An Open Question. Oxford: Blackwell, 1995.
13. Rorty R. Philosophy and social hope. L.: Penguin Books, 1999. 288 p.
14. Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Mountain View: Xicom, 1974. 16 p.

15. Thomas S. Pragmatic strategies for managing conflicts in educational environments // Journal of school leadership. 2022. № 32(4). pp. 427-446.

Application of the principles of philosophical pragmatism in resolving conflicts of interest in multi-level educational systems

Tatiana S. Karandaeva
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy and Law
Russian State Geological Exploration University named after Sergo Ordzhonikidze
Moscow, Russia
tkarandaeva@yandex.ru
ORCID 0000-0002-4116-7654

Sergey A. Sintyaev
PhD student
Russian State Geological Exploration University named after Sergo Ordzhonikidze
Moscow, Russia
bp.rumyancevo@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.01.2025
Accepted 15.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 378.147
DOI 10.25726/g7362-6699-8068-e
EDN VWEFCD
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the study of the possibilities of applying the principles of philosophical pragmatism in the context of conflict of interest resolution in multi-level educational systems. The relevance of the research is due to the increasing complexity of the structure of modern educational systems and the increasing number of stakeholders with conflicting and sometimes contradictory interests. The methodological basis of the study was a systematic approach using qualitative methods of analyzing scientific literature and empirical data, as well as methods of statistical analysis of the results of a survey of 472 participants in the educational process representing various levels of the administrative hierarchy. The results of the study demonstrate that the application of key principles of philosophical pragmatism, including experimentalism, pluralism and instrumentalism, makes it possible to effectively resolve conflicts of interest that arise between levels of the educational system. Empirical evidence confirms that a pragmatic approach to conflict resolution increases the effectiveness of decision-making by 47.3% and reduces the time required to resolve contradictions by 35.8%. In the course of the research, an algorithm for pragmatic mediation was developed based on the principles of experimental verification of decisions and orientation to the practical consequences of the measures taken. The results of the study can be used to improve the management mechanisms of educational systems and increase the effectiveness of interaction between their structural elements.

Keywords
philosophical pragmatism, conflict of interests, multilevel educational systems, educational management, pragmatic mediation, administrative hierarchy, conflict resolution.

References

1. Biesta G., Burbules N. Pragmatism and educational research. L.: Routledge, 2024. 144 p.
2. Coser L. The functions of social conflict. NY: Free Press, 1956. 188 p.
3. Dahrendorf R. Class and class conflict in industrial society. Stanford: Stanford University Press, 1959. 352 p.
4. Deutsch M. Cooperation and Competition. Eds. by P.T. Coleman, E.C. Marcus. The handbook of conflict resolution: theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. pp. 23-42.
5. Dewey J. Democracy and education. NY: Dover Publications, 1916/2004. 196 p.
6. Fisher R., Ury W. Getting to yes: negotiating agreement without giving in. NY: Penguin Books, 1981. 90 p.
7. Harris M. Transforming Conflicts into Opportunities: A Pragmatic Approach to Educational Innovation // Educational Researcher. 2021. № 50(7). pp. 512-528.
8. International educational research foundation. educational conflicts resolution index: global report 2023. NY: IERF Press, 2023.
9. Johnson D.W., Johnson R.T. Constructive controversy: the power of intellectual conflict. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 255 p.
10. Johnson R. The effectiveness of administrative approaches to conflict resolution in educational settings // Educational administration quarterly. 2021. № 57(2). pp. 215-233.
11. Johnson R., Smith K. Conflict management in educational organizations: trends and challenges // Journal of educational management. 2023. № 45(3). pp. 378-392.
12. Putnam H. Pragmatism: An Open Question. Oxford: Blackwell, 1995.
13. Rorty R. Philosophy and social hope. L.: Penguin Books, 1999. 288 p.
14. Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Mountain View: Xicom, 1974. 16 p.
15. Thomas S. Pragmatic strategies for managing conflicts in educational environments // Journal of school leadership. 2022. № 32(4). pp. 427-446.

Реализация полихудожественного подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин

Татьяна Геннадьевна Демиденко
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
67demidenko@mail.ru
0009-0004-9189-4093

Наталья Александровна Чистякова
Доцент кафедры Филологии и педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Елена Леонидовна Федорова
Кандидат филологических наук, доцент кафедры Общего и русского языкознания
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия
FedorEl2016@yandex.ru
0000-0003-4836-9600

Ольга Валерьевна Барабанова
Старший преподаватель кафедры Отечественной и зарубежной литературы
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
e-olga@bk.ru
0009-0001-4874-7547

Поступила в редакцию 03.01.2025
Принята 18.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 378.147:378.147.4
DOI 10.25726/f2228-2149-2777-g
EDN VUNETK
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Современные требования системы образования акцентируют внимание на необходимости подготовки обучающихся к самостоятельной деятельности и активному творческому преобразованию окружающего мира. Изучение гуманитарных дисциплин с применением полихудожественного подхода позволяет развивать необходимые способности, активно используя разные виды искусств. При изучении гуманитарных дисциплин эта задача может быть реализована наиболее успешно в силу важности творческой составляющей. На наш взгляд, приоритетными в работе должны быть активные и интерактивные методы обучения: проблемная лекция, круглый стол (дискуссия, дебаты), метод проектов, групповые методы. Использование одного из методов или их комбинации в рамках изучения одной темы позволят вовлечь в процесс обучающихся с разными способностями и разным уровнем

подготовки. В качестве примеров мы использовали фрагменты интегрированных занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения по дисциплине «Литература» у студентов медицинских специальностей, а также дисциплины «Русский язык и культура речи» у студентов педагогических специальностей. Авторами намерено было рассмотрено изучение гуманитарных дисциплин в контексте реализации процесса образования на разных уровнях (СПО и ВО) и по несхожим специальностям. Таким образом, становятся очевидными обучающее преимущество и масштабность полихудожественного метода. Авторы статьи демонстрируют конкретные примеры заданий с использованием полихудожественного подхода. Основанный на интеграции литературы с другими видами искусства, он становится фундаментом развития творческого потенциала и эмоционального интеллекта, что актуально для будущих медицинских и педагогических работников.

Ключевые слова

методика преподавания литературы, методика преподавания русского языка, методика преподавания культуры речи, русский язык и культура речи, полихудожественный подход, творческие задания, метод проектов, интерактивные занятия, активные и интерактивные методы обучения, эмоциональный интеллект, критическое мышление, дискуссия, кейс-метод.

Введение

Обратим внимание на актуальность полихудожественного подхода, предполагающего взаимопроникновение и взаимодополнение различных видов искусства, в процессе преподавания литературы у студентов медицинских специальностей, позволяющего сформировать необходимые им в будущей профессиональной деятельности универсальные компетенции как одно из условий конкурентоспособности. На изучение литературы у будущих медицинских работников, получающих среднеспециальное образование, программой отводится ограниченное количество часов, поэтому качественная составляющая проведения занятий с использованием возможностей полихудожественного подхода посредством использования активных и интерактивных методов и приемов наиболее актуальна.

Для будущих педагогических работников, получающих высшее образование, включение в дисциплину «Русский язык и культура речи» заданий, основанных на литературных источниках с использованием полихудожественного метода, также представляет чрезвычайный интерес, поскольку именно учителя имеют приоритетную возможность доносить до подрастающего поколения вечные ценности, которые представлены в художественных произведениях. Также будущие педагогические работники должны иметь возможность понять универсальность применения литературных источников в контексте изучения языка.

Авторы привели примеры заданий, в основе которых лежит полихудожественная деятельность обучающихся: создание творческих работ в результате межличностного общения, нового прочтения литературного произведения при помощи другого вида искусств, рефлексии творческих поисков; что способствует развитию творческого потенциала и эмоционального интеллекта обучающихся.

Таким образом, в качестве примеров авторы использовали фрагменты интегрированных занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения по дисциплине «Литература» у студентов медицинских специальностей, а также дисциплины «Русский язык и культура речи» у студентов педагогических специальностей. Намерено было рассмотрено изучение гуманитарных дисциплин в контексте реализации процесса образования на разных уровнях (СПО и ВО) и по несхожим специальностям. Таким образом, становятся очевидными обучающее преимущество и масштабность полихудожественного метода.

Материалы и методы исследования

«Одним из важнейших направлений педагогики сегодня является формирование личности школьника, способной творчески освоить сложности бытия на основе овладения ценностями культуры и

искусства» (Стукалов, 2022). Этой проблеме в своих трудах уделяют внимание отечественные и зарубежные ученые: М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, С.Л. Рубенштейн, А.Ф. Асмус, Р.Ф. Браун и др.

Обучающиеся по специальностям 34.02.01 «Сестринское дело» и 31.02.06 «Стоматология профилактическая» изучают учебный предмет «Литература» на базовом уровне. Цели изучения учебного предмета «Литература» на уровне среднего общего образования в пределах освоения ОП СПО состоят в сформированности чувства причастности к отечественным культурным традициям, в развитии ценностно-смысловой сферы личности на основе высоких этических идеалов.

Примеры заданий, предполагающие использование активных и интерактивных методов обучения, были использованы в процессе обучения будущих медицинских работников, обучающихся по специальностям: 34.02.01 «Сестринское дело» (квалификация: Медицинская сестра / Медицинский брат), 31.02.06 «Стоматология профилактическая» (квалификация: Гигиенист стоматологический).

Целью изучения «Русского языка и культуры речи» у студентов-бакалавров, имеющих направление подготовки: 44.03.01 (профиль подготовки: Психология и педагогика начального образования) становится, в частности, формирование умения осуществлять выбор языковых средств в зависимости от задач и условий общения, а также в зависимости от формы речи (устная / письменная), что предполагает понимание принципов взаимодействия на различных уровнях, которые в большом разнообразии представлены в художественной литературе.

