СОДЕРЖАНИЕ

ЦИТАТА НОМЕРА 4

СТРАТЕГИИ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Кларин Развитие академических кадров: вызов для дидактики профессионального образования 5

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

П. А. Королева От теории игр к педагогической практике: эксперимент учителя экономики 16

И. Э. Куликовская, Дин Дин Цифровые технологии в художественном образовании начальной школы Китая 29

Чжоу Цзявэнь, И. С. Кобозева Развитие музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения в России 43

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О. А. Швец-Тэнэта-Гурий Индикаторы педагогических компетенций преподавателей информационных технологий в дополнительном профессиональном образовании 52

Л. П. Качалова, О. И. Котенева Иммерсивные ситуации как средство формирования оценочной деятельности педагогов 63

М. Л. Курьян, Е. А. Воронина Особенности восприятия офлайн и онлайн учебного опыта студентами 73

И. В. Трешина Психолого-педагогические аспекты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в вузе 84

О. А. Демченкова, О. А. Марина, И. В. Якушева Реализация курса ESP для студентов нелингвистических специальностей 95

А. Н. Александрова Академическая мобильность как проблема исследовательской деятельности преподавателя высшего учебного заведения 106

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

А. А. Ким Становление советского архитектурного образования в довоенный и военный периоды 115

В. П. Сорокин Феномен «уклада жизни» русской гимназии XIX — начала XX века в контексте разработки основ политико-правового процесса 127

Требования к оформлению статьи 135

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 136

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК
Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru
Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Научные специальности
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки),
5.7.6. Философия науки и техники (философские науки),
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Адрес редакции
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 300 экз.
Свободная цена

Верстка: В. В. Симонова
Формат 60x90/8. Подписано в печать 01.12.2025
Печать цифровая. Объем 17.25 п.л., 138 стр.
ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: 83284

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2025

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Костенко М. А.,*** и. о. директора Института, кандидат социологических наук, доцент

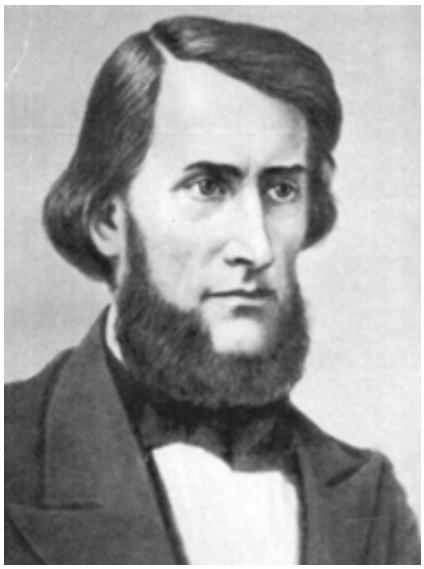
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бондырева С. К., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор
Виноградова Н. Ф., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент
Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Попов Е. А., доктор философских наук, профессор
Разумовский В. А., кандидат педагогических наук
Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Степанов П. В., доктор педагогических наук
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент
Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент
Цзян Гуаньнань., кандидат педагогических наук
Ван Сюань., кандидат педагогических наук

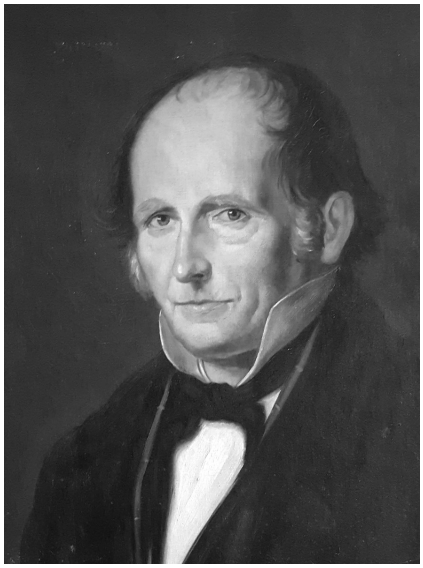
EDITORIAL BOARD

Aleksandrova Olga M., PhD (Education) (Russia)
Bondyreva Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia)
Wagner Irina V., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vinogradova Natalya F., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gukalenko Olga V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia).
Lazebnikova Anna Yu., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lomakina Tatyana Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mansurova Svetlana E., Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)
Novikova Galina P., Doctor of Psychology, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Ovchinnikov Anatoliy V., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor
Razumovsky Vladislav A., PhD (Education), (Russia)
Robert Irena V., Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Rydze Oxana A., PhD (Education) (Russia)
Serikov Vladislav V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Stepanov Pavel V., Dr.Sc. (Education), (Russia)
Tagunova Irina A., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Chernikova Irina Yu., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Shikhnabieva Tamara Sh., Dr.Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Jiang Guannan., PhD (Education) (China)
Wang Xuan., PhD (Education) (China)



Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться.

К. Д. Ушинский



Заставляй ученика работать руками, языком и головой! Побуждай его перерабатывать материал, вкорени это ему настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе, чувствовал себя неспокойным, когда это не делается; чтобы он чувствовал в этом внутреннюю потребность! Подобно тому, как никто не может за него, то есть с пользой для него, есть, пить и переваривать пищу, так никто другой не может за него думать, за него учиться; никто другой не может ни в каком отношении быть его заместителем. Он всего должен достигнуть сам. Чего он сам не приобретет и не выработает в себе, тем он не станет и того он не будет иметь. Эти положения ясны, как солнечный день, но все-таки тысячи людей поступают так, будто этих правил совсем не существует.

А. Дистервег

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 5–15.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 5–15.

Научная статья
УДК 378.147:374.7
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–5–15

М. В. Кларин

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ КАДРОВ: ВЫЗОВ ДЛЯ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Михаил Владимирович Кларин
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, consult@klarin.ru, SPIN-код: 9606–4801, ORCID: 0000-0003-3455-6560

Аннотация. *Проблема и цель.* Статья посвящена анализу концептуальных вызовов для дидактики высшей школы, связанных с профессиональным развитием университетских преподавателей в контексте программы «Приоритет-2030». *Цель исследования:* выявить ключевые вызовы для развития дидактики профессионального образования, наметить ориентиры профессионального развития преподавателей российских университетов. *Методология.* Методологическая основа: системный, андрагогический и контекстный подходы. Использованы методы контент-анализа источников за 2021–2025 годы, критического анализа результатов подготовки педагогов в университетах, сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта организации непрерывного образования научно-педагогических кадров. *Результаты.* Выявлены концептуальные вызовы: отсутствие проблематики профессионального развития ППС в поле зрения дидактики профессионального образования; отсутствие андрагогической модели обучения преподавателей; недостаточная разработанность дидактических основ развития ППС; отсутствие междисциплинарного подхода. Показано, что андрагогика концептуально не исследует специфику ППС, сочетающих роли обучающих и обучающихся со специфическими образовательными потребностями. Сделан вывод об актуальности создания системы профессионального развития ППС, интегрированной в деятельность университетов — участников программы «Приоритет-2030». Архитектура системы должна включать диапазон форматов сопровождения и поддержки:

© М. В. Кларин, 2025

профессиональную адаптацию, внутренние курсы повышения квалификации, краткосрочные практикумы и тренинги, длительные программы профессиональной переподготовки, наставничество, индивидуальное консультирование, создание формальных и неформальных сообществ, профессиональной интервизии и супервизии. *Заключение.* Обоснована необходимость разработки специализированной андрагогической модели профессионального развития ППС. Предложена архитектура системы непрерывного профессионального развития с опорой на принципы субъектности, развивающей обратной связи, контекстности и добровольности.

Ключевые слова: андрагогика, дидактика профессионального образования, факультет, профессиональное развитие преподавателей, образование взрослых, «Приоритет-2030», субъектность.

Финансирование: статья подготовлена в рамках гранта в форме субсидии от 04.04.2025 № 075-15-2025-219 по Программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Для цитирования: Кларин М. В. Развитие академических кадров: вызов для дидактики профессионального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 5–15. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–5–15

Original article

FACULTY DEVELOPMENT: CHALLENGES FOR THE DIDACTICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Mihail V. Klarin
Moscow City University, Moscow, Russia, consult@klarin.ru, SPIN-code: 9606–4801, ORCID: 0000-0003-3455-6560

Abstract. *Introduction.* The article analyzes conceptual challenges for higher education didactics related to faculty professional development in the context of the Priority-2030 program. *Research aim:* to identify key challenges for the development of professional education didactics and outline guidelines for professional development of university faculty. *Research Methods.* Methodological framework: systemic, andragogical, and contextual approaches. Methods included content analysis of scholarly sources for 2021-2025, critical analysis of teacher training in universities, and comparative analysis of domestic and foreign experience in organizing continuing education for academic staff. *Results.* Conceptual challenges were identified: absence of faculty professional development focus within the scope of professional education didactics; lack of an andragogical model for faculty training; insufficient development of didactic foundations for faculty development; absence of interdisciplinary approach. The study demonstrates that andragogy does not conceptually explore the specifics of faculty who combine roles of educators and learners with specific educational needs. The conclusion highlights the relevance of creating a continuous professional development system for faculty integrated into the activities of Priority-2030 program universities. The system architecture should include a range of formats: professional adaptation (onboarding), internal professional development courses, short-term workshops and training sessions, long-term programs, mentoring, coaching, establishment of formal and informal communities, flexible collective formats including group and individual professional supervision. *Conclusions.* The need for developing a specialized andragogical model for faculty professional development is substantiated. An architecture for a continuous professional development system is proposed, based on principles of agency, developmental feedback, contextuality, and freedom of choice.

Keywords: andragogy, professional education didactics, faculty, professional development, adult education, Priority-2030, agency.

Funding: The article was prepared as part of a grant in the form of a subsidy dated 04.04.2025 No. 075-15-2025-219 under the Priority-2030 Strategic Academic Leadership Program.

For citation: Klarin M. V. Faculty development: challenges for the didactics of professional education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):5–15. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–5–15

Введение. Система высшего образования России переживает масштабные изменения, обусловленные необходимостью повысить конкурентоспособность университетов. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» направлена на достижение национальных целей развития РФ на период до 2030 года, повышение научно-образовательного потенциала университетов. В 2025 году в программе участвовал 141 вуз из 56 регионов страны, что свидетельствует о масштабности изменений [8].

Успешность реализации амбициозных целей программы во многом определяется качеством педагогических кадров высшей школы (ППС). Привлекательность преподавания в высшей школе во многом определяется ясностью и привлекательностью перспектив профессионального развития преподавателей. В то же время российские исследователи фиксируют ряд проблем, связанных с развитием ППС: рост числа администраторов вузов и сокращение числа ППС, старение штата, падение престижа работы преподавателей, отсутствие обоснованной системы мотивации и развития их потенциала [11]. Проблемы приобретают особую остроту в контексте изменяющихся ожиданий и требований к деятельности ППС. От современного преподавателя ожидают, что он будет не только транслировать знания, но и выступать в роли фасилитатора, модератора, наставника и коуча для студентов [9; 10]. Это требует особого опыта, который автоматически не формируется в научной деятельности. В 2023 году доля кандидатов наук среди преподавателей высших учебных заведений составляла 57,3%, а докторов наук — 14,7% [2]. Наличие ученой степени, подтверждая исследовательскую квалификацию, не гарантирует владения современными образовательными технологиями и методиками обучения взрослых. Парадокс в том, что значительная часть ППС, являясь высококвалифицированными специалистами в предметных областях, не имеет специальной педагогической подготовки. В России, как и в разных странах мира, нередки сетования на недостатки профессиональной (общепрофессиональной) психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы [1; 12; 21], особенно остро эта проблема стоит в технических вузах.

Постановка проблемы. С позиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского взрослый в развивающем взаимодействии с ребенком играет роль посредника, проводника, помогая ребенку войти в мир культурного опыта. Эта концепция приобретает новое звучание в контексте высшего образования, где взаимодействие происходит между взрослыми субъектами. Отмечен «парадокс экспертности» в обучении взрослых: когда новый профессиональный опыт может быть частично неизвестен преподавателю и он отходит от роли

эксперта — носителя знаний, становится партнером по познанию, фасилитатором, наставником, консультантом [6]. Положение университетского преподавателя уникально: он обучает взрослых и одновременно является взрослым, нуждающимся в постоянном профессиональном развитии.

Проблема исследования состоит в необходимости преодолеть разрыв между изменившейся ролью преподавателя высшей школы и устоявшимся пониманием этой роли и, как следствие, отсутствием адекватной поддержки развития ППС. Необходимо очертить концептуальные вызовы для дидактики профессионального образования и описать черты архитектуры профессионального развития преподавателя высшей школы.

Анализ научной литературы. В рамках контекстного подхода А. А. Вербицкий подчеркивал, что «знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста» [3]. Этот подход актуален для организации обучения самих преподавателей. С. И. Змеёв отмечает, что «взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению» [5]. Однако специфика преподавателей как особой категории взрослых учащихся остается недостаточно исследованной.

М. Ноулз выделил ключевые принципы андрагогики, среди которых: потребность в обосновании (смысле), потребность в самостоятельности, учет и опора на жизненный опыт, практическая направленность обучения [18]. Современные авторы подтверждают актуальность сформулированных им положений [20], которые относятся и к профессиональному развитию преподавателей.

Цель исследования: определить пути преодоления ключевых вызовов для развития дидактики профессионального образования, связанных с необходимостью специально организовывать и поддерживать профессиональное развитие университетских преподавателей. Задачи: 1) проанализировать современное состояние профессионального развития преподавателей высшей школы в России; 2) выявить концептуальные вызовы для дидактики профессионального образования; 3) обосновать специфику ППС как особой категории взрослых учащихся; 4) наметить ориентиры по преодолению вызовов, связанных с профессиональным развитием университетских преподавателей.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужили: системный подход, рассматривающий профессиональное развитие преподавателей как систему взаимосвязанных компонентов; андрагогический подход, учитывающий особенности взрослых как субъектов образования; контекстный подход А. А. Вербицкого. Методы исследования: анализ научно-педагогических источников, включая публикации в научных журналах (перечень ВАК, Scopus), материалы конференций, монографии по проблемам высшего образования и андрагогики; сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта образования научно-педагогических кадров высшей школы.

Результаты исследования. Концептуальные вызовы связаны с недостаточной теоретической разработкой вопросов профессионального развития преподавателей высшей школы.

Вызов 1. *Отсутствие проблематики профессионального развития преподавателей высшей школы в поле зрения дидактики.* Развитие ППС должно стать пред-

метом дидактических исследований и основанных на них разработок.

Вызов 2. *Отсутствие андрагогической модели обучения преподавателей высшей школы.* Взрослые учащиеся имеют специфические характеристики: они самонаправлены, обладают богатым жизненным опытом, ориентированы на решение практических задач, внутренне мотивированы [18]. Мы рассматриваем ППС как особую категорию взрослых учащихся, для которых характерны: высокий уровень предметной компетентности; необходимость совмещения ролей обучающего и обучающегося; критическое отношение к педагогическим инновациям; ограниченность временных ресурсов.

Вызов 3. *Недостаточная разработанность дидактических основ обучения и развития преподавателей.* Традиционные подходы, основанные на лекционно-семинарской модели, не соответствуют современным требованиям. Развитие больше обучения. Необходима разработка дидактических моделей, учитывающих специфику ППС как учащихся.

Вызов 4. *Отсутствие междисциплинарного подхода к профессиональному развитию преподавателей.* ППС находятся на пересечении различных ожиданий к их экспертности и компетенциям, что проявляется в следующих аспектах. *Когнитивный.* Преподаватель должен владеть предметным знанием и профессиональным опытом и понимать, как это знание и опыт усваиваются взрослыми студентами. Это требует способности рефлексировать собственные познавательные процессы и проектировать познавательную деятельность студентов. *Мотивационный.* Преподаватель обладает внутренней мотивацией к развитию и одновременно мотивирует своих студентов; для этого необходимо практическое освоение работы с мотивационной сферой. *Социальный.* Преподаватель выступает в ряде ролей: эксперта, педагога, исследователя, наставника, коллеги. *Временно́й.* Преподаватель балансирует между различными видами деятельности: преподаванием, научной работой, методической деятельностью, собственным обучением. Это создает особые требования к организации его профессионального развития. *Метапредметный.* Современный преподаватель должен обладать компетенциями не только в области педагогики, но и психологии, ИТ, проектного менеджмента, межкультурной коммуникации. Это требует интеграции различных областей знания и практик в программах профессионального развития.

Международный опыт. Анализ показывает разнообразие подходов к профессиональному развитию преподавателей высшей школы. Обзор исследований 2012–2022 годов в 13 странах выявил ключевые факторы эффективности программ профессионального развития: использование активных стратегий обучения, вовлечение преподавателей в сотрудничество через взаимное посещение занятий и создание сообществ, предоставление времени для обратной связи и рефлексии [23].

В США распространены программы Faculty Development, которые включают ориентационные программы для новых преподавателей, менторские программы, гранты на педагогические инновации, sabbatical (творческий отпуск) для разработки новых курсов и методик.

В европейских университетах популярна концепция «образовательного развития» преподавателей (educational development). Согласно исследованиям за 2000–2022 годы, оно рассматривается как: 1) повышение квалификации, 2) подготовка преподавателей, 3) институцио-

нальное регулирование и структурирование профессиональной деятельности. Исследования отмечают отсутствие первоначальной подготовки преподавателей к преподаванию. Они считают областью профессионального развития не преподавание, а свою предметную область, преподавание же воспринимают как вынужденную необходимость. Характер предметной области влияет на методы: например, преподаватели естественно-научных дисциплин склонны к изложению предметного содержания, преподаватели гуманитарных — к вовлечению и активности студентов. Типичный барьер профессионального развития — конфликт между исследовательской и педагогической деятельностью в университетах, где рейтинг определяется показателями исследовательской активности. Решающий фактор «образовательного развития» — внутренняя мотивация. Мотивация связана с обучением преподаванию и субъектной позицией тех, кто активно формирует себя как преподавателей. «Навязанные модальности» профессионального развития снижают мотивацию. Высоко значимы неформальные обсуждения с коллегами [13]. Программы развития позитивно влияют на самоэффективность и уверенность в педагогической компетентности [16]. Целесообразно приглашать самих преподавателей для организации некоторых учебных сессий и обмена их опытом; оказывать поддержку/коучинг/наставничество при внедрении новых педагогических подходов; проводить обратную связь сразу после завершения каждой сессии [17]. Активная субъектная позиция преподавателя должна основываться на данных доказательной оценки их преподавания и на этой основе — определения областей развития, однако в исследованиях отмечается дефицит валидированных инструментов оценки преподавания как ориентиров для роста педагогического мастерства [19]. Значимую роль играют профессиональные сообщества [24].

Обсуждение. Андрагогический подход к профессиональному развитию преподавателей. Как отмечает С. И. Змеёв, «взрослый обучающийся стремится к немедленному применению полученных знаний и навыков» [5]. Отсюда необходимость прямой и ясной связи содержания обучения с практикой ППС. Обоснование необходимости изучения курса или раздела особенно актуально для преподавателей, которые являются экспертами и критически оценивают предлагаемое содержание.

Значимой для понимания мотивационной основы преподавания является теория самодетерминации (SDT), согласно которой основой внутренней мотивации являются три базовые психологические потребности: автономия, компетентность, причастность. Релевантность модели для высшей школы подтверждена исследованиями [22; 25]. Развитие ППС выступает как *профессионально-личностное.*

Контекстное обучение. Основная характеристика контекстного обучения — моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания профессиональной деятельности [4] (для студентов — будущей, для преподавателей — текущей). Несколько позже контекстного подхода была предложена идея конструктивного выравнивания (constructive alignment): проектирование программ начинается с результатов, которые студенты должны освоить, затем преподавание и оценивание согласовываются с этими результатами [14; 15]. Программы для преподавателей должны погружать в контекст реальных образовательных ситуаций: анализ конкретных случаев; разработка и апробация образовательных

технологий; проектирование занятий и программ; взаимное посещение занятий и их анализ, практикумы и др.

Особого внимания заслуживает *субъектность* преподавателя. В образовательном контексте субъектность выступает как стремление и способность выступать автором своей образовательной траектории, принимать решения, осознанно формировать собственные образовательные цели, выбирать способы их достижения, рефлексировать свой опыт, нести ответственность за образовательные решения.

Особенность преподавателей высшей школы — сочетание позиций обучающихся и обучающих. Мы убеждены, что в духе культурно-исторической теории Л. С. Выготского преподаватель призван удерживать позицию *Посредника* между студентами и культурным (профессиональным) опытом, который они осваивают. Профессиональный опыт динамично развивается, за период обучения происходят заметные сдвиги, которые преподаватель призван отслеживать. Даже по отношению к своему предмету преподаватель находится отчасти в позиции обучающегося.

Профессионально-личностное развитие преподавателя предполагает его включенность в развитие образовательной практики [7]. Он играет роли эксперта — носителя содержания, модератора — посредника в освоении нового опыта, организатора образовательного опыта, партнера по его освоению. Одновременно он выступает как исследователь и методист. Освоение и поддержание диапазона ролей требует усилий и должно поддерживаться системой профессионального развития преподавателей. Исследования отмечают парадокс: ППС с высоким уровнем профессиональной субъектности чаще покидают традиционные вузы для самореализации. Это ставит перед университетами задачу создания «горизонтальных» треков карьерного движения [7].

В социальном плане преподаватели призваны готовить специалистов, обеспечивающих технологическое лидерство. Лидерство начинается с лидерства по отношению к своему развитию, студент должен стать *субъектом* освоения профессионального опыта. В идеале университетский преподаватель выступает как ролевая модель лидерской позиции в отношении своего развития.

Перспективы развития ППС в контексте программы «Приоритет-2030». Программа создает новые возможности для системного решения задач профессионального развития ППС. К 2030 году планируется сформировать более 100 прогрессивных университетов — центров научно-технологического и социально-экономического развития страны. Достижение этой цели невозможно без соответствующей подготовки ППС: университеты призваны создавать условия для профессионального развития, рассматривая это как инвестиции в человеческий капитал.

Дидактические основания. Организационные решения не будут эффективны, без опоры на дидактическую (андрагогическую) разработку их содержания. В свою очередь, дидактические решения не дадут результата без поддержки организационной системы университета. К дидактическим основаниям профессионально-личностного развития педагога мы относим: поддержку субъектности преподавателя; развивающую обратную связь; контекстность и практическую направленность; добровольность выбора содержания и форматов профессионального развития.

Заключение. 1. Профессиональное развитие ППС представляет собой сложную дидактическую проблему, требующую комплексного решения. Выявленные концептуальные вызовы требуют системных изменений в подходах к профессиональному развитию преподавателей. Лидерская позиция и ее личностное основание — *субъектность* — важный ориентир практик развития преподавателей.

2. Лидерская направленность профессионального развития и связанный с ней принцип субъектности открывает перспективы для понимания их специфики как особой категории обучающихся. Необходима разработка специализированной андрагогической модели профессионально-личностного развития преподавателей, учитывающая сложность их мотивации, их двойственную природу как обучающих и обучающихся, их высокий уровень предметной компетентности, критическое мышление и ограниченность временных ресурсов.

3. Программы профессионального развития должны строиться на андрагогических принципах с учетом специфики академической среды: принцип добровольности, использование интерактивных методов обучения, ориентацию на практическое применение знаний, учет профессионального контекста преподавателей.

4. Необходимо внимание университетов к возможностям карьерного развития ППС, включая «горизонтальный» рост в рамках текущей должностной категории.

5. Ключевым фактором при оценке деятельности преподавателя должна стать педагогическая квалификация в ее различных модальностях (преподавательской, методической, исследовательской).

6. Актуально создание системы непрерывного профессионально-личностного развития преподавателей высшей школы как специалистов высокого уровня, интегрированной в деятельность университетов — участников программы «Приоритет-2030». Архитектура системы должна включать диапазон форматов: профессиональную адаптацию, внутренние курсы повышения квалификации, практикумы и тренинги, программы профессиональной переподготовки, наставничество, индивидуальное консультирование, создание формальных и неформальных сообществ, профессиональной интервизии и супервизии.

Авторский вклад заключается в анализе феномена преподавателей университетов как особой категории субъектов непрерывного образования, выявлении вызовов для дидактики профессионального образования, обосновании необходимости разработки специализированной андрагогической модели профессионального развития преподавателей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных моделей и технологий профессионального развития ППС, созданием диагностического инструментария не только для оценки преподавания, но и для развивающей обратной связи, исследованием и разработкой широкого диапазона развивающих форматов.

Решение задач профессионального развития ППС является важнейшим условием повышения качества высшего образования и достижения целей программы «Приоритет-2030». Только непрерывно развивающийся преподаватель, владеющий современными образовательными технологиями и понимающий специфику обучения взрослых, может подготовить специалистов-лидеров, способных решать задачи инновационного развития страны.

Список источников

1. 5 проблем российских вузов: на что стоит закрыть глаза, а с чем лучше не мириться. 21.02.2021 [Электронный ресурс] URL: https://multiwork.org/blog/5-problem-visshego-obrazovaniya/ (дата обращения: 12.10.2025).

2. *Белова С.* Эксперты прогнозируют нехватку кандидатов и докторов наук в России // Ведомости. 2024. 15 июля [Электронный ресурс]. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/07/15/1049911-eksperti-prognoziruyut-nehvatku-kandidatov-i-doktorov-nauk-rossii (дата обращения: 12.10.2025).

3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

4. *Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А.* О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47–53.

5. *Змеёв С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

6. *Кларин М. В.* Дидактика 21 века и вызовы современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5. С. 97–108 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24346190 (дата обращения: 12.10.2025).

7. *Кларин М. В., Вьюнова Д. С.* Непрерывное образование: вызовы для профессионального роста преподавателей. В кн.: Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения / Матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф., 23–24 апреля 2025 г., Москва / Под ред. М. М. Шалашовой, Н. Н. Шевелевой. М.: Ярославль — Москва: Канцлер, 2025. С. 463–469.

8. Программа «Приоритет 2030» [Электронный ресурс]. URL: https://priority2030.ru/analytics (дата обращения: 12.10.2025).

9. Роль преподавателя в эпоху платформенного образования: от транслятора знаний к тьютору и модератору // Ведомости. 2025, 3 октября [Электронный ресурс]. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/03/rol-prepodavatelya-v-epohu-platformennogo-obrazovaniya-ot-translyatora-znanii-k-tyutoru-i-moderatoru (дата обращения: 12.10.2025).

10. *Соколова Е. И.* Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 4 [Электронный ресурс]. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2171 (дата обращения: 12.10.2025). doi: 10.15393/j5.art.2013.2171.

11. *Щеглова Д. В., Гармонова А. В., Опфер Е. А. и др.* Современный преподаватель высшей школы как профессия и призвание. В кн.: Современные проблемы и перспективы развития научно-исследовательского образования. Ер.: Ալվարդ Օհանջանյան Վաոլենի ԱՁ, 2024. С. 480–492.

12. *Arya A., Chan A. D. C., Hellemans K., et al.* Faculty lack training programs in pedagogical skills. University Affairs. 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://universityaffairs.ca/opinion/faculty-lack-training-programs-in-pedagogical-skills/ (дата обращения: 12.10.2025).

13. *Bélisle M., Jean V., Fernandez N.* The educational development of university teachers: mapping the landscape // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1376658. doi: 10.3389/feduc.2024.1376658 .

14. *Biggs J.* Constructive alignment in university teaching // HERDSA Review of Higher Education. 2014. Vol. 1. P. 5–22.

15. *Biggs J., Tang C., Kennedy G.* Teaching for Quality Learning at University. 5th ed. Maidenhead: Open University Press, 2023. 480 p.

16. *Fabriz S., Hansen M., Heckmann C., et al.* How a Professional Development Programme for University Teachers Impacts Their Teaching-Related Self-Efficacy, Self-Concept, and Subjective Knowledge // Higher Education Research & Development. 2020. Vol. 40, no. 3. P. 1–15. doi: 10.1080/07294360.2020.1787957.

17. *Fernandes S., Araújo A. M.* Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 3. Article 309. doi: 10.3390/educsci13030309.

18. *Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A.* The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. New York: Routledge, 2020. 406 p. https://doi.org/10.4324/9780429299612.

19. *Lim S., Lim L., Lye C., et al.* Personalised Professional Development in Teaching and Learning in Higher Education // Trends in Higher Education. 2025. Vol. 4 (2), P. 16. https://doi.org/10.3390/higheredu4020016.

20. *Pappas C.* The Adult Learning Theory: Andragogy Of Malcolm Knowles. eLearning Industry. 2025, October 2. https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles.

21. *Ramolula K., Nkoane M.* Pedagogical training of lecturers for higher education // International Journal of Research in Business & Social Science. 2024. Vol. 13 (6). P. 330–338 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/384911537_Pedagogical_training_of_lecturers_for_higher_education (дата обращения: 12.10.2025).

22. *Ross P. M., Scanes E.* Using self-determination theory as a lens to create sustainable futures for teaching and education focused academics in higher education in Australia // Journal of Higher Education Policy and Management. 2024. Vol. 47 (1). P. 90–107. https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2391600.

23. *Smith B., Wyness L.* What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review // Professional Development in Education. 2024, 1–23. doi: 10.1080/19415257.2024.2386666.

24. *Van Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., et al.* Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36. Iss. 2. P. 325–342. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154.

25. *Wang Y., Wang H., Wang S., et al.* A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context // Learning and Motivation. 2024. Vol. 87. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015.

References

1. 5 problem rossijskih vuzov: na chto stoit zakryt' glaza, a s chem luchshe ne mirit'sja. 21.02.2021 [Jelektronnyj resurs] URL: https://multiwork.org/blog/5-problem-visshego-obrazovaniya/ (data obrashhenija: 12.10.2025). [In Rus].

2. *Belova S.* Jeksperty prognozirujut nehvatku kandidatov i doktorov nauk v Rossii // Vedomosti. 2024. 15 ijulja [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/07/15/1049911-eksperti-prognoziruyut-nehvatku-kandidatov-i-doktorov-nauk-rossii (data obrashhenija: 12.10.2025). [In Rus].

3. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991. 207 s. [In Rus].

4. *Verbickij A. A., Rybakina N. A.* O sisteme, processe i rezul'tate nepreryvnogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 6. S. 47–53. [In Rus].

5. *Zmejov S. I.* Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh. M.: PER SJe, 2007. 272 s. [In Rus].

6. *Klarin M. V.* Didaktika 21 veka i vyzovy sovremennogo obrazovanija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2015. № 5. S. 97–108 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24346190 (data obrashhenija: 12.10.2025). [In Rus].

7. *Klarin M. V., V'junova D. S.* Nepreryvnoe obrazovanie: vyzovy dlja professional'nogo rosta prepodavatelej. V kn.: Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste idei budushhego: osnovnye trendy i sistemnye reshenija / Mater. VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23–24 aprelja 2025 g., Moskva / Pod red. M. M. Shalashovoj, N. N. Shevelevoj. M.: Jaroslavl' — Moskva: Kancler, 2025. S. 463–469. [In Rus].

8. Programma «Prioritet 2030» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://priority2030.ru/analytics (data obrashhenija: 12.10.2025). [In Rus].

9. Rol' prepodavatelja v jepohu platformennogo obrazovanija: ot transljatora znanij k t'jutoru i moderatoru // Vedomosti. 2025, 3 oktjabrja [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/03/rol-prepodavatelya-v-epohu-platformennogo-obrazovaniya-ot-translyatora-znanii-k-tyutoru-i-moderatoru (data obrashhenija: 12.10.2025). [In Rus].

10. *Sokolova E. I.* Analiz terminologicheskogo rjada «kouch», «mentor», «t'jutor», «fasilitator», «jedvajzer» v kontekste nepreryvnogo obrazovanija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. Vyp. 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2171 (data obrashhenija: 12.10.2025). doi: 10.15393/j5.art.2013.2171. [In Rus].

11. *Shheglova D. V., Garmonova A. V., Opfer E. A. i dr.* Sovremennyj prepodavatel' vysshej shkoly kak professija i prizvanie. V kn.: Sovremennye problemy i perspektivy razvitija nauchno-issledovatel'skogo obrazovanija. Er.: Ալվարդ Օհանջանյան Վառլենի ԱՋ, 2024. S. 480–492. [In Rus].

12. *Arya A., Chan A. D. C., Hellemans K., et al.* Faculty lack training programs in pedagogical skills. University Affairs. 2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://universityaffairs.ca/opinion/faculty-lack-training-programs-in-pedagogical-skills/ (data obrashhenija: 12.10.2025).

13. *Bélisle M., Jean V., Fernandez N.* The educational development of university teachers: mapping the landscape // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1376658. doi: 10.3389/feduc.2024.1376658 .

14. *Biggs J.* Constructive alignment in university teaching // HERDSA Review of Higher Education. 2014. Vol. 1. P. 5–22.

15. *Biggs J., Tang C., Kennedy G.* Teaching for Quality Learning at University. 5th ed. Maidenhead: Open University Press, 2023. 480 p.

16. *Fabriz S., Hansen M., Heckmann C., et al.* How a Professional Development Programme for University Teachers Impacts Their Teaching-Related Self-Efficacy, Self-Concept, and Subjective Knowledge // Higher Education Research & Development. 2020. Vol. 40, no. 3. P. 1–15. doi: 10.1080/07294360.2020.1787957.

17. *Fernandes S., Araújo A. M.* Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 3. Article 309. doi: 10.3390/educsci13030309.

18. *Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A.* The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. New York: Routledge, 2020. 406 p. https://doi.org/10.4324/9780429299612.

19. *Lim S., Lim L., Lye C., et al.* Personalised Professional Development in Teaching and Learning in Higher Education // Trends in Higher Education. 2025. Vol. 4 (2), P. 16. https://doi.org/10.3390/higheredu4020016.

20. *Pappas C.* The Adult Learning Theory: Andragogy Of Malcolm Knowles. eLearning Industry. 2025, October 2. https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles.

21. *Ramolula K., Nkoane M.* Pedagogical training of lecturers for higher education // International Journal of Research in Business & Social Science. 2024. Vol. 13 (6). P. 330–338 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/384911537_Pedagogical_training_of_lecturers_for_higher_education (data obrashhenija: 12.10.2025).

22. *Ross P. M., Scanes E.* Using self-determination theory as a lens to create sustainable futures for teaching and education focused academics in higher education in Australia // Journal of Higher Education Policy and Management. 2024. Vol. 47 (1). P. 90–107. https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2391600.

23. *Smith B., Wyness L.* What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review // Professional Development in Education. 2024, 1–23. doi: 10.1080/19415257.2024.2386666.

24. *Van Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., et al.* Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36. Iss. 2. P. 325–342. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154.

25. *Wang Y., Wang H., Wang S., et al.* A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context // Learning and Motivation. 2024. Vol. 87. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015.

Информация об авторе
М. В. Кларин — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

Information about the author
M. V. Klarin — Dr. Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 14.10.2025; одобрена после рецензирования 24.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 14.10.2025; approved after reviewing 24.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.

П. А. Королева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 16–28.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 16–28.

Научная статья
УДК 372.8
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–16–28

ОТ ТЕОРИИ ИГР К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ЭКСПЕРИМЕНТ УЧИТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ

Полина Анатольевна Королева
Международный институт экономики и финансов НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия, pakoroleva96@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1466-5815

Аннотация. В статье представлен опыт применения поведенческого эксперимента на основе модифицированной версии Кейнсианского конкурса красоты в школьном курсе экономики для диагностики стратегического и критического мышления. Эксперимент проводился с учащимися 10-х классов Лицея НИУ ВШЭ в рамках курса «Дополнительные главы экономики». В исследовании проанализированы связи между результатами в игре и академическими, поведенческими и когнитивными характеристиками участников. В качестве аналитических инструментов использовались no-code-платформы искусственного интеллекта, доступные для педагогов без навыков программирования (Altair AI Studio, RapidMiner, Web Scraper, Graphy). Результаты показали, что успешность в тематическом разделе «Одновременные игры» положительно коррелирует с точностью угадывания, а работа в паре не снижает эффективности, вопреки исходной гипотезе. Девочки в среднем демонстрировали меньшую ошибку, но различия по полу не достигли статистической значимости. Полученные данные подтверждают потенциал игровых моделей как инструмента эмпирической диагностики когнитивных стратегий учащихся и подчеркивают ценность интеграции цифровых и экспериментальных форматов в школьное образование. Статья может быть интересна как исследователям в области педагогической психологии, так и преподавателям, внедряющим игровые практики и ИИ-инструменты в образовательную среду.

© П. А. Королева, 2025

Ключевые слова: теория игр, школьное образование, стратегическое мышление, поведенческий эксперимент, искусственный интеллект, no-code-инструменты, критическое мышление, конкурс красоты, когнитивные паттерны, эмпирическое обучение.