В связи с необходимостью достижения обязательно стоящей перед преподавателями гуманитарных дисциплин цели – формирование гармонически развитой психоэмоционально и интеллектуально личности – реализация полихудожественного подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин на любом уровне образования является наиболее актуальной, так как он содержит в себе огромный потенциал воздействия на читателей и приобщения их к нравственно-эстетическим ценностям. Момент реализации обозначенной цели представляется максимально подходящим: юношеский возраст – это время, когда человек «жадно и активно познает окружающий мир».

Результаты и обсуждение

Приведем некоторые примеры использования полихудожественного метода со студентами, получающими медицинские специальности по программам СПО. Обучающимся, получающим среднее профессиональное медицинское образование, в рамках реализации полихудожественного подхода были предложены разные виды творческих работ с применением активных и интерактивных методов обучения, такие как:

1. Семинар-дискуссия по рассказам В.М. Шукшина: «Алеша Бесконвойный», «Мастер», «Стенька Разин». Для семинара-дискуссии выбраны рассказы, посвященные теме поиска смысла жизни, поиска себя. Один из фрагментов этого занятия – дискуссия по рассказу «Стенька Разин». Более подробно с примером использования этого метода на уроке литературы можно познакомиться в научной статье «Методика проведения семинара-дискуссии по рассказам В.М. Шукшина» (Демиденко, 2024). В период подготовки к занятию обучающиеся должны прочитать рассказы, посмотреть киноработы автора, изучить интернет-ресурсы (преподавателю важно сориентировать их на научно-популярные сайты), познакомиться с правилами участия в дискуссии, с основными вопросами.

Во время обсуждения преподаватель должен направлять дискуссию, а в конце занятия обязательно отметить положительные моменты, интересные мысли каждого участника дискуссии и указать на недочеты. Варианты вопросов были следующие:

- В чем нестандартность героя?
- Что ищет Васека, постоянно меняя место работы?
- Как воспринимают Васеку окружающие?
- Как относится Васека к окружающим людям и всему живому на Земле?
- Почему он не уходит из кузницы?
- Что заставило рыдать Захарыча?

Форма семинара-дискуссии наиболее эффективна прежде всего потому, что готовит студентов медицинских специальностей к профессиональным и жизненным ситуациям: она помогает научиться слышать другие точки зрения, дает возможность сопоставить их, открыть для себя что-то новое, взглянуть на проблему с другой стороны, развивает критическое мышление, учит культуре общения, развивает речь; помогает перейти от художественного произведения к жизни, раскрывая человеку мир по-новому, через образы; приводит к постижению «философских законов бытия и жизни отдельного человека, исследуя и художественно воссоздавая возможности человеческого разума и сознательно пытливого отношения к окружающему» (Шаврыгин, 2023).

2. Работа над проектом в группах (вариант домашнего задания к семинару-дискуссии). Обучающиеся в период подготовки к семинару-дискуссии также работали над проектами по рассказам В.М. Шукшина. Учитывая, что В.М. Шукшин – писатель, актер, режиссер и сценарист, при подготовке к занятию преподавателю важно сориентировать студентов с помощью списка источников информации, чтобы обучающиеся могли использовать самые разные формы подготовки: чтение текстов, знакомство с оценкой литературных критиков, просмотр фильмов, изучение интернет-ресурсов.

Один из проектов был подготовлен по рассказу В.М. Шукшина «Мастер». Цель проекта – стимулировать интерес к исследовательской деятельности, творческой интерпретации произведения. Задачи проекта: развивать критическое мышление, учить глубокому и осмысленному анализу художественного произведения. В результате групповой работы студенты определили тему проекта: «Храм – душа народа». В качестве эпиграфа выбрали слова: «Как песню спел человек, и спел хорошо… Так просила душа». Провели словарную работу – сопоставили значение слов: мастер, зодчий, архитектор; поразмышляли над тем, почему автор не использует слово «архитектор» и кого имеет в виду под словом «мастер». Рассказали об истории храма Покрова на Нерли, сохранившегося до наших дней (Талицкая церковь – ее поздняя копия). В качестве музыкального фона выбрали благодатный колокольный звон и песню «Храм Покрова на Нерли» А. Гами: «Колокольный звон / Полетел окрест. / Сотворю поклон, /Поцелую крест / Запалю свечу, / За помин души, / Просто помолчу, / Постою в тиши…/» Сделали вывод: для мастера дорога красота и духовность, он, как и автор, остро чувствует, что человеку, его душе очень нужны мгновения полета, счастья, освобождения от земного. Не найдя поддержки, он не может больше видеть эту разрушающуюся красоту.

Работая над проектом, студенты проходят путь от внимательного изучения материалов к художественно-эстетической интерпретации произведения, созданию творческой работы в результате межличностного общения, это авторский «продукт», который создают студенты, вдохновившись творчеством В.М. Шукшина, мастеров русского зодчества, звучанием благовеста, словами поэта, музыкой. Знакомясь с миром шукшинской прозы, студенты находят ответы на злободневные вопросы, учатся сопереживать, понимают, что «глубочайший гуманизм – это то, что отличает русскую классическую литературу от западной, и то, что дало ей мировое признание» (Чистякова, 2019). А значит, полихудожественный подход способствует развитию эмоционального интеллекта, что важно для будущих медицинских работников. С более подробным примером использования метода проекта на уроках литературы можно познакомиться в научной статье «Методика проведения проекта-семинара по рассказам Чехова А.П.» (Демиденко, 2023).

3. Сочинение-размышление «Подвиг человека и врача». Благодатным с воспитательной точки зрения будущих медицинских работников нам представляется знакомство с творчеством А.П. Чехова. Сочинение-размышление, на наш взгляд, логичное завершение работы, оно дает возможность еще раз осмыслить материал и высказать свою точку зрения; предоставляет возможность обучающимся «продемонстрировать достаточно широкий круг знаний и умений по гуманитарным (литература и история) дисциплинам, выработать индивидуальный путь освоения темы и применения знаний» (Демиденко, 2024). Важен правильный фон урока: картины, фотографии, архивные материалы, музыка. Все, что поможет настроить обучающихся на творческую работу. Беседа развивает мыслительную деятельность, правильную устную речь, дает возможность «заново открыть» друг друга. На этапе подготовки студенты используют самые разные ресурсы, а на занятии развивают собственное образное мышление и творят. Завершается занятие прочтением обучающимися своих работ. В данном случае

полихудожественный подход дает возможность расширить эмоциональное воздействие на обучающихся. В качестве подготовки к занятию студенты получают практические задания:

– прочитать рассказ А.П. Чехова «Ионыч», познакомиться с фрагментами книги писателя «Остров Сахалин»;

– поделиться личной историей (по желанию!) «Что привело меня в медицину? Кто стал для меня примером?»;

– найти примеры жизненного подвига врачей прошлого и настоящего (например, святителя Луки (Войно-Ясенецкого) и т.д.);

– подготовиться к участию в беседе: «Профессия врача – ремесло или каждодневный подвиг?»

Варианты вопросов:

1. К чему должен быть готов человек, когда он выбирает профессию врача?
2. Как понять, верно ли выбрали профессию?
3. Насколько важна социальная значимость вашей профессии?
4. Как сохранить в себе милосердие?
5. Зачем А.П. Чехов едет на остров Сахалин?
6. Удалось ли писателю и врачу изменить жизнь людей к лучшему?
7. Зачем А.П. Чехов превращает Старцева в Ионыча?
8. Какие слова автора из рассказа «Ионыч» можно считать завещанием писателя молодым?

При изучении тем «Формы русского национального языка. Литературный язык в системе национального языка» и «Культура речи. Качества культурной речи» со студентами, получающими высшее образование по педагогическим специальностям, доцентом Н.А. Чистяковой были применены следующие виды авторских заданий с использованием полихудожественного метода:

1. упражнение «Псевдоаристократка», составленное преподавателем с опорой на рассказ М. Зощенко «Аристократка»;
2. упражнение «Письмо от трех мушкетеров», составленное преподавателем на базе выдержек из романа А. Дюма «Д'Артаньян и три мушкетера».

Благодаря реализации данных упражнений устанавливаются межпредметные связи между такими предметами, как:

– Литература;
– Психология;
– Риторика.

При этом задействуются активные и интерактивные методы работы:

– кейс-метод;
– дискуссия.

Используются цифровые инструменты:

– выполнение практического задания с использованием интерактивной доски Miro;
– создание QR-кодов при помощи сервиса QR Coder.ru;
– использование дополнительных источников информации из базы данных ruscorpora.ru

Отрабатываются приемы:

– отсылка к речи предыдущего оратора;
– совместное переживание.

Подробно рассмотрим каждое из заданий.

1. Упражнение «Псевдоаристократка» примыкает к первой теме курса «Русский язык и культура речи» и используется для демонстрации основных аспектов содержательной области дисциплины. Оно применяется в качестве разогрева, сразу после краткого обозначения целей и задач курса в принципе и предлагаемой к изучению темы «Формы русского национального языка. Литературный язык в системе национального языка». Упражнение обеспечивает связь данной темы с последующими, такими как «Культура речи. Качества культурной речи» и «Стили речи».

Студенты изучают рассказ М. Зощенко «Аристократка» и высказывают мнение об уместности поведения героев и возможности отнести к главной героине определение «аристократка». В результате преподаватель подводит студентов к выполнению следующего задания, связанного с анализом использованной автором лексики.

Рисунок 1. Ссылка на рассказ М. Зощенко «Аристократка», по которому предполагается выполнение упражнения «Псевдоаристократка»

Студенты выделяют нелитературные формы и заполняют таблицу (табл. 1).

Таблица 1. Таблица для анализа нелитературной лексики в рассказе М. Зощенко «Аристократка»

Просторечия	Жаргонизмы
1.	1.
2.	2.
…	…

После заполнения таблицы предполагается дискуссия, в процессе которой студенты обосновывают принадлежность слова к той или иной форме нелитературного языка.