Для цитирования: Королева П. А. От теории игр к педагогической практике: эксперимент учителя экономики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 16–28. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–16–28

Original article

FROM GAME THEORY TO PEDAGOGICAL PRACTICE: THE ECONOMICS TEACHER'S EXPERIMENT

Polina A. Koroleva
International College of Economics and Finance National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, pakoroleva96@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1466-5815

Abstract. This article presents an applied case of a behavioral experiment based on a modified version of the Keynesian Beauty Contest conducted as part of a high school economics course to diagnose students' strategic and critical thinking skills. The experiment involved 10th-grade students of the HSE Lyceum and examined the relationship between game performance and academic, behavioral, and cognitive characteristics. The analysis was carried out using no-code artificial intelligence tools accessible to educators without programming experience (Altair AI Studio, RapidMiner, Web Scraper, Graphy). The results indicated a positive correlation between topic-specific academic achievement and guessing accuracy, while teamwork did not reduce performance, contrary to the initial hypothesis. Girls showed a lower average error, although gender differences were not statistically significant. The findings support the potential of game-based models as an empirical diagnostic tool for cognitive strategies and emphasize the value of integrating digital and experimental formats in school education. The article may be of interest to educational psychologists as well as teachers seeking to incorporate game-based learning and AI tools into their teaching practice.

Keywords: game theory, school education, strategic thinking, behavioral experiment, artificial intelligence, no-code tools, critical thinking, beauty pageant, cognitive patterns, experiential learning.

For citation: Koroleva P. A. From game theory to pedagogical practice: the economics teacher's experiment. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):16–28. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–16–28

Введение. Развитие стратегического и критического мышления — ключевая задача современного школьного образования. В условиях цифровой трансформации и растущего интереса к поведенческим экономическим моделям особую значимость приобретает интеграция игровых и эмпирических подходов в образовательную практику. Развитие стратегического мышления и способности учитывать поведение других агентов является важной составляющей экономического образования. Использование поведенческих и игровых экспериментов в школьной среде способствует формированию этих навыков, позволяя учащимся осмысленно применять теоретические концепции, а преподавателям — наблюдать и анализировать поведение школьников в условиях принятия решений. Теория игр при этом становит-

ся не только инструментом преподавания экономики, но и способом диагностики когнитивных и поведенческих особенностей обучающихся. Это особенно важно в контексте формирования у школьников мышления «в несколько шагов» и навыков работы с неопределенностью.

Литература, посвященная применению теории игр в образовании, демонстрирует растущий интерес к стратегическим играм как инструменту развития рефлексивного и критического мышления. Camerer и Fehr [14] подчеркивают, что даже небольшая доля стратегически мыслящих игроков может существенно повлиять на поведение всей группы, а Becker, DeGroot и Marschak [12] заложили основы для педагогических моделей рационального выбора. Эмпирические работы Xie и Liu [28] подтверждают, что симуляции по теории игр способствуют лучшему усвоению концепций и вовлеченности. В российской педагогике Ромаданова [9] рассматривает теорию игр как способ усиления познавательного интереса учащихся через внеурочную деятельность. Продолжая эту линию, представленное исследование предлагает анализ школьного игрового поведения в задаче Кейнсианского конкурса красоты с использованием no-code ИИ-инструментов (RapidMiner, Graphy, WebScrapper) [19; 25; 27], что делает подход доступным преподавателям без программирования.

Классическая задача Кейнса, интерпретируемая как игра рассуждений второго порядка, легла в основу многочисленных экспериментов. Nagel [23], Bosch-Domenech и др. [13] показали, что поведение игроков стабильно отклоняется от равновесия по Нэшу и отражает конечную глубину мышления. Работа Эспозито [10] расширяет интерпретацию задачи до уровня наблюдений второго порядка, объясняя феномены морального риска и зацикливания в социальных системах. Настоящее исследование переносит эти идеи в педагогический контекст, применяя задачу для диагностики стратегического мышления школьников, выявления когнитивных паттернов и наблюдения обучающего эффекта игры.

Исследования стратегического поведения показывают тесную связь когнитивных характеристик учащихся с их успехом в стратегических играх. Так, Costa-Gomes и др. [15] фиксируют поведенческие отклонения от равновесий и связывают их с шаблонами поиска информации. Gill и Prowse [18] доказывают, что когнитивно способные участники демонстрируют более высокий уровень стратегического мышления и быстрее адаптируются. Fehr и Rangel [17] связывают принятие решений с нейрокогнитивными процессами, указывая на возможность долговременного развития этих навыков. В российском контексте Гут и др. [2] выявляют различия в логическом и эмоциональном развитии учащихся в традиционной и цифровой образовательной среде. Представленное исследование дополняет эти выводы, показывая, как игра позволяет эмпирически зафиксировать уровень когнитивной сложности рассуждений в учебных условиях.

Контекст и среда также существенно влияют на поведение учащихся. Levitt и List [22] подчеркивают важность условий, в которых принимаются решения. Kuhn [21] акцентирует внимание на постепенности развития метакогнитивных навыков, а Кац [6] указывает на важность учета гендерных особенностей мышления. Работа Дворяткиной и др. [3] демонстрирует, как игровые подходы способствуют развитию мотивации и финансовой грамотности. В этом контексте настоящее ис-

следование предлагает полевой школьный эксперимент, в котором игровой успех связывается с индивидуальными учебными характеристиками, уточняя механизмы формирования стратегического мышления.

Применение искусственного интеллекта в образовании становится предметом как оптимизма, так и критики. Selwyn [26] предостерегает от безусловной веры в ИИ, призывая учитывать его ограничения и социальные последствия. Allam и др. [11] тестируют возможности ChatGPT в образовательных сценариях, выделяя как потенциал, так и риски. Kong и др. [20] предлагают формировать ИИ-грамотность как часть базового образования. В российской литературе (Илюшин и Торпашёва [5]; Озерова [7]) акцент сделан на практическом использовании ИИ-технологий педагогами. Настоящее исследование иллюстрирует, как no-code ИИ может быть инструментом в руках учителя-исследователя, позволяя проводить анализ данных без необходимости программирования.

Критическое мышление признается одним из главных навыков XXI века, устойчивым к автоматизации и необходимым в условиях информационной перегрузки. Nor и Sihes [24] фиксируют рост интереса к этой теме в образовательной литературе, а Dumitru и Halpern [16] показывают связь между критическим мышлением и устойчивостью на рынке труда. Галиева и Каметова [1] предлагают педагогические условия, способствующие развитию критического мышления в обучении математике. В этом контексте школы становятся пространством, где можно развивать «мышление в несколько шагов» через моделирование стратегических ситуаций. Представленная работа демонстрирует, как игры на основе теории игр могут стать эффективным методом формирования критического и стратегического мышления у школьников.

Таким образом, целью настоящего исследования является выявление факторов, связанных с успехом школьников в стратегической игре на основе конкурса красоты, и анализ их связи с учебными и личностными характеристиками учащихся. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: (1) провести модифицированный игровой эксперимент среди учащихся 10-х классов; (2) собрать сопутствующие характеристики участников, включая пол, успеваемость в других активностях, формат работы; (3) сформулировать и эмпирически проверить гипотезы о влиянии этих характеристик на поведение в игре; (4) апробировать инструменты no-code-аналитики, доступные педагогам без навыков программирования.

Эксперимент проводился в 2020–2024 годах в Лицее НИУ ВШЭ в рамках курса «Дополнительные главы экономики» в рамках Факультетского дня факультета экономических наук НИУ ВШЭ. Участники — учащиеся 10-х классов, проходившие тему «Одновременные игры» и участвовавшие в модифицированной версии конкурса красоты. В ходе эксперимента участники выбирали число от 0 до 100, стремясь угадать 2/3 от среднего всех чисел в классе. Победитель получал поощрение в виде повышения оценки за контрольную работу. В исследование включены данные 149 учащихся. Были собраны следующие переменные: выбранное число, пол, оценка за кейсы, формат работы над кейсами (индивидуально / в паре), скорость реакции, а также оценки за тематические задания. Для обработки данных использовались no-code-инструменты: RapidMiner, Graphy, Web Scraper [19; 25; 27]. Регрессионный анализ позволил оценить вклад

различных факторов в точность угадывания и выявить связи между учебными характеристиками и игровым поведением.

Исследование. Описание задания, данных и процесс сбора. В основе исследования лежит модифицированная версия так называемого Кейнсианского конкурса красоты — классического поведенческого задания, позволяющего оценить глубину стратегического мышления участников [8, с. 13–22]. Каждый год учащиеся 10-х классов Лицея НИУ ВШЭ в рамках курса «Дополнительные главы экономики» выполняли это задание в формате индивидуальной работы. Участникам предлагалось ответить на следующий вопрос:

«Угадайте число! Выберите любое целое число от 0 до 100. Победителем становится тот, чье число ближе всего к 2/3 от среднего арифметического всех чисел, участвующих в конкурсе».

Задание выполнялось через Google Формы[1]. Время на ответ ограничивалось пятью минутами, обсуждение между участниками было исключено, что автор статьи строго контролировала. Поля с именем и фамилией, присутствующие в форме, были позднее удалены для обеспечения анонимности данных.

Идея, лежащая в основе задания, восходит к рассуждению Джона Мейнарда Кейнса о природе финансовых рынков. В своей метафоре он сравнивал инвестиционное поведение с конкурсом красоты, проводимым одной из американских газет, где участникам предлагалось выбрать не просто «самую красивую девушку», а ту, которую, по их мнению, выберет большинство. Побеждали те, чьи ответы совпадали с коллективным выбором, а не с их личными предпочтениями. Кейнс подчеркивал: «Суть тут не в выборе тех, кто по чьему-то определению самые красивые, и не в выборе тех, кто, по среднестатистическому мнению, самые красивые. Мы исследуем свою рассудительность, определяя, каким должно быть среднестатистическое мнение, основываясь на предположениях среднестатистического мнения об этом» [8, с. 13].

Такой подход иллюстрирует принцип так называемых вторых и третьих порядков ожиданий: участники размышляют не только о собственных предпочтениях, но и о том, как будут думать другие и насколько глубоко те способны продумать свою стратегию. Именно эта логика и лежит в основе используемого в исследовании задания.

Современную формализацию задания предложил Р. Талер, опубликовав в 1997 году в *Financial Times* эксперимент под названием «Игра на угадывание» [8, с. 15–19]. Участникам предлагалось выбрать число от 0 до 100, стремясь попасть в 2/3 от среднего всех ответов. Именно эта версия легла в основу задания, использованного в данном исследовании. При полном стратегическом мышлении единственным равновесием по Нэшу является ноль: каждый рациональный игрок должен предвидеть, что другие также будут выбирать всё более низкие числа, сходясь к нулю. Однако на практике выборы сильно варьируются, отражая разную глубину стратегических рассуждений, различия в доверии к рациональности других и индивидуальные когнитивные стили.

С точки зрения теории игр в данной задаче существует единственное строгое равновесие по Нэшу: все участники выбирают 0. Логика построения здесь итеративная. Если все выберут 100, оптимальной стратегией станет 2/3 от 100, то есть 67. Но если все выберут 67, выгоднее указать 2/3 от 67 — уже около 45. Далее — 2/3 от 45 и так далее, пока не останется только 0 как

единственный устойчивый ответ. Именно он и считается теоретическим решением задачи при полной рациональности и бесконечной глубине стратегических рассуждений.

Однако в реальности участники редко демонстрируют такую модель поведения. Ответы оказываются разбросанными по числовой шкале: кто-то сразу пишет 0, кто-то начинает с 67, кто-то уходит к 45, 30 или 13. Такие различия — ценная эмпирическая находка. Они позволяют судить о том, на каком уровне «итерации разума» остановился игрок, насколько глубоко он продумывает стратегию других участников и насколько он доверяет их рациональности.

Но на практике поведение участников значительно разнообразнее. Успешное участие в игре требует не просто рациональности, а также понимания — или хотя бы интуиции — относительно уровня стратегического мышления других. Игрок, выбравший 0, может как оказаться прав (если все действительно будут рассуждать глубоко), так и проиграть, если аудитория остановится на одной-двух итерациях. В эксперименте Талера победителями стали те, кто указал число 13 — усредненный результат для группы, склонной к двум уровням рассуждений.

Схожую картину продемонстрировали и школьники: некоторые сразу выбирали 0, следуя формальной логике, другие — значения в диапазоне 30–50. Кто-то писал 13. Статистика по 2/3 от среднего арифметического по каждому году представлена на рисунке 1. Она иллюстрирует, насколько различалась коллективная «глубина мышления» у разных потоков.

Данные, использованные в анализе, были собраны вручную на протяжении четырех лет и сведены в единую таблицу. Первичная обработка проводилась в Google Таблицах (приложение 1): каждый год представлял отдельный лист, после чего все таблицы были объединены. Для обогащения набора данных дополнительно были загружены метаданные: например, отметки времени — с помощью Web Scraper [27] из Dropbox и Google Диска. Отдельно данные за 2021 год были импортированы в среду Rapid Miner [25] через оператор Retrieve Data Project.

Итоговая таблица данных включает следующие столбцы:

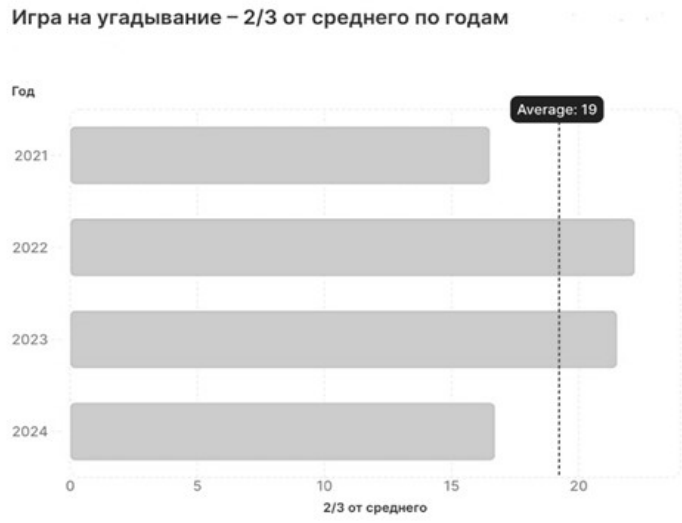


Рисунок 1. Игра на угадывание — 2/3 от среднего по годам. Источник: расчеты автора [19]

– Number — число из Игры на угадывание (от 0 до 100);
– Time — время отправки ответа на задание;
– Gender — пол (создан дамми-переменной с помощью команды Nominal to Numerical, где 0 — мужской, 1 — женский);
– Case — оценка за домашний кейс на тему «10 принципов Экономикс» (от 0 до 5, где 0 — не сдавал);
– Time case — время сдачи домашнего кейса;
– Team — выполнен ли кейс индивидуально или в паре (преобразовано в бинарную переменную, где true — в паре, false — индивидуально);
– Name — фамилия и имя (удалено из таблицы для обезличивания результатов с помощью оператора Select Attributes);
– Utility — оценка за тест в классе на тему «Полезность» (от 0 до 5, где 0 — не сдавал);
– Simult — оценка за самостоятельную работу в классе на тему «Одновременные игры» (от 0 до 5, где 0 — не сдавал).

Проверка утверждений. Утверждение 1: Девочки угадывают лучше, чем мальчики.

Один из очевидных, но вместе с тем эмпирически проверяемых вопросов, возникающих при анализе поведенческих данных, касается гендерных различий. Часто в литературе обсуждается, склонны ли мальчики и девочки к разному уровню стратегических рассуждений — в частности, насколько глубоко они продумывают действия в игровых ситуациях [4].

Чтобы протестировать гипотезу о том, что девочки угадывают лучше, чем мальчики (утверждение 1), был создан новый столбец в таблице данных — абсолютное отклонение между числом, названным участником, и теоретически правильным значением (2/3 от среднего в соответствующем году). Этот столбец рассчитывался как abs (number — «2/3 от среднего в рассматриваемый год») и позволил количественно оценить «точность угадывания».

На рисунке 2 представлены средние значения этого отклонения по полу и по годам. График демонстрирует, что в большинстве годов (2021, 2023, 2024) мальчики демонстрируют меньшее среднее отклонение от 2/3 от среднего значения, чем девочки. Это позволяет усомниться в первоначальной гипотезе.

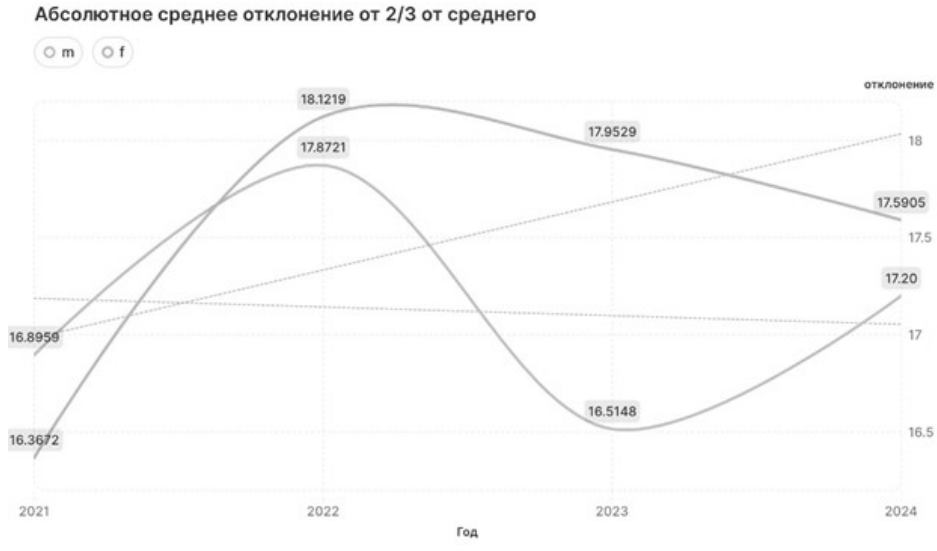


Рисунок 2. Абсолютное среднее отклонение от 2/3 от среднего. Источник: расчеты автора [19]

Важно отметить, что в выборке присутствует особый класс стратегий: участники, выбравшие 0. Такой ответ соответствует равновесию по Нэшу, но может свидетельствовать не о глубоком стратегическом мышлении, а, напротив, об игнорировании контекста конкретной группы. Эти наблюдения представляют методологическую проблему: с одной стороны, ноль — это «правильный» ответ, с другой — он не обязательно означает успешную адаптацию под поведение сверстников. В дальнейшем анализе возможны два подхода: либо исключение всех нулей из выборки, либо построение отдельной модели, учитывающей бинарный выбор «0 против не 0».

Для статистической проверки различий между группами требуется провести тест на сравнение средних — например, t-тест для независимых выборок — либо непараметрический аналог, если распределения отклонений существенно отличаются от нормального. Текущий визуальный анализ (рисунок 2) уже позволяет усомниться в гипотезе, что девочки угадывают точнее.

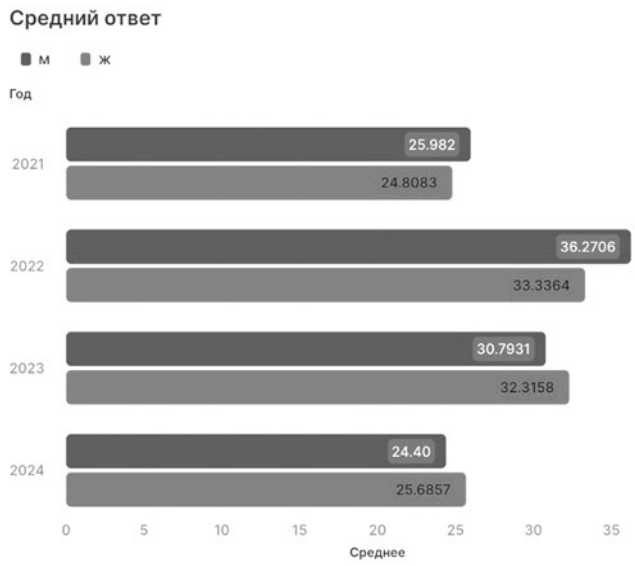


Рисунок 3. Средний ответ.
Источник: расчеты автора [19]

Утверждение 2: мальчики в среднем ближе к равновесному значению (0), чем девочки.

Рисунок 3 показывает средние значения выбранных чисел по полу. В 2021 и 2024 годах средний ответ мальчиков действительно ниже, но в 2022 и 2023 годах — наоборот. На уровне визуального анализа утверждение не подтверждается.

Отметим, что у девочек разброс ответов меньше (диапазон 8,53 против 11,87 у мальчиков), что может быть связано с их численным большинством в группе.

В дальнейших исследованиях планируется использовать t-критерий для независимых выборок с направленной альтернативной гипотезой о том, что среднее значение ответов у мальчиков ниже. Также представляется целесообразным протестировать устойчивость результатов к исключению значений, равных нулю, которые могут быть результатом как осознанного стратегического выбора, так и случайного ответа. На текущем этапе визуальный анализ не подтверждает выдвинутую гипотезу, а статистически значимых различий выявлено не было.

Утверждение 3: учащиеся с лучшей успеваемостью точнее угадывают.

Для проверки была построена линейная регрессия с целевой переменной — абсолютным отклонением от 2/3 среднего (переменная abs) (приложение 2). В модель вошли пол, оценки за кейс, тест по теме «Полезность», самостоятельная работа по теме «Одновременные игры» и способ выполнения кейса (в паре или индивидуально). Строки с пропущенными значениями были удалены. Отсутствие работы может означать более посредственное отношение к предмету, что приводит к худшему пониманию и ответам, более далеким от верного.

Модель:

$abs = const + \beta_1 gender + \beta_2 case + \beta_3 utility + \beta_4 simult$

Таблица 1

Основные результаты

Attribute	weight
gender = ж	-0.21442814233846236
gender = м	0.0
case	0.0
utility	11.778557994018584
simult	-2.7089719443940683
team	-5.8369470092158995

Источник: расчеты автора [8].

Проверка модели на отложенной выборке (20% наблюдений, всего 4 строки) показала RMSE = 10,24, предсказания оказались нерелевантными. Возможные причины: малая выборка, пропущенные важные переменные. Например, направление обучения — математико-экономическое или социально-экономическое, общий уровень по математике и экономике в лицее, различия по годам.

Тем не менее интерпретация коэффициентов интересна. Чем выше оценка за самостоятельную работу по «Одновременным играм», тем точнее угадывание — что логично, так как игра построена по принципу одновременного взаимодействия. Понимание теории помогает «читать» поведение других. Также модель показывает, что девочки угадывают точнее (меньше отклонение), но это противоречит визуальному анализу из предыдущих разделов и требует перепроверки.

Утверждение 4: ученики, решавшие кейс вдвоем, угадывают хуже.

Результаты регрессии (приложение 2) показали обратное: признак совместной работы (переменная team) связан с меньшим отклонением от 2/3 среднего. То есть при прочих равных те, кто работал в паре, угадывают точнее.

Это может быть связано с тем, что работа в команде развивает навык учитывать точку зрения другого — полезное умение в стратегических играх. Хотя модель требует улучшений, этот результат интригует: он противоречит изначальной гипотезе и может говорить о «социальной тренировке» стратегического мышления.

Для проверки устойчивости модели была предпринята попытка предсказать ответы лицеистов 2022 года с помощью регрессии, построенной на данных 2021 года. Данные за 2022 год были очищены аналогично (фильтрация, бинаризация, отбор признаков) и поданы в оператор Apply Model.

Результаты оказались неудовлетворительными. Предсказания заметно расходились с фактическими значениями; в одном случае модель даже выдала отрицательное число, что невозможно по условию задачи (допустимы только значения от 0 до 100). Это ожидаемый результат, подтверждающий, что поведение участников слабо предсказуемо вне конкретного контекста.

Заключение. В работе представлен опыт эмпирического исследования, основанного на школьной версии Кейнсианского конкурса красоты. Сбор, предобработка и анализ данных были выполнены с применением цифровых платформ и инструментов искусственного интеллекта без программирования (RapidMiner, Web Scraper, Graphy [19; 25; 27]).

Полученные данные расширяют существующие представления о применении игровых моделей в образовательных целях, подтверждая возможность эмпирической диагностики когнитивных стратегий школьников с помощью поведенческих экспериментов. Результаты согласуются с выводами Gill & Prowse [18] о связи когнитивных характеристик с глубиной стра-

тегических рассуждений, а также с наблюдениями Levitt & List [22] о значительном влиянии контекста на поведение участников в экспериментальных ситуациях.

Исследование демонстрирует потенциал использования ИИ-инструментов в педагогической практике — как для анализа поведенческих данных учащихся, так и для разработки новых форматов учебных заданий. Применение no-code-платформ делает такие подходы доступными для широкого круга преподавателей, не обладающих навыками программирования.

Ограничения исследования связаны с ограниченной выборкой (один класс в одном образовательном учреждении) и использованием no-code-инструментов. Перспективные направления дальнейшей работы включают расширение выборки, углубленный учет индивидуальных когнитивных и личностных характеристик, а также проверку дополнительных гипотез, в том числе:

- влияет ли скорость ответа на точность (в предположении, что более быстрые ответы менее обдуманны);
- связана ли ранняя сдача кейса с большей глубиной рассуждений.

Выводы:

1. Поведенческий эксперимент на основе Кейнсианского конкурса красоты может служить эффективным инструментом диагностики и развития стратегического мышления в школьной практике.

2. Успеваемость по теме «Одновременные игры» положительно коррелирует с точностью прогнозов в эксперименте.

3. Девочки демонстрируют меньшую среднюю ошибку угадывания, однако статистически значимых различий между полами не выявлено.

4. Работа в паре, вопреки первоначальной гипотезе, не снижает результативность, а в ряде случаев даже улучшает ее.

5. No-code-инструменты ИИ позволяют эффективно обрабатывать и визуализировать данные, расширяя исследовательские возможности учителя без необходимости программирования.

Игровые задания подобного типа, встроенные в курс теории игр, обладают высоким образовательным потенциалом. Они позволяют учащимся не только применять изученные концепции на практике, но и развивают навыки рассуждения, учета мнений других участников, анализа стратегий и выстраивания многошаговых умозаключений. В этом смысле курс теории игр может быть важным элементом формирования критического и стратегического мышления в школьном образовании.

Полученные результаты представляют интерес как для преподавателей, стремящихся интегрировать игровые и эмпирические методы в образовательный процесс, так и для исследователей, изучающих развитие стратегического и критического мышления у школьников. Автор надеется, что результаты исследования послужат стимулом для дальнейшего распространения и осмысления теоретико-игровых подходов в образовательной среде.

Приложения

Приложение 1

Данные для проекта:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/19ZbDlb9Ai1a_OjCi1LlhtPt8Ptr8I33MMVq6IBS32As/edit?usp=sharing

Приложение 2

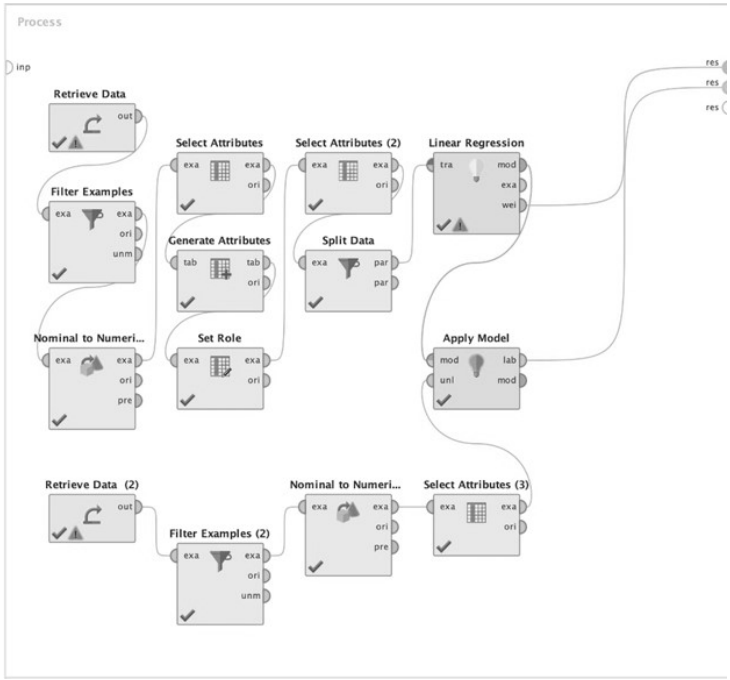


Рисунок 4. Процесс в Rapid Miner.
Источник: расчеты автора [8]

Комментарий

1. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScULcFzS-YqqGUSAyq8Cy5E_5t39Ab3Td2itZzn5qsE5wVL9g/viewform?usp=sf_link.

Список источников

1. *Галиева С. Ю., Каметова А. Б.* Педагогические условия как фактор формирования критического мышления школьников в контексте изучения математики // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 4 (38). С. 43–53.

2. *Гут Ю. Н.* Когнитивные функции и личностные особенности школьников в разных образовательных средах // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 323–333.

3. *Дворяткина С. Н., Сафронова Т. М., Евтеев В. С.* Цифровизированный диалог культур в игровой деятельности школьников как способ формирования финансовой грамотности: на примере математики // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2022. № 1. С. 25.

4. *Ильиных С. А.* Самоидентификация, инвестиционные стратегии, жизненные установки среднего класса: гендерная специфика // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 2. С. 9–12.

5. *Илюшин Л. С., Торпашева Н. А.* Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 62–71.

6. *Кац А. С.* Исследование гендерных особенностей мышления в педагогической практике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 3 (116). С. 190–198.

7. *Озерова А. О.* Как искусственный интеллект помогает в работе учителя // Вестник науки. 2024. Т. 2, № 1 (70). С. 555–559.

8. *Пастин А., Пастин Т.* Теория игр в комиксах. Litres, 2018.

9. *Ромаданова И. Н.* Теория игр как одно из средств развития познавательного интереса у обучающихся в школе // Электронный научный журнал. 2019. № 6. –С. 94–97.

10. *Эспозито Е.* Зацикленность экономики и наблюдения второго порядка: реальность рейтингов // Экономическая социология. 2013. Т. 14, № 4. С. 58–74.

11. *Allam H.* Artificial intelligence in education: an argument of Chat-GPT use in education // 2023 9th International Conference on Information Technology Trends (ITT). IEEE, 2023. P. 151–156.

12. *Becker G. M., DeGroot M. H., Marschak J.* Measuring utility by a single-response sequential method // Behavioral science. 1964. Vol. 9, no. 3. P. 226–232.

13. *Bosch-Domenech A.* One, two, (three), infinity: Newspaper and lab beauty-contest experiments // American Economic Review. 2002. Vol. 92, no. 5. P. 1687–1701.

14. *Camerer C. F., Fehr E.* When does «economic man» dominate social behavior? // Science. 2006. Vol. 311, no. 5757. P. 47–52.

15. *Costa-Gomes M., Crawford V. P., Broseta B.* Cognition and behavior in normal-form games: An experimental study // Econometrica. 2001. Vol. 69, no. 5. C. 1193–1235.

16. *Dumitru D., Halpern D. F.* Critical thinking: Creating job-proof skills for the future of work // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 10. P. 194.

17. *Fehr E., Rangel A.* Neuroeconomic foundations of economic choice-recent advances // Journal of economic perspectives. 2011. Vol. 25, no. 4. P. 3–30.

18. *Gill D., Prowse V.* Cognitive ability, character skills, and learning to play equilibrium: A level-k analysis // Journal of Political Economy. 2016. Vol. 124. no. 6. P. 1619–1676.

19. Graphy [Электронный ресурс]. URL: https://graphy.app/ (дата обращения: 08.08.2025).

20. *Kong S. C.* Artificial Intelligence (AI) literacy-an argument for AI literacy in education // Innovations in education and teaching international. 2025. Vol. 62, no. 2. P. 477–483.

21. *Kuhn D.* Metacognitive development // Current directions in psychological science. 2000. Vol. 9, no. 5. P. 178–181.

22. *Levitt S. D., List J. A.* What do laboratory experiments measuring social preferences reveal about the real world? // Journal of Economic perspectives. 2007. Vol. 21, no. 2. P. 153–174.

23. *Nagel R.* Unraveling in guessing games: An experimental study // The American economic review. 1995. Vol. 85, no. 5. P. 1313–1326.

24. *Nor H. M., Sihes A. J.* Critical thinking skills in education: A systematic literature review // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2021. Vol. 11, no. 11. P. 198–201.

25. RapidMiner Studio [Электронный ресурс]. URL: https://docs.rapidminer.com/latest/studio/ (дата обращения: 08.08.2025).

26. *Selwyn N.* The future of AI and education: Some cautionary notes // European Journal of Education. 2022. Vol. 57, no. 4. P. 620–631.

27. Web Scraper [Электронный ресурс]. URL: https://webscraper.io/ (дата обращения: 08.08.2025).

28. *Xie J., Liu J.* The application and practice of game-based learning in the teaching of game theory: a strategy simulation game to promote the integration of theory and practice [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.61784/wjit3022 (дата обращения: 08.08.2025).

References

1. *Galieva S. Ju., Kametova A. B.* Pedagogicheskie uslovija kak faktor formirovanija kriticheskogo myshlenija shkol'nikov v kontekste izuchenija matematiki // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2021. № 4 (38). S. 43–53. [In Rus].

2. *Gut Ju. N.* Kognitivnye funkcii i lichnostnye osobennosti shkol'nikov v raznyh obrazovatel'nyh sredah // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2021. № 5 (53). S. 323–333. [In Rus].

3. *Dvorjatkina S. N., Safronova T. M., Evteev V. S.* Cifrovizirovannyj dialog kul'tur v igrovoj dejatel'nosti shkol'nikov kak sposob formirovanija finansovoj gramotnosti: na primere matematiki // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2022. № 1. S. 25. [In Rus].

4. *Il'inyh S. A.* Samoidentifikacija, investicionnye strategii, zhiznennye ustanovki srednego klassa: gendernaja specifika // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2017. № 2. S. 9–12. [In Rus].

5. *Iljushin L. S., Torpashjova N. A.* Tehnologii iskusstvennogo intellekta kak resurs transformacii obrazovatel'nyh praktik // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 3 (138). S. 62–71. [In Rus].

6. *Kac A. S.* Issledovanie gendernyh osobennostej myshlenija v pedagogicheskoj praktike // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. 2022. № 3 (116). S. 190–198. [In Rus].

7. *Ozerova A. O.* Kak iskusstvennyj intellekt pomogaet v rabote uchitelja // Vestnik nauki. 2024. T. 2, № 1 (70). S. 555–559. [In Rus].

8. *Pastin A., Pastin T.* Teorija igr v komiksah. Litres, 2018. [In Rus].

9. *Romadanova I. N.* Teorija igr kak odno iz sredstv razvitija poznavatel'nogo interesa u obuchajushhihsja v shkole // Jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2019. № 6. –S. 94–97. [In Rus].

10. *Jespozito E.* Zaciklennost' jekonomiki i nabljudenija vtorogo porjadka: real'nost' rejtingov // Jekonomicheskaja sociologija. 2013. T. 14, № 4. S. 58–74. [In Rus].

11. *Allam H.* Artificial intelligence in education: an argument of Chat-GPT use in education // 2023 9th International Conference on Information Technology Trends (ITT). IEEE, 2023. P. 151–156.

12. *Becker G. M., DeGroot M. H., Marschak J.* Measuring utility by a single-response sequential method // Behavioral science. 1964. Vol. 9, no. 3. P. 226–232.

13. *Bosch-Domenech A.* One, two, (three), infinity: Newspaper and lab beauty-contest experiments // American Economic Review. 2002. Vol. 92, no. 5. P. 1687–1701.

14. *Camerer C. F., Fehr E.* When does «economic man» dominate social behavior? // Science. 2006. Vol. 311, no. 5757. P. 47–52.

15. *Costa-Gomes M., Crawford V. P., Broseta B.* Cognition and behavior in normal-form games: An experimental study // Econometrica. 2001. Vol. 69, no. 5. S. 1193–1235.

16. *Dumitru D., Halpern D. F.* Critical thinking: Creating job-proof skills for the future of work // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, no. 10. P. 194.

17. *Fehr E., Rangel A.* Neuroeconomic foundations of economic choice-recent advances // Journal of economic perspectives. 2011. Vol. 25, no. 4. P. 3–30.

18. *Gill D., Prowse V.* Cognitive ability, character skills, and learning to play equilibrium: A level-k analysis // Journal of Political Economy. 2016. Vol. 124. no. 6. P. 1619–1676.