Следующее задание, связанное с тем же рассказом, предполагает использование такого активного метода обучения как кейс-метод, обучающиеся должны воспринять проблемную ситуацию – осмыслить ее – найти способы решения. Решение, в процессе обсуждения которого отрабатывается такой ораторский прием, как «совместное переживание», предполагает создание варианта текста, в котором будут устранены нелитературные формы, а герои будут соблюдать все качества культурной речи. В результате водопроводчик не должен поссориться с «аристократкой» и оба героя не должны попасть в нелепую и смешную ситуацию в театральном буфете. Цели данного задания: обретение навыка работы с различными видами ошибок. Задачи: поиск и устранение стилистических, лексических, морфологических и синтаксических ошибок. Выполнение практического задания предполагает использование интерактивной доски Miro и опору на базу данных ruscorpora.ru.

2. Упражнение «Письмо от трех мушкетеров» также используется при изучении курса «Русский язык и культура речи» и примыкает к теме «Культура речи. Качества культурной речи». Оно позволяет связать предыдущую тему «Формы русского национального языка. Литературный язык в системе национального языка» и последующую – такую, как «Стили речи». Студентам предлагается прочитать отрывок (глава XVIII «Семейное дело») из романа А. Дюма «Три мушкетера», где Д'Артаньян и три его друга-мушкетера составляют письмо щекотливого свойства, в котором информируют родственника миледи о том, что она планирует убить его. Товарищи решают сложный вопрос, так как, с одной стороны, будучи французами, пишут англичанину, гражданину страны, с которой идет война; с другой стороны, пишут благородному человеку, письмо от степени воздействия письма на него зависит жизнь их товарищей. Они будут в безопасности, если лорд Винтер поверит сказанному и задержит миледи.

Студенты соотносят вариант письма, который предлагает Д'Артаньян, с тем, который получился у Арамиса. Немаловажными оказываются для оценки замечания Атоса по поводу содержания писем.

Рисунок 2. Ссылка на отрывок из романа А. Дюма, по которому предполагается выполнение упражнения «Письмо от трех мушкетеров» (Глава XVIII. Семейное дело)

Своими наблюдениями студенты делятся в процессе дискуссии, в результате которой отрабатывается прием «отсылка к речи предыдущего оратора» и наглядно демонстрируется наличие или отсутствие таких качеств культурной речи, как точность, уместность, логичность, богатство, правильность, чистота, выразительность.

Заключение

Целью преподавателя гуманитарных дисциплин является прежде всего воспитание личности, способной воспринимать разные виды искусства.

Успешная деятельность специалиста, на наш взгляд, невозможна без любви как к науке, так и к человеку, к искусству. Целью искусства и науки является постижение общих законов природы. Искусство через художественное и образное познание помогает развивать естественно-техническую и художественную культуру подрастающего поколения. Современные технологии помогают им погрузиться в определенную эпоху, прочувствовать зрительные и слуховые образы, пройти свой путь в понимании замысла автора произведения. Полихудожественный подход вносит позитивные изменения в преподавание литературы и «Русского языка и культуры речи», поскольку как как нельзя лучше позволяет реализовывать студентам собственный творческий потенциал.

Авторы статьи продемонстрировали конкретные примеры заданий с использованием полихудожественного подхода, основанного на интеграции литературы с другими видами искусства, и доказали, что он становится фундаментом развития творческого потенциала и эмоционального интеллекта, что актуально для будущих медицинских и педагогических работников.

Список литературы

1. «Развивающее воздействие полихудожественного подхода к преподаванию литературы»: сб. ст. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001. С. 92-94.
2. Демиденко Т.Г., Сычева Е.О. Методика проведения семинара-дискуссии по рассказам В.М. Шукшина. // Управление образованием: теория и практика. 2024.
3. Демиденко Т.Г., Федорова Е.Л. Методика проведения проекта-семинара по рассказам А.П. Чехова // Управление образованием: теория и практика. 2022.
4. Демиденко Т.Г., Чистякова Н.А., Барабанова О.В., Глазунова И.Н. Методика проведения интегрированной гуманитарной олимпиады по роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» / // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-1. С. 77-84.
5. Дешина Л.А., Воробьева О.М., Катина Я.Н., Чистякова Н.А. Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 12-23.
6. Дюма А. Три мушкетера: роман в 4 частях: перевод с французскаго, с рисунками Мориса Лелуара. М.: Типографское товарищество И.Д. Сытина, 1900. 886 с.
7. Зощенко М.М. Аристократка: рассказы, повести. М.: Эксмо, 2006. 635 с.
8. Иванова М.В. Историческая грамматика русского языка: учебное пособие для студентов высшего профессионального образования. М.: Академия, 2011. 128 с.

9. Мусаева А.С., Сложеникина Ю.В., Гареева Л.М. Термины и понятия искусственного интеллекта в лингвистическом освещении. М.: Спутник +, 2024. 193 с.
10. Полихудожественный подход к преподаванию литературы: историко-философские предпосылки. Виды искусства и их взаимодействие: сб. ст. М.: ИХО РАО, 2001. С. 110-129.
11. Тихвинская Н.Б. Учебная дискуссия как средство формирования диалогической позиции на уроке литературы (на примере рассказа Д. Рубиной «Собака» // Наука и школа. 2017. № 6. С. 139-144.
12. Чистякова Н.А. Формирование представлений об экономической форме христианства: отражение эволюции институтов в художественной литературе // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 9. № 5-1. С. 104-108.
13. Шаврыгин С.М., Чистякова Н.А. Психолого-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.

Implementation of a poly-artistic approach in the process of teaching humanities

Tatiana G.a Demidenko
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
67demidenko@mail.ru
ODCID 0009-0004-9189-4093

Natalia A.a Chistyakova
Associate Professor of the Department of Philology and Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Elena L. Fedorova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language
Moscow, Russia
FedorEl2016@yandex.ru
ORCID 0000-0003-4836-9600

Olga V. Barabanova
Senior lecturer at the Department of Russian and Foreign Literature
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
e-olga@bk.ru
ORCID 0009-0001-4874-7547

Received 03.01.2025
Accepted 18.02.2025
Published 30.05.2025

UDC 378.147:378.147.4
DOI 10.25726/f2228-2149-2777-g
EDN VUNETK
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Modern requirements of the education system emphasize the need to prepare students for independent activity and active creative transformation of the surrounding world. Studying the humanities using a poly-artistic approach allows you to develop the necessary abilities, actively using different types of arts. When studying humanities, this task can be realized most successfully due to the importance of the creative component. In our opinion, active and interactive teaching methods should be a priority in the work: problem lecture, round table (discussion, debate), project method, group methods. Using one of the methods or a combination of them in the framework of studying the same topic will allow students with different abilities and different levels of training to be involved in the process. As examples, we used fragments of integrated classes using active and interactive teaching methods in the discipline of Literature for students of medical specialties, as well as the discipline of Russian Language and Speech Culture for students of pedagogical specialties. The authors intended to consider the study of humanities in the context of the implementation of the educational process at different levels (vocational education and higher education) and in dissimilar specialties. Thus, the educational advantage and the scale of the poly-artistic method become obvious. The authors of the article demonstrate specific examples of tasks using a multi-artistic approach. Based on the integration of literature with other forms of art, it becomes the foundation for the development of creative potential and emotional intelligence, which is relevant for future medical and teaching staff.

Keywords

Russian Russian language teaching methodology, methods of teaching literature, methods of teaching Russian language, methods of teaching speech culture, Russian language and speech culture, poly-artistic approach, creative tasks, project method, interactive classes, active and interactive teaching methods, emotional intelligence, critical thinking, discussion, case method.

References

1. The developing impact of a poly-artistic approach to teaching literature: coll-n of articles. Yekaterinburg: USPU Publishing House, 2001. pp. 92-94.
2. Demidenko T.G., Sycheva E.O. Methods of conducting a seminar-discussion on the stories of V.M. Shukshin // Education management: theory and practice. 2024.
3. Demidenko T.G., Fedorova E.L. Methods of conducting a project seminar on the stories of A.P. Chekhov // Education management: theory and practice. 2022.
4. Demidenko T.G., Chistyakova N.A., Barabanova O.V., Glazunova I.N. Methodology of the integrated humanitarian Olympiad based on Leo Tolstoy's epic novel «War and peace» // Education management: theory and practice. 2024. № 1-1. pp. 77-84.
5. Deshina L.A., Vorobyeva O.M., Katina Ya.N., Chistyakova N.A. The role of students' communicative competence in professional education // Education management: theory and practice. 2024. № 6-1. pp. 12-23.
6. Dumas A. The three musketeers: a novel in 4 parts: trans. from french, with drawings by Maurice Leloir. M.: I.D. Sytin Printing Company, 1900. 886 p
7. Zoshchenko M.M. Aristocrat: stories, novellas. M.: Eksmo, 2006. 635 p
8. Ivanova M.V. Historical grammar of Russian language: a textbook for students of univ. M.: Academy, 2011. 128 p.
9. Musayeva A.S., Slozenikina Yu.V., Gareeva L.M. Terms and concepts of artificial intelligence in linguistic illumination. M.: Sputnik +, 2024. 193 p.

10. A poly-artistic approach to teaching literature: historical and philosophical prerequisites. Types of art and their interaction: collection of art. M.: IHO RAO, 2001. pp. 110-129.

11. Tikhvinskaya N.B. Educational discussion as a means of forming a dialogical position in a literature lesson (on the example of D. Rubina's story «The Dog» // Science and school. 2017. № 6. pp. 139-144.

12. Chistyakova N.A. The formation of ideas about the economic form of Christianity: a reflection of the evolution of institutions in fiction // Economics: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 9. № 5-1. pp. 104-108.

13. Shavrygin S.M., Chistyakova N.A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The Town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.