19. Graphy [Jelektronnyj resurs]. URL: https://graphy.app/ (data obrashhenija: 08.08.2025).

20. *Kong S. C.* Artificial Intelligence (AI) literacy-an argument for AI literacy in education // Innovations in education and teaching international. 2025. Vol. 62, no. 2. P. 477–483.

21. *Kuhn D.* Metacognitive development // Current directions in psychological science. 2000. Vol. 9, no. 5. P. 178–181.

22. *Levitt S. D., List J. A.* What do laboratory experiments measuring social preferences reveal about the real world? // Journal of Economic perspectives. 2007. Vol. 21, no. 2. P. 153–174.

23. *Nagel R.* Unraveling in guessing games: An experimental study // The American economic review. 1995. Vol. 85, no. 5. P. 1313–1326.

24. *Nor H. M., Sihes A. J.* Critical thinking skills in education: A systematic literature review // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2021. Vol. 11, no. 11. P. 198–201.

25. RapidMiner Studio [Jelektronnyj resurs]. URL: https://docs.rapidminer.com/latest/studio/ (data obrashhenija: 08.08.2025).

26. *Selwyn N.* The future of AI and education: Some cautionary notes // European Journal of Education. 2022. Vol. 57, no. 4. P. 620–631.

27. Web Scraper [Jelektronnyj resurs]. URL: https://webscraper.io/ (data obrashhenija: 08.08.2025).

28. *Xie J., Liu J.* The application and practice of game-based learning in the teaching of game theory: a strategy simulation game to promote the integration of theory and practice [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.61784/wjit3022 (data obrashhenija: 08.08.2025).

Информация об авторе
П. А. Королева — преподаватель

Information about the author
P. A. Koroleva — Lecturer

Статья поступила в редакцию 12.08.2025; одобрена после рецензирования 02.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 12.08.2025; approved after reviewing 02.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 29–42.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 29–42.

Научная статья
УДК 372.87:004.9
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–29–42

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КИТАЯ

Ирина Эдуардовна Куликовская[1], Дин Дин[2]
[1, 2] Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия
[1] iekulikovskaya@sfedu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3184-6490, SPIN-код: 9321-3856
[2] ddin@sfedu.ru

И. Э. Куликовская

Дин Дин

Аннотация. В условиях глобальной цифровизации система художественного образования начальных школ Китая сталкивается с противоречием между высоким потенциалом современных цифровых технологий и существующими трудностями их эффективной интеграции в учебный процесс. Основные проблемы включают ограниченность традиционных ресурсов, недостаточную интерактивность уроков, преобладание репродуктивных методов и необходимость сохранения специфики художественного образования при внедрении цифровых инструментов. Статья ориентирована на теоретическое обоснование и представление образцов применения цифровых образовательных технологий в художественном образовании учащихся начальных школ Китая.

Исследование основано на теоретическом анализе отечественных и зарубежных научных публикаций, педагогических теорий и нормативных документов, а также на изучении и обобщении практического опыта интеграции цифровых технологий в уроки изобразительного искусства.

Проведенный анализ позволил выявить и систематизировать ключевые эффекты внедрения цифровых технологий: стимулирование интереса обучающихся к искусству и повышение их вовлеченности, развитие творческих способностей и художественного мышления, оптимизацию педагогического дизайна урока, усиление визуальной выразительности и наглядности учебных материалов; переход к ученик-центрированной модели обучения.

© И. Э. Куликовская, Дин Дин, 2025

В статье представлен сценарий урока, иллюстрирующий применение иммерсивных, динамических, мультимодальных и гибких цифровых технологий для углубления эстетического опыта и формирования культурной идентичности.

Сделан вывод об эффективности интеграции современных цифровых технологий в художественное образование обучающихся начальной школы Китая. Вместе с тем успешная цифровая трансформация требует баланса между технологической новизной и фундаментальными ценностями художественного образования, сохранения традиционных техник и постоянного совершенствования педагогических технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, художественное образование в начальных школах Китая, цифровая трансформация.

Для цитирования: Куликовская И. Э., Дин Дин. Образовательные технологии художественного образования в начальных школах Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 29–42. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–29–42

Original article

DIGITAL TECHNOLOGIES IN ART EDUCATION IN CHINESE PRIMARY SCHOOLS

Irina E. Kulikovskaya[1], Din Din[2]
[1, 2] Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
[1] iekulikovskaya@sfedu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3184-6490, SPIN-code: 9321-3856
[2] ddin@sfedu.ru

Abstract. Amidst global digitalization, the system of art education in Chinese primary schools faces a contradiction between the high potential of modern digital technologies and the persistent challenges of their effective integration into the educational process. The main issues include the limited availability of traditional resources, insufficient interactivity in lessons, the predominance of reproductive teaching methods, and the necessity of preserving the specific character of art education when introducing digital tools. This article aims to provide a theoretical rationale and present exemplary applications of digital educational technologies in art education for primary school students in China.

The study is based on a theoretical analysis of domestic and international scholarly publications, pedagogical theories, and regulatory documents, as well as the examination and synthesis of practical experiences in integrating digital technologies into art lessons. The research methodology includes the critical review of literature, analysis of best practices, and the systematization of effective strategies for the use of digital tools (such as VR/AR, 3D modeling, and multimedia platforms) in the context of Chinese primary education.

The analysis reveals and systematizes the key effects of digital technology integration: stimulating students' interest in art and increasing their engagement, developing creative abilities and artistic thinking, optimizing lesson design, enhancing the visual expressiveness and clarity of educational materials, and facilitating the transition to a student-centered learning model. The article presents a lesson scenario illustrating the use of immersive, dynamic, multimodal, and flexible digital technologies to deepen aesthetic experience and foster cultural identity.

The findings confirm the effectiveness of integrating modern digital technologies into art education for primary school students in China. At the same time, successful digital transformation requires a balance between technological innovation and the fundamental values of art education, the preservation of traditional techniques, and the ongoing improvement of pedagogical strategies.

Keywords: digital technologies, art education in Chinese primary schools, digital transformation.

For citation: Kulikovskaya I. E., Din Din. Digital Technologies in Art Education in Chinese Primary Schools // *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):29–42. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–29–42

Введение. Художественное образование в начальной школе играет важную роль в формировании творческих способностей, эстетического восприятия и культурной идентичности обучающихся. В условиях глобальной цифровизации в систему образования внедряются современные образовательные технологии [1; 14; 15]. Китайская система художественного образования в последние годы демонстрирует активную интеграцию цифровых инструментов в учебный процесс, что отражено в государственных стратегиях и стандартах образования.

Интеграция современных образовательных технологий в художественное образование соответствует национальным стратегиям развития информатизации образования, таким как «Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 гг.)», «План действий по информатизации образования 2.0» и «Модернизация образования в Китае до 2035 года». Эти документы задают стратегический курс на глубокую интеграцию ИКТ в образовательный процесс, что является нормативной основой для цифровой трансформации школьного художественного образования.

Внедрение современных образовательных технологий (EdTech) в художественное образование соответствует государственным инициативам, таким как «План действий по информатизации образования 2.0» [10]. Такие технологии являются фактором повышения качества и эффективности в достижении образовательных целей, определенных «Стандартами учебных программ по искусству для обязательного образования (2022)» [7; 11; 18]. В этом документе подчеркивается необходимость интеграции информационных технологий с преподаванием изобразительного искусства для развития творческого мышления, эстетического опыта и художественного самовыражения учащихся с помощью цифровых инструментов [3; 16; 18]. Однако, несмотря на политическую поддержку, практика преподавания изобразительного искусства в начальной школе Китая сталкивается с существенными вызовами, такими как ограниченность учебных ресурсов, недостаток интерактивности на уроках, преобладание репродуктивных методов обучения над творческими, что затрудняет развитие художественной грамотности обучающихся в полной мере.

Постановка проблемы, цель статьи и обзор литературы. В настоящее время существует противоречие между потенциалом современных образовательных технологий для обогащения и трансформации художественного образования в китайской начальной школе и существующими практическими трудностями их эффективной интеграции.

«Стандарт учебной программы по искусству для обязательного образования» устанавливает пять ключевых компетенций: визуальная грамотность, художественное выражение, эстетическое суждение, творческая практика и культурное понимание. Эти компетенции создают теоретическую основу и практические рамки для глубокой интеграции цифро-

вых технологий и художественного образования. Однако на практическом уровне преподавания сохраняется ряд ключевых проблем:

– преодоление ограниченности ресурсов (доступ к оригиналам, разнообразие материалов);

– повышение интерактивности и вовлеченности обучающихся;

– переход от репродуктивной, учитель-центрированной модели к креативной, ученик-центрированной;

– обеспечение интеграции цифровых технологий в учебный процесс без утраты специфики художественного образования и традиционных навыков.

Цель статьи: теоретически обосновать применение цифровых образовательных технологий в художественном образовании учащихся начальных школ Китая.

Обзор научной литературы. Анализ современных исследований показывает растущий интерес к цифровизации художественного образования:

– теоретическая база: концепции конструктивистского обучения [21] и когнитивной теории мультимедийного обучения [23] подтверждают, что мультисенсорное вовлечение и активное построение знаний учащимися повышают эффективность усвоения и творческий потенциал, что особенно актуально для искусства;

– государственная политика: работы, анализирующие реализацию Плана информатизации 2.0 [5; 10] и новых Стандартов по искусству [11], указывают на нормативную основу и ожидания от технологической интеграции;

– практический опыт: исследования демонстрируют положительное влияние цифровых ресурсов (например, платформы «Национальная платформа умного образования» [12]) на мотивацию и креативность учащихся; подчеркивается важность создания иммерсивной среды (VR/AR) и мультимодальных подходов [22]. Однако отмечаются и риски, такие как необходимость сохранения фундаментальных ценностей художественного образования в цифровую эпоху [5] и преодоления технологических барьеров в школах [1; 20].

– педагогические стратегии: актуализирована потребность в систематизации эффективных стратегий художественного образования, ориентированных именно на контекст китайской начальной школы [19].

В последние годы Инь Шаочунь с позиции ключевых компетенций обосновал направления реформы преподавания изобразительного искусства [8], а Цянь Чуси углубленно исследовала инновационные пути трансформации художественного образования в условиях цифровизации [18], что обеспечило важную теоретическую основу для данного исследования. Анализ научной литературы подтверждает актуальность проблемы и потенциал EdTech, но указывает на необходимость конкретных, методически обоснованных стратегий их применения в условиях китайской образовательной системы.

Методология и методы исследования. Данное исследование основано на методах теоретического анализа исследований и анализе лучших практик. Систематизация и критический анализ современных отечественных и зарубежных научных публикаций, педагогических теорий (конструктивизм [23], когнитивная теория мультимедиа [21]) и методологических подходов к интеграции технологий в преподавание изобразительного искусства [2; 9; 12; 19; 22]. Изучение и обобщение опыта успешного применения цифровых технологий (VR/AR, 3D-моделирование, интер-

активные платформы, мультимедиа) на уроках изобразительного искусства в китайских начальных школах, в том числе на примере демонстрационных школ Министерства образования КНР по информатизации, таких как Начальная экспериментальная школа района Хайдянь (Пекин) и Первая начальная школа района Сюйхуэй (Шанхай), а также опыта использования ресурсов «Национальной платформы умного образования для начальных и средних школ» [12].

Объект исследования: художественное образование учащихся начальных школ Китая.

Предмет исследования: процесс применения цифровых технологий в художественном образовании обучающихся начальной школы Китая.

Результаты исследования и обсуждения. Результаты исследования. Проведенное исследование позволило выявить и систематизировать ключевые положительные эффекты и практические стратегии интеграции современных образовательных технологий в художественном образовании обучающихся в китайских начальных школах.

Ключевые эффекты интеграции EdTech

1. Стимулирование интереса к искусству. Мультимедийные средства (изображения, музыка, видео) обеспечивают мультисенсорную стимуляцию, преодолевая ограниченность традиционных наглядных пособий и пробуждая интерес к искусству у обучающихся [21].

2. Развитие творческих способностей. Доступ к обширным цифровым образовательным ресурсам (например, 12 тыс. высококачественных изображений произведений искусства на платформе «Национальная платформа умного образования для начальных и средних школ» [12]) и инструментам (3D-моделирование, графические редакторы) создает базу для анализа и стимулирует оригинальность в творческих работах учащихся.

3. Оптимизация педагогического дизайна. Цифровые инструменты позволяют систематизировать и обогащать учебные материалы (текст, изображение, аудио, видео), делая цели и процесс обучения более наглядными и динамичными, повышая эффективность реализации уроков. Такой цифровой подход к проектированию уроков сохраняет системность традиционного планирования, одновременно значительно усиливая визуальную выразительность учебных материалов через мультимедийные средства [16].

4. Акцентирование субъектной позиции обучающихся. Сетевые платформы и интерактивные инструменты способствуют переходу от учитель-центрированной к ученик-центрированной модели, развивая автономию и творческую инициативу учащихся, трансформируя их из пассивных реципиентов в активных создателей [23]. Роль педагога трансформируется от транслятора знаний к фасилитатору учебного процесса.

Цифровые технологии художественного образования

1. Иммерсивные технологии (VR/AR, контекстный опыт). Использование VR-платформ для виртуальных экскурсий (например, «Виртуальное путешествие по Дуньхуану») трансформирует традиционное изучение искусства. Учащиеся могут изучать настенные росписи в режиме 360-градусной панорамы, преобразуя двумерные знания из учебников в объемное художественное восприятие. Мультисенсорное вовлечение (интеграция звука, тактильных ощущений) и активное взаимодействие (коллективная цифровая реконструкция) не только развивают навыки командной работы, но и

углубляют понимание сущности традиционного искусства через практическую деятельность, стимулируя творческое переосмысление культурного наследия. Такие технологии изменяют отношение обучающихся к традиционному искусству, представляя его не просто как абстрактный учебный материал, а как увлекательный артефакт, позволяя учащимся постигать культурное наследие через погружение и вдохновляться на творчество. Данные технологии преодолевают пространственные ограничения и с помощью цифровой реконструкции позволяют учащимся составить наглядное представление о древних художественных техниках.

2. Динамические технологии (3D-анимация, интерактив). Интеграция интерактивных цифровых инструментов в уроки искусства включает 3D-проекцию, геймификацию и тактильные интерфейсы. 3D-проекция используется для визуализации пространственных отношений: например, при изучении темы «Красивый сад» учитель может использовать технологию объемной проекции, преобразовывая плоские изображения цветов в трехмерные модели, которые можно вращать и рассматривать с разных сторон. Ученики касаются экрана пальцами, цветок постепенно раскрывается, наглядно демонстрируя расположение лепестков и структуру тычинок. Мини-уроки с элементами геймификации (испытания-квесты) посредством анимации наглядно иллюстрируют принципы рисования, такие как «перекрытие объектов». Тактильные интерфейсы представляют собой сенсорные экраны для «раскрытия» лепестков цветка, что обеспечивает кинестетическое вовлечение в учебный процесс. Эти технологии соответствуют концепции цифровой дидактики, где технологии выступают не как вспомогательный инструмент, а как ключевой элемент педагогического дизайна.

3. Мультимодальные технологии. Синтез цифровых медиаформатов реализуется через аудиовизуальные среды. Создание аудиовизуальной среды восприятия (например, синтез классической музыки «Высокие горы и текучие воды» с показом произведений живописи), где разные сенсорные каналы (слуховой, зрительный) усиливают эстетический опыт и стимулируют художественное воображение на всех этапах урока (введение, анализ, практика). На этапе введения в урок включаются классические музыкальные произведения, чтобы стимулировать художественное воображение учащихся; на этапе анализа произведений органично сочетать классические картины, например, «Лягушачий квак слышен за десять ли в горах», с тематической музыкой, углубляя эстетический опыт обучающихся; на этапе творческой практики учащиеся создают рисунки под динамически меняющуюся музыку, стимулирующую нестандартные решения. Такой мультисенсорный подход не только эффективно повышает вовлеченность учащихся в урок, но и помогает им выйти за рамки стереотипного мышления, развивая творческие способности в процессе художественной практики [15].

4. Гибкие технологии представляют собой комбинацию традиционных техник и цифровых инструментов на разных этапах урока для достижения целей. Например, использование видео об искусстве масок позволяет учащимся 6-го класса устанавливать связь между искусством и повседневной жизнью. Цифровые технологии наглядно показывают характерные особенности масок ролей «шэн, дань, цзин, чоу», помогая учащимся понять символическое значение цветовых решений. Дополнение урока мультимедийными ре-

сурсами, такими как «Рассказ о театральных масках», позволяет ученикам через аудиовизуальное восприятие прочувствовать очарование традиционной культуры. Адаптивные задания с использованием AI-платформ позволяют индивидуализировать сложность задач на основе художественных способностей каждого ученика, а автоматизированная аналитика техники рисования через нейросетевые алгоритмы снижает субъективность обратной связи. Как отмечает И. В. Роберт, возможности искусственного интеллекта открывают новые перспективы для развития образования и повышения эффективности образовательного процесса [13].

Применение современных образовательных технологий в художественном образовании начальной школы не только расширяет границы традиционного урока, но и углубляет эстетический опыт и культурное восприятие учащихся. В качестве примера реализации данных технологий представим разработанный нами сценарий урока для 6-го класса «Транспортные средства сквозь века» (табл. 1). При разработке сценария мы ориентировались на положения о проектировании современного урока, разработанные В. В. Сериковым и О. В. Гукаленко [17]. По мнению авторов, проектирование урока в условиях цифровой трансформации образования требует комплексного подхода, сочетающего методические и технологические аспекты. Ученые отмечают, что в информационном обществе особое значение приобретает формирование у обучающихся навыков самообразования, критического мышления и социальной ответственности. В их работе обоснована эффективность интерактивных методов, деятельностных и исследовательских подходов, а также диалоговых форм организации урока. Применяя эти принципы к художественному образованию, мы разработали сценарий урока, в котором интеграция цифровых технологий направлена на формирование у обучающихся не только художественных, но и метапредметных компетенций. Ниже приведен пример такого урока для 6-го класса, иллюстрирующий возможности цифровых инструментов для создания современного образовательного пространства.

На этом уроке использовались виртуальная экскурсия по свитку «По реке в день Цинмин» на платформе «Виртуальный Запретный город» / Baidu Panorama), 3D-моделирование (изучение транспорта), интерактивное творческое задание (проект «Ретротранспорт будущего» в приложении Huashi Draw) и сетевая галерея для оценки.

Таблица 1

Пример урока искусства в начальной школе

«Транспортные средства сквозь века»

Данная учебная программа, разработанная как расширение модуля «Наше культурное наследие» учебника «Изобразительное искусство» для 6-го класса (первый семестр) издательства «Народное образование», представляет собой демонстрационную модель, созданную для проверки теоретических положений. Все технологические активности и этапы урока спроектированы с учетом стандартного уровня информационной инфраструктуры начальных школ Китая.

Аспекты урока	Содержание
Цели обучения	Знания и навыки: изучить форму, функцию и символическое значение ключевых видов традиционного китайского транспорта (паланкин, повозка, лодка); раскрыть культурные символы (цвета, узоры, мифологические существа) на транспортных средствах; освоить метод детального наблюдения и анализа культурных артефактов с помощью цифровых инструментов. Процесс и методы: развивать способность обучающихся анализировать изображения и 3D-модели с разных ракурсов, выявляя культурные коды; практиковать сравнительный анализ символики разных эпох и социальных статусов; применять творческое осмысление традиционных символов в современном контексте. Эмоции и ценности: создать условия для прочувствования мудрости, эстетики и духовных ценностей, воплощенных в традиционных ремеслах и символах; пробудить интерес и уважение к культурному наследию Китая посредством осознания связи формы и символа в традиционной китайской культуре.
Подготовка	*Для учителя* – Интерактивная презентация: • HD-изображения паланкинов разного уровня (императорский желтый с драконами/фениксами; синий/зеленый чиновников с цилинями/журавлями; красный свадебный с иероглифами), карет, деревянных лодок; • анимированные фрагменты свитка «По реке в день Цинмин») с акцентом на лодках (символы удачи на носу/корме: рыбы — изобилие; волны — поток жизни/богатства; грузы — мешки с иероглифами «рис» — благополучие; ящики с иероглифами «чай» — гостеприимство), на паланкинах/повозках (цвета: желтый, красный — статус, праздник, черный — скромность; узоры: облака — удача, возвышенность, цветы пиона — богатство, знатность, слива мэйхуа — стойкость); на мостах и зданиях (архитектурные символы, видимые с транспорта: крыши с фигурами охранителей, иероглифы благопожеланий); • короткие видеофрагменты: процесс росписи свадебного паланкина (красный лак, золотые иероглифы «радость»), изготовление носилок с резьбой в виде летучий мышей — «удача», «счастье». – Сетевое учебное пространство: платформа «Виртуальный запретный город» / Baidu Panorama: маршрут по цифровой выставке «Символы на пути: транспорт в свитке «Цинминшануэ». Специальные точки интереса: • «Точка дракона и феникса»: крупный план императорского паланкина. Функция «деконструкция слоев»: основа — резьба — позолота — символы. Подсказки: Почему дракон? (Императорская власть, ян.) Почему феникс? (Императрица, инь, гармония.) Какого цвета фон? (Желтый — цвет императора, центра.) • «Точка цилиня»: 3D-модель повозки высокого чиновника. Возможность вращать, рассматривать фигурки цилиней (мифическое доброе существо, символ мудрости, благородного потомства) на углах повозки. Инфокарточка: «Цилинь появлялся только при рождении великого мудреца или правлении добродетельного императора». • «Точка рыбы-изобилия»: интерактивная модель речной баржи. Увеличение носа лодки с резной/нарисованной рыбой. Задание: Найдите не менее трех символов на этой лодке. Что они могут означать для торговца? (Рыба — изобилие, волны — успешный путь, поток богатства, якорь — стабильность.) • «Точка Свадебной радости»: панорама свадебного процесса (паланкин). Аудиосопровождение — фрагмент свадебной музыки. Задание: Какие символы праздника и пожеланий молодым вы видите? (Красный цвет — радость, праздник; иероглифы — двойная радость; пионы — богатство, счастливый брак; фениксы — гармония пары). – Фрагменты документальных фильмов «Искусство китайских мастеров: секреты лаковой росписи паланкинов» (акцент на значении цветов, золота, узоров), «Символы на воде: традиционные лодки Китая и их охранители» (значение фигур на носу, ритуалы перед спуском на воду). Ресурсы для учащихся: – предварительный сбор материалов (изображения, тексты или модели) о транспортных средствах разных династий в группах: – мини-словарь символов традиционного китайского транспорта (изображение + краткое значение: дракон, феникс, цилинь, рыба, пион, слива мэйхуа, летучая мышь, иероглифы, цвета (желтый, красный, синий/зеленый, черный); – ссылка на раздел «Культурные символы» Национальной платформы умного образования.

Ход урока	**1. Введение** «Транспорт — зеркало культуры» (7 минут) – Вводный вопрос: Как вы добираетесь до школы? Как думаете, что мог рассказать о человеке в Древнем Китае его транспорт? (Выбор на доске: 1. Только богатство. 2. Только профессию. 3. Богатство и профессию. 4. Статус, богатство, профессию, пожелания и даже философию.) Обсуждение ответа 4. – Демонстрация авторского анимационного ролика «Эволюция транспорта». Ключевой акцент: как менялись/сохранялись символы (дракон на императорской колеснице — дракон на роскошном лимузине, наклейка на современном авто). *Сегодня мы отправимся в виртуальное путешествие, чтобы научиться читать удивительные символы на древнем транспорте!* **2. Виртуальная экскурсия** (25 минут) – Инструктаж: класс делится на группы «Искатели символов». Каждая группа получает фокус-задание: Группа 1 (Паланкины): «Ищите символы власти и статуса. Как цвет и узор рассказывают о ранге владельца?» Группа 2 (Повозки): «Ищите символы защиты и благопожеланий. Какие мифические существа охраняли путь?» Группа 3 (Лодки): «Ищите символы удачи в пути и процветания. Что желали торговцу или рыбаку?» – Погружение в VR: ученики исследуют назначенные точки. Интерактивные задания: • В «Точке дракона и феникса» собрать пазл-наложение слоев паланкина (основа — резьба — позолота — символы), ответить на вопросы о значении. • В «Точке цилиня» сделать «фото» (скриншот) цилиня с самым интересным ракурсом, записать его предполагаемое значение для хозяина повозки. • В «Точке рыбы-изобилия» найти и «коснуться» (кликнуть) трех символов на лодке, выбрать их значение из предложенных вариантов. • В «Точке свадебной радости» определить по символам, что это за процессия, записать два пожелания молодым, выраженные через декор паланкина. Учитель выступает как фасилитатор, помогает группам, задает наводящие вопросы. – Групповая работа: обсуждение внутри групп. Заполнение краткого отчета по фокус-заданию с примерами и их значением. Ключевой вопрос: «Как символы на транспорте **связывали** человека с окружающим миром (природой, обществом, космосом) и его **ценностями**?» **3. Творческая лаборатория** «Символ будущего» (10 минут) – Задание (приложение Huashi Draw или аналог): создайте эскиз концепта «Транспорт будущего для значимого события» (например, праздник фонарей, свадьба, встреча гостей из-за рубежа, покорение Марса китайской экспедицией). Обязательно встройте в дизайн не менее двух традиционных китайских символов, переосмыслив форму, но сохранив их глубинный смысл (защита, удача, процветание, гармония, радость и др.). Дайте название и краткое пояснение символов. Пример (Учитель): «Летающая ладья гармонии для космической свадьбы: форма — стилизованная лодка; основной символ — пара фениксов (гармония инь-ян, вечная любовь) на корпусе. Светящиеся как неон; дополнительный символ — сеть из иероглифов «счастье», защищающая экипаж как энергетическое поле. Смысл: сохранение гармонии и счастья семьи даже в дальнем космосе». Ученики быстро создают эскизы. Самые яркие идеи мгновенно проецируются на экран. **4. Галерея и рефлексия** «Мост между временами» (3 минуты) – Классная галерея: быстрый показ нескольких работ на общем экране. Авторы называют ключевой символ и его смысл в проекте. – Заключительный вопрос: «Почему, даже создавая транспорт будущего, нам важно помнить и переосмысливать символы прошлого?» (Краткие ответы: связь поколений, культурная идентичность, вечные ценности, красота смысла.)
Заключение	Просмотр финального фрагмента: короткий эмоциональный финал документального фильма «Искусство китайских мастеров» о процессе создания традиционных карет: «*Это не просто роспись, это послание…*» – Домашнее задание (на выбор): • «Интервью с историей»: расспросите старших родственников (родителей, бабушек, дедушек): Какие необычные виды транспорта или запомнившиеся поездки их детства/молодости они помнят? Были ли на них какие-то особые знаки, украшения? Что они могли означать? Запишите или зарисуйте самый интересный символ/историю.

	• «Символ на моем пути»: сфотографируйте современный транспорт (автобус, велосипед, машину во дворе, метро) и найдите на нем элементы, которые можно считать символами (наклейки, рисунки, значки, даже цвет). Попробуйте объяснить, какой смысл (защита, статус, пожелание, увлечение) в них может вкладывать владелец. Сравните с традиционными символами. • «Эскиз в культуре»: доработайте свой проект «Транспорт будущего» из урока, добавив пояснение, как именно выбранные символы отражают китайские культурные ценности в новом контексте.

Обсуждение. Результаты исследования подтверждают, что интеграция современных образовательных технологий в художественное образование обучающихся начальной школы Китая является действенным ответом на выявленные проблемы ограниченности ресурсов и недостатка интерактивности [14]. Предложенные технологии (иммерсивная, динамическая, мультимодальная, гибкая) предоставляют учителям конкретный инструментарий для:

– существенного обогащения учебной среды и ресурсной базы;

– повышения уровня интерактивности и вовлеченности учащихся;

– реализации деятельностного, ученик-центрированного подхода, стимулирующего креативность;

– оптимизации подготовки учителя и дизайна урока.

Пример урока «Транспортные средства сквозь века» наглядно демонстрирует реализацию этих технологий на практике, показывая, как VR/AR, 3D-моделирование и интерактивные задания могут трансформировать изучение культурного наследия, делая его наглядным, увлекательным и способствующим глубокому пониманию и творческому осмыслению искусства.

Однако интеграция технологий требует взвешенного подхода. Ключевым условием успеха является соблюдение баланса между:

– технологической новизной и фундаментальными целями художественного образования (развитие эстетического восприятия, творческих способностей, культурной идентичности): технологии — инструмент, а не цель;

– цифровыми инструментами и сохранением практики традиционных художественных техник (рисование, каллиграфия);

– интерактивностью и глубиной художественного осмысления: технологии должны способствовать, а не подменять рефлексию и эстетический опыт.

Мы считаем, что дальнейшего изучения требуют вопросы оценки долгосрочного влияния цифровизации на развитие конкретных художественных навыков, преодоления цифрового неравенства между школами, разработки эффективных моделей повышения квалификации учителей в области EdTech.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы, соответствующие поставленной цели:

1. Интеграция современных цифровых технологий (VR/AR, 3D, интерактивных платформ, мультимедиа) в художественное образование учащихся начальных классов Китая является ключевым фактором повышения его качества и эффективности в условиях информатизации.

2. Эффективность технологий проявляется в их применении для преодоления ограниченности ресурсов, повышения интерактивности и вовлеченности учащихся, стимулирования их интереса к искусству, развития творческих способностей, перехода к ученик-центрированной модели.

3. На основе анализа научных исследований, лучших практик и нормативной базы разработаны и систематизированы практические технологии интеграции EdTech: иммерсивные, динамические, мультимодальные, гибкие технологии. Их применение позволяет обогатить содержание, формы и методы работы на уроке художественного образования.

4. Конкретная реализация предложенных технологий (проиллюстрированная на примере урока «Транспортные средства сквозь века») демонстрирует возможность создания инновационных, технологически насыщенных и методически обоснованных сценариев уроков, отвечающих требованиям современных образовательных стандартов.

5. Успешная интеграция технологий требует соблюдения баланса между инновациями и сохранением ценностей и задач художественного образования, между цифровыми инструментами и традиционными техниками. Приоритетом должна оставаться педагогическая целесообразность и ориентация на развитие художественной грамотности и личности обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований видятся в оценке долгосрочной эффективности предложенных технологий, разработке дифференцированных моделей для разных возрастных групп и условий оснащенности школ, а также в создании программ повышения квалификации учителей в области цифровой педагогики.

Список источников

1. Ван Идань. Цифровизация и педагогика в Китае [Электронный ресурс]. URL: https://na-journal.ru/1-2022-pedagogika/3380-cifrovizaciya-i-pedagogika-v-kitae (дата обращения: 02.04.2025).

2. 王夏歌, 张素秋. 文化数字化背景下传统艺术的创造性转化与创新发展 // 南京社会科学. 2024. № 5. 第 144-154 页. (*Ван Сягэ, Чжан Суцю.* Креативная трансформация и инновационное развитие традиционного искусства в контексте цифровизации культуры // Нанкинская социальная наука. 2024. № 5. С. 144–154.)

3. 顾小清, 王欣苗, 李世瑾. 数字教育资源发展水平如何？—基于国家中小学智慧教育平台资源的证据回应[J].远程教育杂志,2024,42(01):61-73.DOI:10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2024.01.008. (*Гу Сяоцин, Ван Синьмяо, Ли Шицзинь.* Какой уровень развития цифровых образовательных ресурсов? — Ответ на основе ресурсов Национальной платформы умного образования для начальных и средних школ // Журнал дистанционного образования. 2024. Т. 42, № 1. С. 61–73. doi: 10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2024.01.008.)

4. 中华人民共和国人民政府. 教育信息化2.0行动计划. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm. (Государственный совет Китайской Народной Республики. План действий по информатизации образования 2.0 [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm (дата обращения: 10.04.2025).)

5. 董玉琦, 毕景刚, 钱松岭. 基础教育信息化发展的问题审视与战略调整[J].开放教育研. 2021,27(04):50-58. DOI:10.13966/j.cnki.kfjyyj.2021.04.005. (*Дун Юйци, Би Цзинган, Цянь Сунлин.* Анализ проблем и стратегическая корректировка развития информатизации базового образования // Исследования открытого образования. 2021. Т. 27, № 4. С. 50–58. doi: 10.13966/j.cnki.kfj.)

6. 何克抗. 学习“教育信息化十年发展规划”—对“信息技术与教育深度融合”的解读[J].中国电化教育,C2012,(12):19-23 (*Хэ Кэкан.* Изучение «Десятилетнего плана развития информатизации образования» — интерпретация «глубокой интеграции информационных технологий и образования» // Китайское электронное образование. 2012. № 12. С. 19–23.)

7. 尹少淳. 从美术课程到艺术课程—《义务教育艺术课程标准（2022年版）》解析[J].课程. 教材. 教法,2022,42(12):32-38.DOI:10.19877/j.cnki.kcjcjf.2022.12.009. (*Инь Шаочунь.* От художественных курсов к художественным курсам — анализ «Стандарта учебной программы по искусству для обязательного образования (издание 2022 года)» // Курсы. Учебники. Методики преподавания. 2022. Т. 42, № 12. С. 32–38. doi: 10.19877/j.cnki.kcjcjf.2022.12.009.)

8. 尹少淳. 从核心素养到美术学科核心素养—中国基础教育美术课程的大变轨[J].美术观察, 北大核心,2017,(04):5-7. (*Инь Шаочунь.* От ключевых компетенций к ключевым компетенциям предметной области

«Изобразительное искусство» — большой переход художественных курсов базового образования в Китае // Художественное наблюдение. 2017. № 4. С. 5–7.)

9. *Куликовская И. Э., Дин Д.* Ценности искусства в художественном образовании обучающихся начальных классов // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 10. С. 36–42.

10. 中华人民共和国人民政府. 教育信息化2.0行动计划. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm. (Министерство образования Китайской Народной Республики. План действий по информатизации образования 2.0» / Образование и технологии. 2018. № 6 [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (дата обращения: 10.04.2025).)

11. Министерство образования Китайской Народной Республики. Стандарт учебной программы обязательного образования по искусству. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. 124 с.

12. Национальная платформа умного образования для начальных и средних школ. Изобразительное искусство [Электронный ресурс]. https://basic.smartedu.cn/art/ (дата обращения: 03.04.2025).

13. *Роберт И. В.* Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1, № 1. С. 60–75.

14. 史加祥. 人工智能时代背景下小学科学教育的变革与坚守[J].课程. 教材. 教法法,2020,40(04):120-125. DOI:10.19877/j.cnki.kcjcjf.2020.04.018. (Ши Цзяссян. Изменения и преемственность естественно-научного образования в начальной школе на фоне эпохи искусственного интеллекта // Курсы. Учебники. Методики преподавания. 2020. Т. 40, № 4. С. 120–125. doi: 10.19877/j.cnki.kcjcjf.2020.04.018.)

15. *Сунь Тяньлэ.* «Обучение у природы» и «Постижение сердца» в эстетической мысли китайской живописи // Восточная коллекция. 2024. № 5. С. 42–44.

16. *Сюн Сяоли, Ситниченко М. Я.* Цифровые образовательные ресурсы в начальном образовании Китая: трудности внедрения и пути их решения // Школа будущего. 2018. № 6. С. 131–140 [Электронный ресурс]. URL: https: //schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2018/06/2018-6_131-140.pdf (дата обращения: 08.04.2025).

17. *Сериков В. В., Гукаленко О. В.* Проектирование современного урока: новые методики и технологии // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. № 10. С. 15–21.

18. 钱初熹. 人工智能时代学校美术教育的发展方向与实施路径[J].美育学刊,2024,15(02):45-51. DOI:10.20073/j.cnki.2095-0012.2024.02.007. (Цянь Чуси. Направления развития и пути реализации школьного художественного образования в эпоху искусственного интеллекта // Журнал эстетического образования. 2024. Т. 15, № 2. С. 45–51. doi: 10.20073/j.cnki.2095-0012.2024.02.007.)

19. 钱初熹. 美术教学理论与方法[M]. 北京：高等教育出版社，2005:第15-16页. (Цянь Чуси. Теория и методика преподавания изобразительного искусства [M]. Пекин: Издательство высшего образования, 2005. С. 15–16.)

20. 郑娇娇, 尹少淳. 学科综合与素养生成：艺术教育整合的价值追求[J].教育研究与实验, 北大核心期刊.2025,(04):119-129. (*Чжэн Цзяоцзяо, Инь Шаочунь.* Интеграция дисциплин и формирование компетенций: ценностные ориентиры интеграции художественного образования // Исследования и эксперимент в образовании. 2025. № 4. С. 119–129.)

21. *Mayer R. E.* The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36, no. 1. P. 8.

22. *Williamson B., Komljenovic J., Gulson K.* World yearbook of education 2024: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence. Taylor & Francis, 2024. 311 p.