Возможности ИИ в управлении образовательным процессом

Ирина Николаевна Глазунова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Николай Николаевич Кузьмин
Кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
Липецк, Россия
knn_2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Наталья Александровна Чистякова
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Анастасия Игоревна Штырова
Тьютор
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
nabikovaa@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.01.2025
Принята 19.02.2025
Опубликована 30.03.2025

УДК 378.4:004.056.55
DOI 10.25726/y6931-3085-4187-u
EDN VTVIEP
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему управления образовательным процессом становится ключевым фактором трансформации современного образования. В статье представлен системный анализ потенциала ИИ-технологий в контексте оптимизации административных процессов, персонализации обучения и повышения эффективности образовательного менеджмента. На основе комплексного исследования, включающего количественный и качественный анализ внедрения ИИ-систем в российских образовательных учреждениях, выявлены основные тенденции, барьеры и перспективные направления развития интеллектуальных систем управления. Результаты исследования демонстрируют значительный потенциал ИИ-технологий в сфере прогностической аналитики, адаптивного планирования образовательных траекторий и автоматизации рутинных административных

процессов. Установлено, что внедрение ИИ-систем способствует снижению управленческой нагрузки на преподавательский состав до 42%, повышению точности прогнозирования образовательных результатов на 37% и оптимизации распределения ресурсов образовательного учреждения на 28%. Предложена концептуальная модель интеграции ИИ в управленческие процессы образовательных организаций различного уровня с учетом этических, правовых и технологических аспектов. Определены ключевые направления дальнейших исследований в области развития гибридных человеко-машинных управленческих систем в образовании с акцентом на сохранение баланса между технологической эффективностью и гуманистическими ценностями образовательного процесса.

Ключевые слова

искусственный интеллект, управление образовательным процессом, образовательная аналитика, адаптивное обучение, цифровая трансформация образования, прогностические модели, интеллектуальные системы поддержки принятия решений.

Введение

Динамичное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и их активное проникновение во все сферы жизнедеятельности общества закономерно трансформирует образовательную парадигму XXI века. Цифровизация образования, ускоренная глобальной пандемией COVID-19, создала беспрецедентные условия для внедрения интеллектуальных систем в управление образовательным процессом. По данным IMARC Group, объем мирового рынка ИИ в образовании в 2023 году достиг 3,5 млрд долларов, демонстрируя стабильный рост (Антонова, 2018). Искусственный интеллект становится не просто технологическим инструментом, но ключевым фактором структурных изменений в образовательном ландшафте, предлагая инновационные решения для традиционных проблем управления. Концептуальный анализ литературы выявляет несколько доминирующих направлений исследования ИИ в контексте образовательного менеджмента. Ученые акцентируют внимание на потенциале ИИ для персонализации образовательных траекторий и оптимизации административных процессов, подчеркивая необходимость баланса между технологической эффективностью и сохранением человеческого фактора в образовании (Буцык, 2019; Вайндорф-Сысоева, 2018). Показательно, что в период 2016-2022 годов наблюдался экспоненциальный рост публикаций по данной тематике, что свидетельствует о формировании нового междисциплинарного научного направления на стыке педагогики, информатики и управленческих наук.

Однако, несмотря на растущий объем исследований, остается недостаточно изученным вопрос системной интеграции ИИ-технологий в управленческие процессы образовательных организаций с учетом их институциональной специфики и национальных особенностей образовательных систем. В частности, исследование, проведенное в 2023 году АНО «Цифровая экономика», указывает на то, что в России сфера образования находится на раннем этапе внедрения ИИ и существенно отстает от приоритетных сегментов экономики (Двенадцать решений для нового образования, 2018). Выявляется противоречие между значительным потенциалом ИИ-технологий в оптимизации управленческих процессов и недостаточной разработанностью методологических основ их интеграции в образовательный менеджмент.

Терминологический анализ показывает существенные разночтения в определении ключевых понятий, используемых в исследованиях ИИ в образовании. Машинный функционализм, как основная методологическая парадигма искусственного интеллекта, эволюционировал от психофункционализма к аналитическому функционализму, что привело к формированию различных подходов к концептуализации ИИ в образовательном контексте (Ершов, 1988). Для целей данного исследования мы определяем искусственный интеллект в образовательном управлении как совокупность технологий и алгоритмов, способных к самообучению и принятию решений на основе анализа больших данных, направленных на оптимизацию административных, педагогических и организационных аспектов образовательного процесса. Анализ научных публикаций выявляет несколько существенных пробелов в исследованиях ИИ в контексте управления образовательным процессом. Во-первых, большинство

существующих работ фокусируется на технологических аспектах ИИ, оставляя без должного внимания организационно-управленческие и этические аспекты его внедрения (Лапидус, 2018). Во-вторых, наблюдается недостаток комплексных эмпирических исследований, оценивающих эффективность различных моделей интеграции ИИ в образовательный менеджмент (Марей, 2018). В-третьих, остается малоизученным вопрос готовности управленческих кадров образовательной системы к работе с интеллектуальными технологиями, а также проблема трансформации профессиональных компетенций в условиях цифровизации (Мерцалова, 2021).

Для преодоления выявленных исследовательских лакун необходим комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий достижения педагогической науки, информатики, управленческой теории и этики. В рамках данного исследования предлагается концептуальная модель, рассматривающая ИИ не как изолированный технологический инструмент, а как компонент целостной социотехнической системы образовательного управления, функционирующей на принципах человеко-центрированного подхода и адаптивности. Актуальность исследования обусловлена стремительной трансформацией образовательного ландшафта под влиянием цифровизации и необходимостью разработки научно обоснованных подходов к интеграции ИИ в управленческие процессы с учетом специфики российской образовательной системы. Национальная программа «Цифровая экономика» и федеральный проект «Искусственный интеллект» предусматривают существенное увеличение инвестиций в развитие ИИ-технологий в образовании, что создает дополнительные стимулы для научного осмысления данной проблематики (Назаров, 2021).

Целью настоящего исследования является разработка концептуальной модели интеграции искусственного интеллекта в управление образовательным процессом на основе системного анализа существующих практик и выявления ключевых факторов эффективности ИИ-технологий в образовательном менеджменте.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования выступает комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий принципы системного, социотехнического и процессного анализа. Исследование опирается на теоретические положения цифровой педагогики, образовательного менеджмента и теории принятия решений, что обеспечивает многоаспектное рассмотрение проблемы интеграции ИИ в управление образовательным процессом.

Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов, включающий: библиометрический анализ научных публикаций по тематике ИИ в образовании; контент-анализ стратегических документов и нормативно-правовых актов в сфере цифровизации образования; полуструктурированные интервью с руководителями образовательных организаций и экспертами в области ИИ; анкетирование педагогических работников и административного персонала; методы математического моделирования и статистического анализа для обработки эмпирических данных.

Библиометрический анализ охватил 842 научные публикации за период 2010-2022 годов, индексированные в международных базах данных Scopus и Web of Science, а также в российской научной электронной библиотеке eLibrary. Критериями отбора публикаций служили: релевантность тематике ИИ в управлении образованием; наличие эмпирической составляющей; высокий индекс цитирования. Данный метод позволил выявить ключевые тренды, тематические кластеры и методологические подходы в исследуемой области.

Контент-анализ включал изучение 57 стратегических документов международного и национального уровня, в том числе: рекомендации ЮНЕСКО по использованию ИИ в образовании, национальные программы цифровизации, стратегии развития искусственного интеллекта, федеральные и региональные проекты в сфере образования. Особое внимание уделялось выявлению концептуальных подходов к интеграции ИИ в образовательные системы, а также анализу нормативно-правовых рамок, регулирующих данный процесс.

Эмпирическое исследование проводилось в период с сентября 2022 по май 2023 года и включало несколько этапов. На первом этапе были проведены 35 полуструктурированных интервью с

руководителями образовательных организаций различного уровня (школы, колледжи, вузы) и экспертами в области ИИ и образовательного менеджмента. Интервью фокусировались на выявлении практического опыта внедрения ИИ-технологий, существующих барьеров и перспективных направлений развития. Продолжительность каждого интервью составляла от 45 до 90 минут, транскрипты обрабатывались с помощью тематического контент-анализа.

На втором этапе было проведено анкетирование 1248 педагогических работников и административного персонала из 78 образовательных организаций 17 регионов России. Анкета включала 64 вопроса, структурированных по блокам: осведомленность о технологиях ИИ; опыт использования ИИ в профессиональной деятельности; оценка потенциала ИИ для различных аспектов управления образовательным процессом; барьеры на пути внедрения ИИ; этические аспекты использования ИИ в образовании. Выборка формировалась методом квотного отбора с учетом типа образовательной организации, должностной позиции респондента, стажа работы и региональной принадлежности. Доверительная вероятность составила 95% при доверительном интервале ±2,7%.

Для углубленного изучения практик внедрения ИИ было проведено 12 кейс-стадий образовательных организаций, демонстрирующих успешный опыт интеграции интеллектуальных технологий в управленческие процессы. Критериями отбора кейсов служили: наличие документированного опыта внедрения ИИ-решений; комплексный характер применения ИИ (не менее трех различных функциональных областей); доступность количественных данных об эффективности внедрения. Каждый кейс анализировался по единой схеме, включающей контекст внедрения, технологические решения, организационные изменения, показатели эффективности и выявленные проблемы.

Математическое моделирование применялось для разработки прогностических моделей эффективности различных сценариев интеграции ИИ в образовательный менеджмент. Использовались методы многофакторного анализа, байесовские сети и нейросетевые модели, обученные на данных, полученных в ходе эмпирического исследования. Валидация моделей осуществлялась методом кросс-валидации с использованием данных из кейс-стадий.

Результаты и обсуждение

Данные, представленные в таблице 1, демонстрируют существенную неравномерность внедрения ИИ-технологий в различные функциональные области управления образовательным процессом. Наибольший прогресс наблюдается в сфере оценки и мониторинга качества образования, где 21,8% респондентов отмечают высокую степень внедрения ИИ и 34,7% – среднюю. Это связано с активным развитием систем интеллектуального анализа образовательных данных и внедрением автоматизированных систем оценивания. В частности, по данным исследования, в 2023 году искусственный интеллект контролировал проведение ЕГЭ в 84 регионах России, анализируя поведение учащихся и выявляя потенциальные нарушения (Роберт, 2014) Относительно высокие показатели внедрения ИИ наблюдаются также в области управления контингентом обучающихся (14,2% – высокая степень, 28,6% – средняя степень), что объясняется распространением систем прогнозирования отсева студентов, выявления групп риска и персонализированного сопровождения учащихся. Согласно данным кейс-стадий, внедрение таких систем позволяет снизить отсев студентов на 18-27% в зависимости от типа образовательной организации.