23. *Zajda J., Zajda J.* Constructivist learning theory and creating effective learning environments // Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments. 2021. P. 35–50.

References

1. *Van Idan'*. Cifrovizacija i pedagogika v Kitae [Jelektronnyj resurs]. URL: https://na-journal.ru/1-2022-pedagogika/3380-cifrovizaciya-i-pedagogika-v-kitae (data obrashhenija: 02.04.2025).

2. 王夏歌, 张素秋. 文化数字化背景下传统艺术的创造性转化与创新发展 // 南京社会科学. 2024. № 5. 第144-154 页. (*Van Sjagje, Chzhan Sucju.* Kreativnaja transformacija i innovacionnoe razvitie tradicionnogo iskusstva v kontekste cifrovizacii kul'tury // Nankinskaja social'naja nauka. 2024. № 5. C. 144–154.)

3. 顾小清, 王欣苗, 李世瑾. 数字教育资源发展水平如何？—基于国家中小学智慧教育平台资源的证据回应[J].远程教育杂志,2024,42(01):61-73.DOI:10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2024.01.008. (*Gu Sjaocin, Van Sin'mjao, Li Shiczin'*. Kakoj uroven' razvitija cifrovyh obrazovatel'nyh resursov? — Otvet na osnove resursov Nacional'noj platformy umnogo obrazovanija dlja nachal'nyh i srednih shkol // Zhurnal distancionnogo obrazovanija. 2024. T. 42, № 1. C. 61–73. doi: 10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2024.01.008.)

4. 中华人民共和国人民政府. 教育信息化2.0行动计划. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm. (Gosudarstvennyj sovet Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Plan dejstvij po informatizacii obrazovanija 2.0 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm (data obrashhenija: 10.04.2025).)

5. 董玉琦, 毕景刚, 钱松岭. 基础教育信息化发展的问题审视与战略调整[J].开放教育研. 2021,27(04):50-58.DOI:10.13966/j.cnki.kfjyyj.2021.04.005. (*Dun Jujci, Bi Czingan, Cjan' Sunlin.* Analiz problem i strategicheskaja korrektirovka razvitija informatizacii bazovogo obrazovanija // Issledovanija otkrytogo obrazovanija. 2021. T. 27, № 4. C. 50–58. doi: 10.13966/j.cnki.kfj.)

6. 何克抗. 学习“教育信息化十年发展规划”—对“信息技术与教育深度融合”的解读[J].中国电化教育,C2012,(12):19-23 (*Hje Kjekan.* Izuchenie «Desjatiletnego plana razvitija informatizacii obrazovanija» — interpretacija «glubokoj integracii informacionnyh tehnologij i obrazovanija» // Kitajskoe jelektronnoe obrazovanie. 2012. № 12. C. 19–23.)

7. 尹少淳. 从美术课程到艺术课程—《义务教育艺术课程标准(2022年版)》解析[J].课程. 教材. 教法,2022,42(12):32-38.DOI:10.19877/j.cnki.kcjcjf.2022.12.009. (*In' Shaochun'.* Ot hudozhestvennyh kursov k hudozhestvennym kursam — analiz «Standarta uchebnoj programmy po iskusstvu dlja objazatel'nogo obrazovanija (izdanie 2022 goda)» // Kursy. Uchebniki. Metodiki prepodavanija. 2022. T. 42, № 12. C. 32–38. doi: 10.19877/j.cnki.kcjcjf.2022.12.009.)

8. 尹少淳. 从核心素养到美术学科核心素养—中国基础教育美术课程的大变轨[J].美术观察, 北大核心,2017,(04):5-7. (*In' Shaochun'.* Ot kljuchevyh kompetencij k kljuchevym kompetencijam predmetnoj oblasti «Izobrazitel'noe iskusstvo» — bol'shoj perehod hudozhestvennyh kursov bazovogo obrazovanija v Kitae // Hudozhestvennoe nabljudenie. 2017. № 4. C. 5–7.)

9. Kulikovskaja I. Je., Din D. Cennosti iskusstva v hudozhestvennom obrazovanii obuchajushhihsja nachal'nyh klassov // Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie. 2024. № 10. S. 36–42. [In Rus].

10. 中华人民共和国人民政府. 教育信息化2.0行动计划. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443362.htm. (Ministerstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Plan dejstvij po informatizacii obrazovanija 2.0» / Obrazovanie i tehnologii. 2018. № 6 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (data obrashhenija: 10.04.2025).)

11. Ministerstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Standart uchebnoj programmy objazatel'nogo obrazovanija po iskusstvu. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 2022. 124 s.

12. Nacional'naja platforma umnogo obrazovanija dlja nachal'nyh i srednih shkol. Izobrazitel'noe iskusstvo [Jelektronnyj resurs]. https://basic.smartedu.cn/art/ (data obrashhenija: 03.04.2025).

13. *Robert I. V.* Realizacija vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Prostranstvo pedagogicheskih issledovanij. 2024. T. 1, № 1. S. 60–75. [In Rus].

14. 史加祥. 人工智能时代背景下小学科学教育的变革与坚守[J].课程. 教材. 教法法,2020,40(04):120-125.DOI:10.19877/j.cnki.kcjcjf.2020.04.018. (*Shi Czjassjan.* Izmenenija i preemstvennost' estestvenno-nauchnogo obrazovanija v nachal'noj shkole na fone jepohi iskusstvennogo intellekta // Kursy. Uchebniki. Metodiki prepodavanija. 2020. T. 40, № 4. C. 120–125. doi: 10.19877/j.cnki.kcjcjf.2020.04.018.)

15. *Sun' Tjan'lje.* «Obuchenie u prirody» i «Postizhenie serdca» v jesteticheskoj mysli kitajskoj zhivopisi // Vostochnaja kollekcija. 2024. № 5. C. 42–44.

16. *Sjun Sjaoli, Sitnichenko M. Ja.* Cifrovye obrazovatel'nye resursy v nachal'nom obrazovanii Kitaja: trudnosti vnedrenija i puti ih reshenija // Shkola budushhego. 2018. № 6. S. 131–140 [Jelektronnyj resurs]. URL: https: //schoolfut.ru/shhp-content/uploads/journal/2018/06/2018-6_131-140.pdf (data obrashhenija: 08.04.2025). [In Rus].

17. *Serikov V. V., Gukalenko O. V.* Proektirovanie sovremennogo uroka: novye metodiki i tehnologii // Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie. 2024. № 10. S. 15–21. [In Rus].

18. 钱初熹. 人工智能时代学校美术教育的发展方向与实施路径[J].美育学刊,2024,15(02):45-51.DOI:10.20073/j.cnki.2095-0012.2024.02.007. (*Cjan' Chusi.* Napravlenija razvitija i puti realizacii shkol'nogo hudozhestvennogo obrazovanija v jepohu iskusstvennogo intellekta // Zhurnal jesteticheskogo obrazovanija. 2024. T. 15, № 2. C. 45–51. doi: 10.20073/j.cnki.2095-0012.2024.02.007.)

19. 钱初熹. 美术教学理论与方法[M]. 北京：高等教育出版社，2005:第15-16页. (*Cjan' Chusi.* Teorija i metodika prepodavanija izobrazitel'nogo iskusstva [M]. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovanija, 2005. S. 15–16.)

20. 郑娇娇, 尹少淳. 学科综合与素养生成：艺术教育整合的价值追求[J].教育研究与实验, 北大核心期刊.2025,(04):119-129. (*Chzhjen Czjaoczjao, In' Shaochun'.* Integracija disciplin i formirovanie kompetencij: cennostnye orientiry integracii hudozhestvennogo obrazovanija // Issledovanija i jeksperiment v obrazovanii. 2025. № 4. C. 119–129.)

21. *Mayer R. E.* The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36, no. 1. P. 8.

22. *Williamson B., Komljenovic J., Gulson K.* World yearbook of education 2024: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence. Taylor & Francis, 2024. 311 p.

23. *Zajda J., Zajda J.* Constructivist learning theory and creating effective learning environments //Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments. 2021. P. 35–50.

Информация об авторах
И. Э. Куликовская — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования
Дин Дин — аспирант

Information about the authors
I. E. Kulikovskaya — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Preschool Education
Din Din — Graduate student

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 27.06.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 17.06.2025; approved after reviewing 27.06.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 43–51.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 43–51.

Научная статья
УДК 372.878
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–43–51

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА УЧАЩИХСЯ-ТУБИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

Чжоу Цзявэнь

И. С. Кобозева

Чжоу Цзявэнь[1], Инна Сергеевна Кобозева[2]
[1, 2] ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия
[1] ZJW 574607078@qq.com
[2] kobozeva_i@mail.ru, SPIN-код: 6701-9500, ORCID: 0000–0002–7972–4436

Аннотация. Сегодня общепризнано, что человечество может развиваться, опираясь на науку, образование, культуру, объединяя усилия всех стран и народов. Современные российские и китайские музыканты не только способствуют распространению методики обучения игре на тубе, но и вносят огромный вклад в развитие духовой оркестровой музыки. Несмотря на наличие методических требований к игре на тубе, каждая национальная система музыкального образования предлагает свои методики обучения, а педагогическое сообщество устанавливает свои критерии оценки его результативности.

Актуальность изучения развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения в России заключается в его богатом культурном опыте и высокой востребованности обучающей практики в этой области. Особое внимание уделяется специфике преподавания на тубе в условиях российских образовательных учреждений, включая анализ типичных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, и способы их преодоления.

Целью настоящей работы является изучение российского опыта в области обучения игре на тубе, а также анализ методик развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов, созданных педагогами из России.

Методы работы соответствуют характеру изучаемого материала. Исследование основано на теоретическом анализе научно-методической литературы.

© Чжоу Цзявэнь, И. С. Кобозева, 2025

Результаты. В статье рассматриваются педагогические и методические аспекты развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов, формирования профессиональных навыков игры на тубе, анализируются современные подходы к обучению.

Сделан вывод о том, что результаты работы могут быть полезны педагогам по классу тубы, методистам, студентам всех звеньев обучения, специалистам в области теории и практики игры на духовых инструментах и всем, кто интересуется проблемами музыкально-исполнительского искусства.

Ключевые слова: Россия, Китай, туба, музыкальное исполнительство, педагогика музыкального образования, методика обучения, музыкальное образование.

Для цитирования: Чжоу Цзявэнь, Кобозева И. С. Развитие музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 43–51. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–43–51

Original article

DEVELOPMENT OF MUSICAL PERFORMANCE OF TUBIST STUDENTS DURING THEIR EDUCATION IN RUSSIA

Zhou Jiawen[1], Inna S. Kobozeva[2]
[1, 2] A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
[1] ZJW 574607078@qq.com
[2] kobozeva_i@mail.ru, SPIN-code: 6701-9500, ORCID: 0000–0002–7972–4436

Abstract. Today it is generally recognized that humanity can develop based on science, education, culture, uniting the efforts of all countries and peoples. Modern Russian and Chinese musicians contribute not only to the dissemination of the method of teaching playing the tuba, but also make a huge contribution to the development of brass orchestral music. Despite the presence of methodological requirements for playing the tuba, each national system of music education offers its own teaching methods, and the pedagogical community sets its own criteria for assessing its effectiveness.

The relevance of studying the development of musical performance of tuba students in the process of education in Russia lies in its rich cultural experience and the high demand for teaching practice in this area. Particular attention is paid to the specifics of teaching tuba in the conditions of Russian educational institutions, including an analysis of typical difficulties faced by students and ways to overcome them.

The purpose of this work is to study the Russian experience in the field of teaching tuba playing, as well as to analyze the methods for developing musical performance of tuba students created by teachers from Russia.

The methods of work correspond to the nature of the material being studied. The research is based on a theoretical analysis of scientific and methodological literature.

Results. The article examines the pedagogical and methodological aspects of the development of musical performance of tuba students, the formation of professional skills in playing the tuba, and analyzes modern approaches to teaching.

It is concluded that the results of the work can be useful for tuba teachers, methodologists, students of all levels of education, specialists in the field of theory and practice of playing wind instruments and anyone interested in the problems of musical performance art.

Keywords: Russia, China, tuba, musical performance, pedagogy of musical education, teaching methods, musical education.

For citation: Zhou Jiawen, Kobozeva I. S. Development of musical performance of tubist students during their education in Russia. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):43–51. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–43–51

Введение. Современная социальная действительность России и Китая характеризуется тесными взаимосвязями в общественной жизни и приобретающими растущее значение изменениями социального характера. Данные процессы ощутимо проявляются в образовании и культуре.

Китайская Народная Республика и Российская Федерация обладают богатейшим образовательным и культурным наследием для развития плодотворных взаимосвязей, и неоценимую роль в данном процессе играет музыкальное образование. Выступая как фундамент становления личности, музыкальное образование способствует развитию у человека личностной музыкальной культуры, проявляющейся как в музыкально-деятельностных способностях, так и в понимании, оценивании отраженной в произведениях искусства окружающей действительности, в их эмоционально-чувственном восприятии и переживании [13].

Расширение контактов российской музыкально-педагогической школы с китайскими учебными заведениями, изучение и применение накопленного в России опыта подготовки учителей, музыкантов является необходимым условием поступательного развития музыкальной культуры и образования как в России, так и в Китае. Сегодня становится очевидно, что без укрепления связей в области музыкального образования и педагогики невозможно решить задачу обеспечения культурного сближения России и Китая. «Исходя из признания различий и многообразия разных культурных традиций, — писал профессор философской школы Фуданьского университета У Чжэнь, — мы должны опираться на мудрость мысли о «гармонии и различиях» (和而不同) в традиционной китайской философии и способствовать миру, равенству, справедливости и общему развитию в мире с толерантным культурным отношением» [15, с. 13].

Взаимный обмен педагогами, музыкантами-исполнителями, дирижерами, музыковедами между российскими и китайскими учебными заведениями по отдельным циклам или приглашение специалистов для подготовки обучающихся по наиболее актуальным направлениям музыкального и педагогического образования, инструментального или вокального исполнительства позволяет каждой стороне более глубоко ознакомиться с практикой организации учебного процесса и уровнем современных требований к обучающимся.

В последние годы открылись перспективы и появляются новые возможности для реализации в Китае накопленного в России в предыдущие годы методического потенциала в развитии музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения.

Перед нынешним поколением китайских педагогов-музыкантов стоит задача сохранения, интерпретации и популяризации уникального наследия русских педагогов в сфере обучения игре на тубе. На данный момент в китайском обществе можно наблюдать возрастающий интерес к этой области педагогики искусства, поскольку рассмотрение методов и подходов в области развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в

процессе обучения может выявить общие стратегии и специфические приемы, применяемые в каждой из стран.

Обзор литературы. Туба представляет собой медный духовой музыкальный инструмент самого низкого тона. Она входит в состав симфонического и духового оркестров. Несмотря на то что сведения о тубе раннего периода русского государства недостаточны, все же можно говорить о том, что духовые инструменты были обязательным атрибутом военных походов. Издревле на Руси главной сферой использования деревянных и медных духовых инструментов оставалась ратная музыка. Русские дружины, отправляясь в бой, имели в своем распоряжении военные оркестры, состоявшие из труб, зурн и барабанов, на что указывают ранние изображения инструментов.

Музыкальные коллективы в то время находили и иное применение. Так, в начале XVII века многие бояре для обслуживания домашнего быта держали духовые оркестры, включавшие в себя органы, скрипки, арфы и некоторые духовые инструменты. До середины XVII века история не оставила свидетельств, касающихся обучения духовиков в России, и, вероятно, организованное обучение осуществлялось путем личной передачи исполнительских навыков от одного музыканта к другому. А рост музыкально-исполнительского мастерства с необходимостью приобретался в творческом общении исполнителей друг с другом. Однако к концу XVII века в организованном царем Алексеем Михайловичем театре уже начало осуществляться обучение необходимым музыкальным специальностям. В то время как музыканты играли «на органах, виолах и в страменты» (по-видимому, духовые инструменты) [12, с. 136].

Русский духовой инструментальный профессионализм во многом обязан исполнительской деятельности талантливых музыкантов из распространившихся в России в XVIII–XIX столетиях крепостных оркестров типа оркестра крепостного театра графа Н. П. Шереметева, крепостного усадебного театра графа А. Р. Воронцова и др. [8; 10, с. 207–209]. В частности, при крепостном театре графа Н. П. Шереметева была организована школа, в которой детей крепостных обучали пению, танцам, а также игре на духовых инструментах. Обучали детей приглашенные графом иностранцы и опытные музыканты из крепостного оркестра.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что именно в исполнительстве предшественников русских духовиков, в том числе на медных инструментах, закладывались значимые основы и национальные традиции искусства игры на тубе.

Методология исследования. В основу методологии положены философские концепции, рассматривающие взаимосвязь развития личности человека с его индивидуальной творческой деятельностью в процессе обучения, а также положения, посвященные формированию духовного и творческого потенциала личности учащихся.

Методы исследования. Исследование осуществлялось на основе теоретического анализа литературы, позволившего определить актуальность исследования и выявить источники развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения в России.

Результаты исследования. Фундамент российской тубной педагогики стал закладываться с началом деятельности Санкт-Петербургской им. Н. А. Римского-Корсакова (основана в 1862 году) и Мо-

сковской им. П. И. Чайковского (основана в 1866 году) государственных консерваторий, Российской академии музыки им. Гнесиных (основана в 1944 году), позже Государственного училища (колледж) духового искусства (открыто в 1990 году). Для Московской и Петербургской консерваторий период второй половины XIX века характеризуется взаимовлиянием в рамках передачи педагогического опыта приглашенных иностранных педагогов в классах медных духовых инструментов.

Следует отметить, что степень разработанности проблем развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения более чем неравномерна. Исключительно значимыми для тубистов на протяжении долгих десятилетий остаются основополагающие научно-методические труды, содержащие методические и педагогические принципы, одного из основоположников отечественной школы игры на тромбоне и тубе и военно-дирижерского образования, Владислава Михайловича Блажевича (1881–1942) («Школа для тубы» [3]), а также Алексея Константиновича Лебедева (1924–1993) («Школа игры на тубе» [7, с. 38–41]).

Специальное методическое рассмотрение исполнительства на духовых инструментах отражено в работах, раскрывающих закономерности теории искусства игры на духовых инструментах и методики обучения игре на духовых инструментах А. А. Федотова («Методика обучения игре на духовых инструментах»). В пособии излагаются вопросы совершенствования исполнительского мастерства музыканта-духовика, исполнительской техники, положения художественного воспитания учащихся, представлен обзор ряда исполнительских школ игры на духовых инструментах [16].