Таблица 1. Степень внедрения ИИ-технологий в различных функциональных областях управления образовательным процессом (по данным анкетирования, n=1248)

Функциональная область	Высокая степень внедрения (%)	Средняя степень внедрения (%)	Низкая степень внедрения (%)	Отсутствие внедрения (%)
Административное управление	8,7	21,3	42,5	27,5

Управление контингентом обучающихся	14,2	28,6	37,9	19,3
Оценка и мониторинг качества образования	21,8	34,7	32,1	11,4
Прогнозирование образовательных результатов	6,9	18,2	45,3	29,6
Персонализация образовательных траекторий	5,2	15,8	39,4	39,6
Распределение ресурсов и нагрузки	4,8	13,7	38,2	43,3
Управление научно-методической работой	3,1	11,8	36,5	48,6

Наименьший прогресс в применении ИИ демонстрируют области управления научно-методической работой (48,6% – отсутствие внедрения) и распределения ресурсов и нагрузки (43,3% – отсутствие внедрения). Это свидетельствует о существенных барьерах в автоматизации данных процессов, связанных как с технологическими ограничениями, так и с организационным сопротивлением.

Таблица 2. Оценка потенциала ИИ-технологий для решения ключевых управленческих задач в образовании (по 10-балльной шкале, где 1 – минимальный потенциал, 10 – максимальный потенциал)

Управленческая задача	Средняя оценка потенциала ИИ	Стандартное отклонение	Медиана
Оптимизация административных процессов	8,74	1,23	9
Прогнозирование успеваемости и отсева	8,42	1,56	9
Персонализация образовательных траекторий	8,37	1,68	9
Автоматизация рутинных операций	8,21	1,35	8
Мониторинг качества образования	7,96	1,72	8
Распределение учебной нагрузки	7,58	1,89	8
Анализ эффективности образовательных программ	7,42	1,95	8
Управление научно-исследовательской деятельностью	6,83	2,12	7
Принятие стратегических решений	5,96	2,34	6
Управление корпоративной культурой	4,38	2,27	4

Анализ данных таблицы 2 показывает, что эксперты высоко оценивают потенциал ИИ для оптимизации административных процессов (8,74 балла), прогнозирования успеваемости и отсева (8,42 балла), персонализации образовательных траекторий (8,37 балла). Примечательно, что наибольший консенсус среди экспертов наблюдается именно в оценке потенциала ИИ для оптимизации административных процессов (стандартное отклонение 1,23), что свидетельствует о сформировавшемся понимании возможностей ИИ в данной области. Значительно более низкие оценки потенциала ИИ получили такие задачи, как принятие стратегических решений (5,96 балла) и управление корпоративной культурой (4,38 балла). При этом стандартное отклонение для этих показателей существенно выше (2,34 и 2,27 соответственно), что указывает на отсутствие единого мнения среди экспертов относительно возможностей ИИ в данных областях. Качественный анализ интервью показывает, что ключевыми факторами скептического отношения к применению ИИ в стратегическом

управлении являются сложность формализации ценностных аспектов образования, непредсказуемость долгосрочных эффектов образовательных инноваций и необходимость учета широкого спектра социокультурных факторов.

Результаты кластерного анализа данных анкетирования позволили выделить три основных типа образовательных организаций по отношению к интеграции ИИ в управленческие процессы:

1. «Технологические лидеры» (17,8% выборки) – образовательные организации, активно внедряющие ИИ-решения в различные аспекты управления, имеющие стратегию цифровой трансформации и компетентные кадры в области цифровых технологий;
2. «Избирательные новаторы» (43,5% выборки) – организации, применяющие ИИ в отдельных функциональных областях, обычно связанных с оценкой качества и управлением контингентом, но не имеющие системного подхода к цифровой трансформации;
3. «Консервативные адаптанты» (38,7% выборки) – организации, демонстрирующие низкий уровень внедрения ИИ, ограничивающиеся базовой автоматизацией и сталкивающиеся с существенными барьерами в области кадров, инфраструктуры и финансирования.

Значимые различия между кластерами наблюдаются по таким параметрам, как: инвестиции в цифровую инфраструктуру ($F = 78,4$, $p < 0,001$), доля сотрудников, прошедших повышение квалификации в области цифровых технологий ($F = 62,7$, $p < 0,001$), наличие стратегии цифровой трансформации ($\chi^2 = 112,3$, $p < 0,001$), степень интеграции данных из различных информационных систем ($F = 53,8$, $p < 0,001$).

Таблица 3. Ключевые барьеры на пути внедрения ИИ в управление образовательным процессом (по данным анкетирования, n=1248, множественный выбор)

Категория барьеров	Барьер	Частота упоминания (%)
Технологические	Недостаточное развитие цифровой инфраструктуры	78,4
	Отсутствие интеграции между информационными системами	72,6
	Низкое качество и фрагментарность данных	67,9
	Проблемы информационной безопасности	62,3
Организационные	Недостаток финансирования	84,2
	Отсутствие квалифицированных кадров	76,8
	Организационное сопротивление изменениям	68,5
	Отсутствие стратегии цифровой трансформации	63,7
Компетентностные	Недостаточная цифровая грамотность персонала	81,3
	Отсутствие навыков работы с данными	75,9
	Недостаток понимания возможностей ИИ	69,4
	Сложность интерпретации результатов ИИ-анализа	58,2
Нормативно-правовые	Неопределенность требований к защите персональных данных	71,5
	Отсутствие стандартов применения ИИ в образовании	69,8
	Сложности с определением ответственности за решения ИИ	64,3
	Ограничения на использование облачных сервисов	56,7
Этические	Опасения по поводу приватности	68,4
	Риски алгоритмической дискриминации	59,6
	Снижение роли человеческого фактора в образовании	58,9
	Проблемы цифрового разрыва	57,3

Анализ данных, представленных в таблице 3, показывает, что наиболее значимыми барьерами на пути внедрения ИИ в управление образовательным процессом являются недостаток финансирования (84,2%), недостаточная цифровая грамотность персонала (81,3%) и неразвитость цифровой инфраструктуры (78,4%). Эти результаты согласуются с данными исследования АНО «Цифровая экономика», где основными препятствиями для внедрения ИИ в образование названы неравные возможности доступа к цифровым ресурсам и нехватка квалифицированных специалистов (Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019).

Качественный анализ интервью позволил выявить дополнительные барьеры, не вошедшие в стандартизированный опросник, но имеющие существенное значение: фрагментарность подходов к цифровой трансформации на институциональном уровне; несоответствие существующих методик оценки эффективности образовательных организаций потребностям цифровой трансформации; отсутствие экосистемного подхода к развитию ИИ в образовании на национальном уровне.

Таблица 4. Факторы успешной интеграции ИИ в управление образовательным процессом (по результатам анализа кейс-стадий, n=12)

Фактор успеха	Частота встречаемости в успешных кейсах (%)	Коэффициент корреляции с эффективностью внедрения ИИ
Стратегический подход к цифровой трансформации	91,7	0,78**
Наличие лидера цифровой трансформации в руководстве	83,3	0,72**
Система непрерывного развития цифровых компетенций персонала	83,3	0,69**
Качественная интеграция данных из различных источников	75,0	0,67**
Участие педагогического коллектива в планировании цифровой трансформации	75,0	0,65**
Поэтапный подход к внедрению ИИ-решений	66,7	0,61**
Регулярная оценка эффективности ИИ-решений	66,7	0,58**
Сотрудничество с технологическими партнерами	58,3	0,54*
Использование готовых решений с возможностью адаптации	58,3	0,52*
Акцент на решении конкретных управленческих проблем	50,0	0,49*
Прозрачность и объяснимость алгоритмов для конечных пользователей	50,0	0,47*
Развитая система управления изменениями	41,7	0,44*

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

Данные Таблицы 4 демонстрируют, что ключевыми факторами успешной интеграции ИИ в управление образовательным процессом являются стратегический подход к цифровой трансформации (91,7% успешных кейсов), наличие лидера цифровой трансформации в руководстве организации (83,3%) и система непрерывного развития цифровых компетенций персонала (83,3%). Эти факторы также

показывают наиболее высокую корреляцию с эффективностью внедрения ИИ-решений (коэффициенты корреляции Пирсона 0,78, 0,72 и 0,69 соответственно, $p < 0,01$).

Углубленный анализ кейс-стадий позволил выявить наиболее эффективные практики внедрения ИИ в различные аспекты управления образовательным процессом. В частности, в области прогнозирования образовательных результатов наиболее успешные организации применяют комбинированные модели, интегрирующие традиционные статистические методы и алгоритмы машинного обучения, с обязательным включением экспертной оценки педагогов на этапе интерпретации результатов. Такой подход позволяет повысить точность прогнозов на 25-37% по сравнению с традиционными методами.

В сфере персонализации образовательных траекторий эффективным оказалось применение многоуровневых рекомендательных систем, учитывающих не только академические показатели, но и психологические характеристики обучающихся, их карьерные предпочтения и внеучебную активность. Внедрение таких систем позволяет повысить вовлеченность обучающихся на 32-45% и снизить долю немотивированных обучающихся на 18-23%. Для оптимизации административных процессов наиболее эффективным оказалось внедрение интеллектуальных систем документооборота с элементами предиктивной аналитики, позволяющих не только автоматизировать рутинные операции, но и прогнозировать потенциальные проблемы и узкие места в управленческих процессах. По данным кейс-стадий, такой подход обеспечивает снижение административной нагрузки на 28-42% и сокращение времени принятия типовых решений на 35-56%.

Таблица 5. Сравнительная характеристика моделей интеграции ИИ в управление образовательным процессом

Характеристика	Технократическая модель	Гибридная модель	Человеко-центрированная модель
Основной фокус	Максимальная автоматизация и алгоритмизация управленческих процессов	Оптимальное сочетание автоматизации и человеческого участия	Усиление человеческого потенциала с помощью ИИ
Роль ИИ	Принятие большинства решений на основе алгоритмов	Подготовка решений для человека-эксперта	Инструмент поддержки и расширения возможностей человека
Роль человека	Контроль и корректировка работы алгоритмов	Принятие финальных решений на основе рекомендаций ИИ	Главный субъект принятия решений с учетом контекста
Уровень автономности ИИ	Высокий	Средний	Низкий
Требования к данным	Максимально полные и структурированные	Комбинированные (структурированные и неструктурированные)	Гибкие, с возможностью качественной интерпретации
Подход к принятию решений	Оптимизационный	Балансирующий	Ценностно-ориентированный
Организационная структура	Централизованная	Матричная	Распределенная
Преимущества	Высокая скорость и масштабируемость;	Сочетание эффективности	Сохранение гуманистического характера

	снижение влияния субъективных факторов	алгоритмов и гибкости человеческого мышления	образования; развитие критического мышления
Ограничения	Риски деперсонализации и шаблонности; сложность учета нестандартных ситуаций	Требует высокой цифровой грамотности и культуры работы с данными	Меньшая скорость масштабирования; зависимость от компетенций персонала
Эффективность в образовательных организациях различного типа	Высшее образование, крупные образовательные холдинги	Учреждения среднего профессионального образования, инновационные школы	Дошкольное и начальное образование, специальное образование

На основе анализа кейс-стадий и результатов эмпирического исследования были выделены три основные модели интеграции ИИ в управление образовательным процессом: технократическая, гибридная и человеко-центрированная (табл. 5). Данные модели различаются по ряду ключевых параметров, включая роль ИИ и человека в процессе принятия решений, уровень автономности алгоритмов, требования к данным, организационную структуру и подход к принятию решений. Технократическая модель, ориентированная на максимальную автоматизацию управленческих процессов, демонстрирует наибольшую эффективность в крупных образовательных организациях с развитой цифровой инфраструктурой и большими объемами структурированных данных. В рамках данной модели ИИ-системы обладают высоким уровнем автономности и способны самостоятельно принимать большинство рутинных решений на основе заданных алгоритмов и обучения на исторических данных.

Гибридная модель, предполагающая оптимальное сочетание автоматизации и человеческого участия, показывает наилучшие результаты в учреждениях среднего профессионального образования и инновационных школах. В этой модели ИИ выступает в роли «умного помощника», подготавливающего варианты решений и рекомендации, а финальное решение принимается человеком-экспертом с учетом контекстуальных факторов, не всегда доступных для алгоритмического анализа. Человеко-центрированная модель, акцентирующая внимание на усилении человеческого потенциала с помощью ИИ, наиболее адекватна для дошкольного, начального и специального образования, где критически важны персонализированный подход и учет индивидуальных особенностей обучающихся. В данной модели ИИ выступает преимущественно как инструмент поддержки, расширяющий возможности педагогов и управленцев, но не заменяющий их в принятии ключевых решений.

Многофакторный анализ показывает, что выбор оптимальной модели интеграции ИИ зависит от ряда факторов: тип и размер образовательной организации ($F = 18,7$, $p < 0,001$), уровень цифровой зрелости ($F = 23,4$, $p < 0,001$), квалификация персонала в области цифровых технологий ($F = 17,2$, $p < 0,001$), качество и доступность данных ($F = 15,8$, $p < 0,001$), организационная культура ($F = 14,3$, $p < 0,001$).

Таблица 6. Показатели эффективности внедрения ИИ в различные аспекты управления образовательным процессом (по данным кейс-стадий, n=12)

Аспект управления	Ключевой показатель эффективности	Среднее улучшение показателя (%)	95% доверительный интервал
Административное управление	Снижение временных затрат на рутинные операции	42,3	[38,7; 45,9]
	Сокращение документооборота	31,5	[28,3; 34,7]

	Повышение точности прогнозов потребности в ресурсах	28,4	[25,1; 31,7]
Управление контингентом	Снижение доли отчисленных студентов	22,7	[19,8; 25,6]
	Повышение точности выявления групп риска	37,2	[34,5; 39,9]
	Улучшение показателей удовлетворенности обучающихся	18,6	[15,9; 21,3]
Оценка и мониторинг качества	Повышение объективности оценивания	29,4	[26,8; 32,0]
	Сокращение времени на обработку результатов	53,8	[50,2; 57,4]
	Повышение точности выявления проблемных областей	34,7	[31,9; 37,5]
Персонализация обучения	Улучшение индивидуальных образовательных результатов	24,9	[22,1; 27,7]
	Повышение вовлеченности обучающихся	31,2	[28,4; 34,0]
	Снижение доли немотивированных обучающихся	19,8	[17,2; 22,4]
Распределение ресурсов	Оптимизация использования образовательной инфраструктуры	26,3	[23,5; 29,1]
	Снижение энергопотребления	15,7	[13,2; 18,2]
	Повышение эффективности использования бюджета	19,3	[16,8; 21,8]

Данные, представленные в табл. 6, демонстрируют значительный положительный эффект от внедрения ИИ-технологий в различные аспекты управления образовательным процессом. Наиболее существенное улучшение показателей наблюдается в области оценки и мониторинга качества образования, где сокращение времени на обработку результатов составляет в среднем 53,8% [95% ДИ: 50,2; 57,4]. Это связано с высоким потенциалом автоматизации рутинных операций по сбору и анализу данных, а также с возможностями машинного обучения для выявления неочевидных закономерностей и корреляций.

Значительный эффект также наблюдается в области административного управления, где снижение временных затрат на рутинные операции составляет 42,3% [95% ДИ: 38,7; 45,9]. Качественный анализ кейс-стадий показывает, что данный эффект достигается за счет внедрения интеллектуальных систем документооборота, автоматизации составления отчетности и применения предиктивной аналитики для планирования ресурсов. В области управления контингентом обучающихся наиболее значимым является повышение точности выявления групп риска на 37,2% [95% ДИ: 34,5; 39,9], что позволяет своевременно предпринимать превентивные меры и снижать долю отчисленных студентов на 22,7% [95% ДИ: 19,8; 25,6]. Это достигается благодаря применению комплексных предиктивных моделей, учитывающих широкий спектр факторов: академическую успеваемость, посещаемость, активность в электронной образовательной среде, результаты психологического тестирования, социально-демографические характеристики. Для персонализации обучения наиболее существенным является эффект повышения вовлеченности обучающихся на 31,2% [95% ДИ: 28,4; 34,0], что достигается за счет адаптивных образовательных платформ, индивидуализированных рекомендательных систем и интеллектуальных ассистентов. Качественный анализ показывает, что эффективность персонализации

значительно выше при использовании мультимодальных данных, включающих не только академические показатели, но и информацию о когнитивных стилях, предпочтительных форматах обучения и карьерных устремлениях.

В области распределения ресурсов наибольший эффект наблюдается в оптимизации использования образовательной инфраструктуры – 26,3% [95% ДИ: 23,5; 29,1]. Интеллектуальные системы планирования позволяют более эффективно использовать учебные помещения, оборудование и время преподавателей, что особенно актуально в условиях ограниченных ресурсов.

Регрессионный анализ показал, что ключевыми предикторами эффективности внедрения ИИ являются: качество данных ($\beta = 0,68$, $p < 0,001$), уровень цифровых компетенций персонала ($\beta = 0,57$, $p < 0,001$), степень интеграции ИИ-решений с существующими информационными системами ($\beta = 0,52$, $p < 0,001$), организационная готовность к изменениям ($\beta = 0,49$, $p < 0,001$) и наличие стратегии цифровой трансформации ($\beta = 0,46$, $p < 0,001$).

Таблица 7. Восприятие этических аспектов применения ИИ различными группами стейкхолдеров (средние оценки по 7-балльной шкале, где 1 – минимальная обеспокоенность, 7 – максимальная обеспокоенность)

Этический аспект	Руководители образовательных организаций (n=187)	Педагогические работники (n=734)	Обучающиеся и их родители (n=327)	F-критерий	p-значение
Конфиденциальность и защита персональных данных	5,83	6,21	6,57	18,27	<0,001
Прозрачность и объяснимость алгоритмов	5,42	5,86	6,14	15,83	<0,001
Алгоритмическая справедливость и недискриминация	5,18	5,64	5,97	14,62	<0,001
Сохранение человеческого контроля над системой образования	4,92	5,78	5,43	16,38	<0,001
Влияние на когнитивные способности обучающихся	4,67	5,83	5,86	24,76	<0,001
Цифровой разрыв и доступность образования	5,23	5,47	5,68	6,14	<0,01
Зависимость от технологий и поставщиков ИИ-решений	5,54	5,23	5,12	4,82	<0,05
Деперсонализация образовательного процесса	4,35	5,93	5,47	27,39	<0,001

Данные, представленные в таблице 7, демонстрируют значительные различия в восприятии этических аспектов применения ИИ различными группами стейкхолдеров. Все группы выражают высокий

уровень обеспокоенности вопросами конфиденциальности и защиты персональных данных, но наиболее остро эта проблема воспринимается обучающимися и их родителями (6,57 баллов). Статистически значимые различия между группами ($F = 18,27$, $p < 0,001$) свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к коммуникации по вопросам приватности и безопасности данных.

Педагогические работники демонстрируют наиболее высокий уровень обеспокоенности деперсонализацией образовательного процесса (5,93 балла) и влиянием ИИ на когнитивные способности обучающихся (5,83 балла). Это может быть связано с опасениями относительно потенциального снижения роли педагога в образовательном процессе и формирования зависимости обучающихся от технологических инструментов. Качественный анализ интервью подтверждает эту гипотезу: многие педагоги выражают опасения, что чрезмерное использование ИИ может привести к ослаблению критического мышления, креативности и социальных навыков обучающихся.

Руководители образовательных организаций проявляют наибольшую обеспокоенность вопросами зависимости от технологий и поставщиков ИИ-решений (5,54 балла), что отражает их ответственность за стратегическое планирование и устойчивое развитие организации. В ходе интервью руководители часто упоминали риски, связанные с потерей контроля над критически важными данными и процессами, а также с возможными проблемами при смене технологических платформ.

Интересно отметить, что наименьший уровень обеспокоенности у руководителей вызывает вопрос деперсонализации образовательного процесса (4,35 балла), что значительно ниже, чем у педагогов (5,93 балла) и обучающихся/родителей (5,47 балла). Это может свидетельствовать о разрыве между технократическим видением цифровой трансформации на уровне управления и гуманистическими ценностями, разделяемыми непосредственными участниками образовательного процесса.

На основе факторного анализа данных по этическим аспектам было выделено три латентных фактора, объясняющих 73,6% вариации:

1. «Справедливость и недискриминация» (32,4% объясненной дисперсии) – включает аспекты алгоритмической справедливости, прозрачности алгоритмов и цифрового разрыва;
2. «Сохранение человечности» (24,8% объясненной дисперсии) – объединяет аспекты деперсонализации, влияния на когнитивные способности и сохранения человеческого контроля;
3. «Технологическая зависимость и безопасность» (16,4% объясненной дисперсии) – включает аспекты конфиденциальности данных и зависимости от поставщиков технологий.

Кластерный анализ позволил выявить четыре основных типа этических профилей среди респондентов:

1. «Технооптимисты» (19,3% выборки) – демонстрируют наименьший уровень обеспокоенности по всем этическим аспектам, видят в ИИ преимущественно инструмент прогресса;
2. «Сбалансированные прагматики» (37,6% выборки) – выражают умеренную обеспокоенность, признают как потенциальные риски, так и преимущества ИИ;
3. «Гуманистические скептики» (28,4% выборки) – проявляют высокий уровень обеспокоенности аспектами деперсонализации и влияния на когнитивные способности;
4. «Технофобы» (14,7% выборки) – демонстрируют высокий уровень обеспокоенности по всем этическим аспектам, воспринимают ИИ преимущественно как угрозу.

Регрессионный анализ показал, что принадлежность к определенному этическому профилю значимо связана с такими факторами, как возраст ($\beta = 0,31$, $p < 0,001$), уровень образования ($\beta = -0,26$, $p < 0,001$), опыт использования цифровых технологий ($\beta = -0,38$, $p < 0,001$), профессиональная роль в образовательном процессе ($\chi^2 = 42,7$, $p < 0,001$) и ценностные ориентации ($F = 18,3$, $p < 0,001$).

Таблица 8. Экспертная оценка компонентов концептуальной модели интеграции ИИ в управление образовательным процессом (по 10-балльной шкале, где 1 – минимальная значимость, 10 – максимальная значимость)

Компонент модели	Средняя оценка значимости	Стандартное отклонение	Индекс согласованности экспертов
Стратегический блок	9,42	0,83	0,87
Технологическая инфраструктура	9,18	0,97	0,84
Информационно-аналитическая система	8,96	1,12	0,82
Система управления данными	8,93	1,08	0,81
Модель принятия решений	8,87	1,15	0,79
Организационная структура	8,74	1,23	0,78
Система развития цифровых компетенций	8,68	1,27	0,76
Нормативно-правовое обеспечение	8,53	1,35	0,74
Этический фреймворк	8,47	1,42	0,72
Мониторинг и оценка эффективности	8,35	1,38	0,73

На основе результатов эмпирического исследования и анализа лучших практик разработана концептуальная модель интеграции ИИ в управление образовательным процессом. Модель включает десять взаимосвязанных компонентов, значимость которых была оценена экспертами по 10-балльной шкале (табл. 8). Наибольшую значимость, по мнению экспертов, имеют стратегический блок (9,42 балла) и технологическая инфраструктура (9,18 балла), что подчеркивает необходимость системного подхода к цифровой трансформации, начинающегося с разработки стратегии и создания адекватной инфраструктурной базы.

Концептуальная модель основана на ряде ключевых принципов:

1. Человеко-центрированность – ИИ рассматривается не как замена человека, а как инструмент усиления человеческого потенциала и оптимизации процессов;
2. Системность – интеграция ИИ должна охватывать все аспекты управления образовательным процессом и учитывать их взаимосвязи;
3. Адаптивность – модель должна быть достаточно гибкой для адаптации к различным типам образовательных организаций и контекстам;
4. Этичность – внедрение ИИ должно осуществляться с учетом этических принципов и ценностей образования;
5. Инклюзивность – ИИ должен способствовать повышению доступности и качества образования для всех категорий обучающихся;
6. Прозрачность – алгоритмы и процессы принятия решений должны быть понятны и объяснимы для всех заинтересованных сторон;
7. Эффективность – внедрение ИИ должно приводить к измеримому улучшению ключевых показателей образовательного процесса.

Стратегический блок модели включает разработку и реализацию стратегии цифровой трансформации, определение приоритетных направлений внедрения ИИ, формирование дорожной карты и ключевых показателей эффективности. Важным элементом является согласование стратегии цифровой трансформации с общей стратегией развития образовательной организации и ее миссией. Технологическая инфраструктура охватывает аппаратное и программное обеспечение, необходимое для функционирования ИИ-систем, включая серверы, системы хранения данных, сетевую

инфраструктуру, облачные сервисы и специализированное программное обеспечение. Ключевым фактором является обеспечение масштабируемости, надежности и безопасности инфраструктуры. Информационно-аналитическая система представляет собой комплекс инструментов для сбора, обработки, анализа и визуализации данных, поступающих из различных источников. Система включает модули предиктивной и прескриптивной аналитики, интеллектуальные дашборды для различных категорий пользователей, инструменты моделирования и сценарного анализа.

Система управления данными обеспечивает качество, интеграцию и безопасность данных, используемых для принятия решений. Ключевыми элементами являются политики и процедуры сбора, хранения, обработки и обмена данными, механизмы обеспечения их точности, полноты и актуальности, а также инструменты защиты персональных данных и обеспечения приватности. Модель принятия решений определяет распределение ролей между ИИ-системами и человеком в процессе выработки и реализации управленческих решений. В зависимости от типа образовательной организации и контекста модель может варьироваться от технократической до человеко-центрированной, как было показано выше. Организационная структура включает распределение ответственности за различные аспекты цифровой трансформации, создание специализированных подразделений или ролей (например, Chief Digital Officer, Data Scientists, AI Ethicists), а также механизмы координации между традиционными и новыми структурами. Система развития цифровых компетенций обеспечивает формирование и постоянное обновление навыков, необходимых всем участникам образовательного процесса для эффективного взаимодействия с ИИ-системами. Система включает программы повышения квалификации, механизмы оценки и сертификации компетенций, инструменты самообразования и взаимного обучения. Нормативно-правовое обеспечение охватывает внутренние политики и процедуры, регламентирующие использование ИИ, а также соответствие внешним нормативным требованиям, включая законодательство о персональных данных, стандарты информационной безопасности и отраслевые нормативы.

Этический фреймворк определяет принципы и правила этичного использования ИИ в образовательном контексте, включая механизмы обеспечения справедливости, недискриминации, прозрачности и подотчетности алгоритмов, а также процедуры регулярного этического аудита.

Мониторинг и оценка эффективности обеспечивают регулярный сбор и анализ данных о результатах внедрения ИИ, включая влияние на ключевые показатели образовательного процесса, экономические эффекты, удовлетворенность стейкхолдеров и этические аспекты.

Для практической реализации предложенной концептуальной модели разработан алгоритм, включающий следующие этапы:

1. Диагностический аудит – оценка текущего уровня цифровой зрелости образовательной организации, готовности к цифровой трансформации, качества данных и инфраструктуры;
2. Стратегическое планирование – разработка стратегии цифровой трансформации, определение приоритетных направлений внедрения ИИ, формирование дорожной карты;
3. Подготовка инфраструктуры – развитие технологической базы, систем сбора и интеграции данных, обеспечение информационной безопасности;
4. Развитие компетенций – реализация программ повышения цифровой грамотности и формирования специализированных компетенций в области ИИ;
5. Пилотное внедрение – реализация пилотных проектов в приоритетных областях, оценка результатов, корректировка подходов;
6. Масштабирование – распространение успешных практик на другие функциональные области и подразделения;
7. Системная интеграция – создание целостной экосистемы ИИ в управлении образовательным процессом;
8. Непрерывное совершенствование – регулярный мониторинг эффективности, адаптация к изменяющимся условиям, внедрение новых технологий и подходов.

Валидация концептуальной модели проводилась методом экспертных оценок с привлечением 37 специалистов в области образовательного менеджмента, информационных технологий и искусственного

интеллекта. Эксперты оценивали компоненты модели по критериям значимости, полноты, практической применимости и адаптивности. Индекс согласованности экспертов (Fleiss' kappa) составил 0,79, что свидетельствует о высоком уровне консенсуса относительно предложенной модели.

Результаты проведенного исследования подтверждают значительный потенциал ИИ в трансформации управления образовательным процессом, одновременно выявляя комплекс технологических, организационных и этических вызовов, требующих системного подхода к их преодолению. Полученные данные демонстрируют существенный разрыв между теоретическими возможностями ИИ и их практической реализацией в российской образовательной системе, что согласуется с выводами международных исследований (Holmes, 2019; Luckin, 2016).

Ключевым фактором эффективной интеграции ИИ в образовательный менеджмент, согласно нашим результатам, является стратегический подход к цифровой трансформации, обеспечивающий согласованность технологических инноваций с миссией и ценностями образовательной организации. Этот вывод резонирует с позицией Бакингема Шума, подчеркивающего необходимость общеорганизационного внедрения ИИ, сопровождаемого масштабным обучением и поддержкой персонала (Zawacki-Richter, 2019). Важно отметить, что технократический подход, ориентированный исключительно на внедрение новых технологий без соответствующей трансформации организационной культуры и развития человеческого капитала, демонстрирует ограниченную эффективность. Выявленные в нашем исследовании модели интеграции ИИ (технократическая, гибридная и человеко-центрированная) отражают эволюцию понимания роли искусственного интеллекта в образовании – от инструмента автоматизации к средству расширения человеческих возможностей. В этом контексте особое значение приобретает концепция «человека в контуре» (human-in-the-loop), предполагающая сохранение критической роли человека в процессе принятия решений, что особенно актуально для образовательной сферы с ее гуманистическими ценностями (Baker, 2019). Наши результаты показывают, что гибридная модель, предполагающая оптимальное сочетание алгоритмических и человеческих компетенций, демонстрирует наибольший потенциал для большинства образовательных контекстов. Существенным вкладом нашего исследования является эмпирическая оценка эффективности ИИ в различных аспектах управления образовательным процессом. Полученные данные свидетельствуют о значительном потенциале ИИ для оптимизации административных процессов (снижение временных затрат на 42,3%), повышения точности прогнозирования (улучшение на 37,2% в выявлении групп риска) и персонализации обучения (повышение вовлеченности на 31,2%). Эти результаты согласуются с международными исследованиями, демонстрирующими аналогичные эффекты в различных образовательных контекстах (Buckingham, 2019; Hwang, 2020).

Одновременно наше исследование выявляет существенные барьеры на пути эффективной интеграции ИИ в образовательный менеджмент, включая недостаточное развитие цифровой инфраструктуры, низкую цифровую грамотность персонала и фрагментарность данных. Примечательно, что эти барьеры имеют системный характер и не могут быть преодолены исключительно на уровне отдельных образовательных организаций, требуя координированных усилий на национальном уровне. В этом контексте особую значимость приобретают федеральные и региональные программы цифровой трансформации образования, создающие инфраструктурную и нормативную базу для внедрения ИИ.

Предложенная нами концептуальная модель интеграции ИИ в управление образовательным процессом представляет собой синтез технологических, организационных и этических аспектов, обеспечивая холистический подход к цифровой трансформации. Модель опирается на принципы человеко-центрированности, системности и адаптивности, что позволяет применять ее в различных образовательных контекстах. Высокий уровень согласованности экспертных оценок (индекс Fleiss' kappa 0,79) свидетельствует о валидности предложенной модели и ее потенциальной ценности для практического применения.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд значимых выводов относительно потенциала, барьеров и перспектив интеграции искусственного интеллекта в управление

образовательным процессом. Комплексный анализ эмпирических данных свидетельствует о существенном разрыве между теоретическими возможностями ИИ и их практической реализацией в российской образовательной системе, что создает широкое поле для инноваций и исследований. Результаты исследования демонстрируют значительный положительный эффект от внедрения ИИ-технологий в различные аспекты управления образовательным процессом. Наибольшая эффективность наблюдается в области оптимизации административных процессов, где снижение временных затрат на рутинные операции достигает 42,3%, и в сфере оценки и мониторинга качества образования, где сокращение времени на обработку результатов составляет в среднем 53,8%. Существенный потенциал ИИ выявлен также в области управления контингентом обучающихся, где повышение точности выявления групп риска достигает 37,2%, что позволяет своевременно предпринимать превентивные меры и снижать долю отчисленных студентов.

Исследование выявило ключевые барьеры на пути эффективной интеграции ИИ в образовательный менеджмент, включая недостаточное развитие цифровой инфраструктуры (78,4% респондентов), низкую цифровую грамотность персонала (81,3%) и недостаток финансирования (84,2%). Примечательно, что эти барьеры имеют системный характер и требуют координированных усилий на национальном и институциональном уровнях.

Факторный анализ позволил выделить три основных типа образовательных организаций по отношению к интеграции ИИ: «технологические лидеры» (17,8% выборки), «избирательные новаторы» (43,5%) и «консервативные адаптанты» (38,7%). Эта типология отражает существенную неоднородность образовательного ландшафта и необходимость дифференцированных стратегий цифровой трансформации.

На основе результатов эмпирического исследования разработана концептуальная модель интеграции ИИ в управление образовательным процессом, включающая десять взаимосвязанных компонентов: стратегический блок, технологическую инфраструктуру, информационно-аналитическую систему, систему управления данными, модель принятия решений, организационную структуру, систему развития цифровых компетенций, нормативно-правовое обеспечение, этический фреймворк, а также компонент мониторинга и оценки эффективности. Модель основана на принципах человеко-центрированности, системности, адаптивности и этичности, что обеспечивает ее применимость в различных образовательных контекстах.

Список литературы

1. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования: проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5-37.
2. Буцык С.В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения // Открытое образование. 2019. Т. 23. № 1. С. 27-33.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25-36.
4. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 106 с.
5. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. 1988. № 2. С. 82-92.
6. Лапидус Л.В. Цифровая экономика: управление электронным бизнесом и электронной коммерцией. М.: Инфра-М, 2018. 479 с.
7. Марей А.А. Цифровизация как изменение парадигмы: интервью с Алексеем Мареем, членом совета директоров, главным управляющим директором, членом правления, заместителем председателя правления Альфа-Банка // BCG Review: деловой журнал. 2014.

8. Мерцалова Т.А., Кастрицкая С.И. Цифровая трансформация в диалоге-2021: цифровой контекст современной образовательной среды // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 3(43).
9. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 156-201.
10. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 344 с.
12. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 266 p.
13. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. L.: Pearson, 2016. 36 p.
14. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International journal of educational technology in higher education. 2019. Vol. 16. No. 39.
15. Baker T., Smith L. Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. L.: Nesta, 2019. 58 p.
16. Buckingham Shum S., Ferguson R., Martinez-Maldonado R. Human-Centred Learning Analytics // Journal of learning analytics. 2019. Vol. 6. No. 2. P. 1-9.
17. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // Computers and education: artificial intelligence. 2020. Vol. 1. pp. 1-100.

The possibilities of AI in the management of the educational process

Irina N. Glazunova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nikolai N. Kuzmin
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
P.P. Semenov-Tyan-Shanskiy Lipetsk State Pedagogical University
Lipetsk, Russia
knn_2000@mail.ru
ORCID 0000-0002-8260-7118

Natalia A. Chistyakova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Anastasia I. Shtyrova
Tutor
Moscow University of Finance and Industry "Synergy"
Moscow, Russia
nabikovaa@gmail.com
ORCHID 0000-0000-0000-0000

Received 02.01.2025
Accepted 19.02.2025
Published 30.03.2025

UDC 378.4:004.056.55
DOI 10.25726/y6931-3085-4187-u
EDN VTVIEP
VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) technologies into the educational process management system is becoming a key factor in the transformation of modern education. The article presents a systematic analysis of the potential of AI technologies in the context of optimizing administrative processes, personalizing learning and improving the effectiveness of educational management. Based on a comprehensive study that includes a quantitative and qualitative analysis of the implementation of AI systems in Russian educational institutions, the main trends, barriers and promising areas for the development of intelligent control systems have been identified. The results of the study demonstrate the significant potential of AI technologies in the field of predictive analytics, adaptive planning of educational trajectories and automation of routine administrative processes. It has been established that the introduction of AI systems helps to reduce the managerial burden on the teaching staff by up to 42%, increase the accuracy of forecasting educational results by 37% and optimize the allocation of educational institution resources by 28%. A conceptual model for integrating AI into the management processes of educational organizations at various levels is proposed, taking into account ethical, legal and technological aspects. The key directions of further research in the field of development of hybrid human-machine management systems in education with an emphasis on maintaining a balance between technological efficiency and humanistic values of the educational process are identified.

Keywords

artificial intelligence, educational process management, educational analytics, adaptive learning, digital transformation of education, predictive models, intelligent decision support systems.

References

1. Antonova D.A., Ospennikova E.V., Spirin E.V. Digital transformation of the education system: designing resources for the modern digital learning environment as one of its main directions // Perm State Humanitarian Pedagogical University bulletin. Series: Information computer technologies in education. 2018. No. 14. pp. 5-37.
2. Butsyk S.V. «Digital» generation in the educational system of the Russian region: problems and solutions // Open education. 2019. Vol. 23. No. 1. pp. 27-33.
3. Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. «Digital education» as a system-forming category: approaches to definition // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2018. № 3. pp. 25-36.
4. Twelve solutions for new education: report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics. M.: HSE, 2018. 106 p

5. Yershov A.P. Informatization: from computer literacy of students to information culture of society // Communist. 1988. № 2. pp. 82-92.

6. Lapidus L.V. Digital economy: management of electronic business and electronic commerce. M.: Infra-M, 2018. 479 p.

7. Marei A.A. Digitalization as a paradigm shift: an interview with Alexey Marei, Member of the Board of Directors, Chief Managing Director, Member of the Management Board, Deputy Chairman of the Management Board of Alfa-Bank // BCG Review: business journal. 2014.

8. Mertsalova T.A., Kastritskaya S.I. Digital transformation in dialogue-2021: the digital context of the modern educational environment // Education management: theory and practice. 2021. № 3(43).

9. Nazarov V.L., Zherdev D.V., Averbukh N.V. Shock digitalization of education: the perception of participants in the educational process. 2021. Vol. 23. № 1. pp. 156-201.

10. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education: psychological, pedagogical and technological aspects. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p.

11. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Eds. by A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin. M.: Higher School of Economics, 2019. 344 p.

12. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 266 p.

13. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. L.: Pearson, 2016. 36 p.

14. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International journal of educational technology in higher education. 2019. Vol. 16. No. 39.

15. Baker T., Smith L. Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. L.: Nesta, 2019. 58 p.

16. Buckingham Shum S., Ferguson R., Martinez-Maldonado R. Human-Centred Learning Analytics // Journal of learning analytics. 2019. Vol. 6. No. 2. P. 1-9.

17. Hwang G.J., Xie H., Wah B.W., Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education // Computers and education: artificial intelligence. 2020. Vol. 1. pp. 1-100.

16+

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 15 (2025). № 3-1
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
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: https://emreview.ru

Подписано к размещению 30.03.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

Online media «Education management review»
Volume 15 (20245). Issue 3-1
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
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: https://emreview.ru

Signed to placement 30.03.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025