Первой попыткой обобщить большой исторический опыт, накопленный отечественным исполнительством на духовых инструментах, в том числе и на тубе, стала книга Юрия Алексеевича Усова «История отечественного исполнительства на тубе». В пособии освещается история возникновения и развития исполнительской культуры на духовых инструментах в России. Большое внимание уделяется особенностям и достижениям российской школы. [14].

Практическая направленность российской методической литературы проявляется в ее адресности по своему назначению. Одни из пособий создавались для консерваторий, другие — для музыкальных школ, третьи — для общеобразовательных учебных заведений, имеющих в своей структуре духовые оркестры. В учебных пособиях и школах по формированию исполнительских умений учащихся-тубистов сосредоточен практический опыт знаменитых отечественных педагогов-исполнителей Е. Я. Богатыренко, С. Васильева, Б. П. Григорьева, И. А. Лебедева, А. Левашкина, С. Черемушкина и др. [4].

В развитие и популяризацию тубы как сольного инструмента большой вклад внес первый исполнитель концертов для тубы и симфонического оркестра, написанных специально для него, Василий Алексеевич Горбенко. В качестве профессора МГИМ им. А. Г. Шнитке В. А. Горбенко осуществляет активную научно-методическую работу. Последнее особенно важно для педагогики музыкального образования, потому что в печатных научно-методических работах В. А. Горбенко отразил свои принципы исполнительства на тубе. Их содержание отражено в учебных пособиях «Основы методики обучения игре на духовых инструментах», «Основы камерного музицирования на духовых ин-

струментах», «Искусство оркестровой и камерной игры на тубе», «Туба в произведениях А. Г. Шнитке» [6].

В современных условиях внимание педагогов к развитию музыкального исполнительства на тубе, к рефлексии собственной музыкально-исполнительской деятельности проявляется в новом формате. Так, Дмитрий Александрович Балагур защитил диссертацию, посвященную разработке теоретических и методических основ формирования исполнительских умений учащихся в процессе обучения игре на тубе. Анализ теории и практики обучения исполнительству на тубе и разработка оптимальной методики, позволяющей качественно повысить уровень подготовки тубистов в процессе обучения, позволили Д. А. Балагуру не только поднять уровень музыкального исполнительства учащихся-тубистов в музыкальных школах, но и в целом значительно улучшить качество обучения игре на тубе в средних профессиональных учебных заведениях [2].

Практические выводы педагогов-тубистов свидетельствуют, что наиболее интенсивно у учащихся музыкальное исполнительство на тубе развивается на основе совместной творческой работы преподавателя и учащегося по созданию исполнительских концепций.

Российская педагогическая школа игры на тубе, как видим, представляет собой уникальный синтез многолетних традиций и современных методических подходов. В основе отечественной методики лежат фундаментальные исследования выдающихся педагогов, разработавших комплексную систему обучения, сочетающую техническое совершенствование с художественным развитием музыканта. Их работы продемонстрировали эволюцию от традиционных методов к современным образовательным технологиям, включающим использование специализированных тренажеров и аудиовизуальных средств обучения [11].

Важное значение в формировании отечественной методики имеют труды И. Лебедева, разработавшего последовательную систему развития исполнительских навыков. Его подход акцентирует важность правильной постановки дыхания и амбушюра с первых уроков, постепенного усложнения технических упражнений и формирования устойчивых исполнительских навыков [9].

Владислав Михайлович Блажевич дополнил эту систему методикой развития музыкальных способностей, подчеркивая значение начального этапа обучения как основы профессионального становления музыканта [3].

В. Н. Апатский, обобщая многолетний исполнительский, педагогический и научно-исследовательский опыт, в своих работах стремился рассмотреть широкий спектр проблем, связанных с теорией и практикой духового исполнительства, а также методикой преподавания. Среди проблем: анатомо-физиологические и акустические основы игры на духовых инструментах, теория исполнительского аппарата и методика его формирования, средства выразительности музыканта-духовика, методы формирования исполнительского мастерства, художественная сущность и задачи исполнительского процесса, методы выявления музыкальных способностей, методика проведения урока, проблемы обучения и воспитания, организация учебного процесса, школоведение и многие другие. Вопросы теории и практики исполнительства автор стремился органично увязать с методикой обучения, дидактикой и педагогикой. Физиологические исследования Владимира Николаевича Апатского внесли зна-

чительный вклад в понимание процессов звукообразования. Его работы по изучению дыхания и амбушюра позволили разработать научно обоснованные методы диагностики и коррекции исполнительской техники [1].

Н. В. Волков обогатил методику подготовки духовиков, акцентируя внимание на развитии творческого мышления музыканта как важнейшего аспекта профессионального обучения. Рассматривая условия, необходимые для формирования художественного сознания музыканта-духовика, Н. В. Волков пишет, что «музыкально-художественное развитие связано с формированием образного мышления в подсознании. Профессионализм и музыкально-художественное мышление должны находиться и развиваться в тесном взаимодействии» [5, с. 5].

Характерной особенностью российской школы развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения является комплексный подход, включающий:

– систематическую работу над дыхательной техникой и артикуляцией;

– постепенное усложнение технических задач;

– развитие музыкально-образного мышления;

– формирование навыков самостоятельной работы;

– интеграцию современных технологий в учебный процесс.

Важнейшим достижением российской педагогики стало создание сбалансированной методической системы подготовки музыкантов-духовиков, где техническое развитие неразрывно связано с художественным воспитанием. Методика обучения игре на тубе предполагает последовательное освоение всех аспектов исполнительства: от правильной постановки дыхательного аппарата до тонкостей музыкальной интерпретации.

Современные российские педагоги успешно сочетают традиционные принципы с инновационными подходами, используя компьютерные технологии анализа звука, видеозаписи исполнения для детального разбора и специализированные тренажеры для развития дыхательных мышц. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и значительно повышает эффективность обучения.

Главной целью российского метода обучения игре на тубе является формирование всесторонне развитого музыканта, обладающего не только виртуозной техникой, но и глубоким пониманием музыкального искусства. Такой подход готовит исполнителей, способных к творческой самореализации в различных формах музыкальной деятельности — от сольного исполнительства до работы в симфонических и духовых оркестрах.

Перспективы развития российской школы игры на тубе связаны с дальнейшей интеграцией научных достижений в области физиологии дыхания, психологии музыкального восприятия и современных образовательных технологий. Это открывает новые возможности для совершенствования методики обучения и воспитания музыкантов высочайшего класса.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить ключевые тенденции и перспективы развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов в процессе обучения в России. Исполнительская практика игры на тубе дает возможность сконцентрировать внимание на том, что основной целью исполнителя является создание художественного образа в процессе исполнения произведений разных направ-

лений и стилей, который будет в полной мере раскрывать его идею. Авторы полагают, что реализация методик обучения игре на тубе в современной педагогике музыкального образования может способствовать профессиональному становлению тубиста как музыканта, обладающего совершенным исполнительским аппаратом, позволяющим ему работать с максимально разнообразным репертуаром.

Методика профессиональной подготовки тубистов, разработанная российскими педагогами-музыкантами, способна содействовать решению проблем развития музыкального исполнительства учащихся-тубистов, а также стимулировать движение по созданию и развитию национальных школ игры на тубе в России и в Китае, стимулировать межкультурное взаимодействие в музыкально-педагогическом образовании.

Список источников

1. *Апатский В. Н.* Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства: учеб. пособ. Киев, 2006. 432 с.
2. *Балагур Д. А.* Формирование исполнительских умений учащихся в процессе обучения игре на тубе: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2016. 24 с.
3. *Блажевич В. М.* [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (дата обращения: 10.10.2025).
4. *Болотин С. В.* Энциклопедический биографический словарь музыкантов-исполнителей на духовых инструментах. М.: Радуница. 1995. 358 с.
5. *Волков Н. В.* Теория и практика искусства игры на духовых инструментах: монография. М.: Академический проект. Альма Матер. 2008. 399 с.
6. *Горбенко В. А.* [Электронный ресурс]. URL: https://www.schnittke-mgim.ru/structure/kafedry/kdui/gorbenko-va (дата обращения: 10.10.2025).
7. *Казаченков А. П.* О методике преподавания искусства игры на тубе профессора МГК имени П. И. Чайковского Алексея Константиновича Лебедева // Музыка и время. 2017. № 12. С. 38–41.
8. Крепостной усадебный театр графа А. Р. Воронцова в селе Андреевском [Электронный ресурс]. URL: https://lubovbezusl.ru/publ/istorija/pokrov/m/58-1-0-4116 (дата обращения: 10.10.2025).
9. *Лебедев И.* Школа игры на тубе, ч. 1., ч. 2. М., 2003.
10. *Лепская Л. А.* Возрождение музыкальных и театральных традиций в усадьбе // Русская усадьба: сб. Общества изучения русской усадьбы. Москва; Рыбинск. 1994. Вып. 1. С. 207–209.
11. Мастера игры на духовых инструментах Московской консерватории: сб. статей под ред. Т. Гайдамовича. М.: Музыка, 1979. 189 с.
12. *Морозов П. О.* История русского театра до половины XVIII столетия. СПб.: Тип. В. Демакова, 1889. 398 с.
13. *Су Цзюнь.* Тенденции современного общего музыкального образования детей в России и Китае (в аспекте сравнительной педагогики) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск, 2013. № 10.
14. *Усов Ю.* История отечественного исполнительства на тубе. М.: Музыка, 1975. 199 с.
15. *У Чжэнь.* Мысли и документы — исследования неоконфуцианства японскими учеными династий Сун и Мин. Издательство Шанхайского восточно-китайского педагогического университета. 2010. 692 с. / 吴震. 思想与 文献－日本学者宋明理学研究. 上海华东师范大学出版社. 2010. 692 页.
16. *Федотов А.* Методика обучения игре на духовых инструментах. М., 1975. 160 с.
17. Цао Ли. Музыкальное образование. Пекин. Столичный педагогический университет. 2000. 87 с. / 曹理,《音乐学科教育学》, 首都师范大学出版社，2000 年第87页.

References

1. *Apatskij V. N.* Osnovy teorii i metodiki duhovogo muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva: ucheb. posob. Kiev, 2006. 432 s. [In Rus].
2. *Balagur D. A.* Formirovanie ispolnitel'skih umenij uchashhihsja v processe obuchenija igre na tube: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2016. 24 s. [In Rus].
3. *Blazhevich V. M.* [Jelektronnyj resurs]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki (data obrashhenija: 10.10.2025). [In Rus].

4. *Bolotin S. V.* Jenciklopedicheskij biograficheskij slovar' muzykantov-ispolnitelej na duhovyh instrumentah. M.: Radunica. 1995. 358 s. [In Rus].

5. *Volkov N. V.* Teorija i praktika iskusstva igry na duhovyh instrumentah: monografija. M.: Akademicheskij proekt. Al'ma Mater. 2008. 399 s. [In Rus].

6. *Gorbenko V. A.* [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.schnittke-mgim.ru/structure/kafedry/kdui/gorbenkova (data obrashhenija: 10.10.2025). [In Rus].

7. *Kazachenkov A. P.* O metodike prepodavanija iskusstva igry na tube professora MGK imeni P. I. Chajkovskogo Alekseja Konstantinovicha Lebedeva // Muzyka i vremja. 2017. № 12. S. 38–41. [In Rus].

8. Krepostnoj usadebnyj teatr grafa A. R. Voroncova v sele Andreevskom [Jelektronnyj resurs]. URL: https://lubovbezusl.ru/publ/istorija/pokrov/m/58-1-0-4116 (data obrashhenija: 10.10.2025). [In Rus].

9. *Lebedev I.* Shkola igry na tube, ch. 1., ch. 2. M., 2003. [In Rus].

10. *Lepskaja L. A.* Vozrozhdenie muzykal'nyh i teatral'nyh tradicij v usad'be // Russkaja usad'ba: sb. Obshhestva izuchenija russkoj usad'by. Moskva; Rybinsk. 1994. Vyp. 1. S. 207–209. [In Rus].

11. Mastera igry na duhovyh instrumentah Moskovskoj konservatorii: sb. statej pod red. T. Gajdamovicha. M.: Muzyka, 1979. 189 s. [In Rus].

12. *Morozov P. O.* Istorija russkogo teatra do poloviny XVIII stoletija. SPb.: Tip. V. Demakova, 1889. 398 s. [In Rus].

13. *Su Czjun'*. Tendencii sovremennogo obshhego muzykal'nogo obrazovanija detej v Rossii i Kitae (v aspekte sravnitel'noj pedagogiki) // Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov. Kursk, 2013. № 10. [In Rus].

14. *Usov Ju.* Istorija otechestvennogo ispolnitel'stva na tube. M.: Muzyka, 1975. 199 s. [In Rus].

15. *U Chzhjen'*. Mysli i dokumenty — issledovanija neokonfucianstva japonskimi uchenymi dinastij Sun i Min. Izdatel'stvo Shanhajskogo vostochno-kitajskogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. 692 s. / 吴震. 思想与 文献–日本学者宋明理学研究. 上海华东师范大学出版社. 2010. 692 页.

16. Fedotov A. Metodika obuchenija igre na duhovyh instrumentah. M., 1975. 160 s. [In Rus].

17. Cao Li. Muzykal'noe obrazovanie. Pekin. Stolichnyj pedagogicheskij universitet. 2000. 87 s. / 曹理，《音乐学科教育学》, 首都师范大学出版社，2000 年第87页.

Информация об авторах
Чжоу Цзявэнь — аспирант
И. С. Кобозева — доктор педагогических наук, профессор

Information about the authors
Zhou Jiawen — Graduate student
I. S. Kobozeva — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 12.08.2025; одобрена после рецензирования 02.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 12.08.2025; approved after reviewing 12.08.2025; accepted for publication 28.10.2025.

О. А. Швец-Тэнэта-Гурий

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 52–62.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 52–62.

Научная статья
УДК 377
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–52–62

ИНДИКАТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Олег Александрович Швец-Тэнэта-Гурий
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия, oleg444@gmail.com, SPIN-код: 3935-7910, ORCID: 0000-0002-8314-3335

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению индикаторов педагогических общепрофессиональных компетенций преподавателей ИТ-дисциплин в системе дополнительного профессионального образования. Предлагается перечень индикаторов таких компетенций, сформированный по итогам экспериментальной работы на базе организации дополнительного профессионального образования, специализирующегося на преподавании ИТ-дисциплин. Основу исследования составил анализ с позиций компетентностного подхода имитационно-моделирующих упражнений, проводимых будущими преподавателями ИТ-дисциплин в рамках обучения преподаванию. На основе материалов исследования созданы оценочные листы для оценки уровня формирования педагогических общепрофессиональных компетенций преподавателей ИТ-дисциплин и кандидатов в преподаватели ИТ-дисциплин, а также опросные листы для сбора обратной связи на занятиях со стороны студентов. Кроме того, предложены рекомендации по использованию разработанных инструментов для дальнейшего совершенствования процесса профессиональной педагогической подготовки преподавателей ИТ-дисциплин.

Ключевые слова: компетенции преподавателя, индикаторы компетенций, дополнительное профессиональное образование, информационные технологии, имитационно-моделирующие упражнения, компетентностный подход.

© О. А. Швец-Тэнэта-Гурий, 2025

Для цитирования: Швец-Тэнэта-Гурий О. А. Индикаторы педагогических компетенций преподавателей информационных технологий в дополнительном профессиональном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 52–62. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–52–62

Original article

INDICATORS OF TEACHING COMPETENCIES OF INFORMATION TECHNOLOGY INSTRUCTORS IN SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION

Oleg A. Shvets-Teneta-Gurii
The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, oleg444@gmail.com, SPIN-code: 3935-7910, ORCID: 0000-0002-8314-3335

Abstract. The article outlines research outcomes focused on establishing a set of indicators characterizing general pedagogical competencies of IT discipline teachers in extended professional education settings. These indicators resulted from experiment-based work conducted at an organization specializing in IT teacher preparation. The methodology was built upon analyzing competence-oriented simulation exercises completed by prospective teachers during their instructional training. On the basis of this research, evaluation forms for assessing the formation of pedagogical competencies in both instructors and teaching candidates were developed, along with questionnaires aimed at collecting learners' impressions. Recommendations on how to best use these instruments for further professional development of IT educators are also provided.

Keywords: teacher competencies, indicators of teaching competencies, extended professional education, information technology, simulation and modeling exercises, competence approach.

For citation: Shvets-Teneta-Gurii O. A. Indicators of teaching competencies of information technology instructors in supplementary professional education. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):52–62. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–52–62

Введение. По оценке Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, по данным на начало 2025 года, «экономике России требуется около 100 тыс. разработчиков программного обеспечения (ПО) и 40 тыс. молодых ИТ-специалистов по базам данных (БД) и сетям» [4]. Об этом заявил министр труда и социальной защиты России Антон Котяков.

В связи с этим в дополнительном профессиональном образовании наблюдается устойчивый рост числа программ, направленных на обучение ИТ-дисциплинам, что, в свою очередь, обусловливает необходимость повышения квалификации большого числа преподавателей, способных вести такие курсы. Эта необходимость приводит к актуализации вопросов, связанных с оценкой результативности формирования общепрофессиональных педагогических компетенций у преподавателей ИТ-дисциплин в системе дополнительного профессионального образования.

В ходе рассмотрения деятельности будущих преподавателей ИТ-дисциплин, а также анализа их участия в упражнениях, ориентированных на моделирование ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности преподавателя, было установлено, что для оценки уровня об-

щепрофессиональных педагогических компетенций можно выделить 115 показателей, каждый из которых представлен через конкретное действие, позволяющее надежно опознать степень сформированности той или иной компетенции.

Обзор работ отечественных исследователей показывает значительный интерес к вопросам качества профессиональной подготовки преподавателей, в то же время специализированных публикаций, посвященных индикаторам общепрофессиональных педагогических компетенций, выраженных в действиях, которые можно надежно опознать, на сегодняшний день немного.

Организация исследования и ход работы. ***Компетентностный подход к оценке эффективности подготовки.*** Термины «компетенция» и «компетентность» известны в педагогической науке давно и изучены подробно.

Понятие компетенции в отечественной науке трактуется как:

– «актуализируемая, интегративная, базирующаяся на накопленных знаниях и расширенных представлениях, интеллектуально и социокультурно обусловленная качественная характеристика индивида, проявляющаяся в определенных способах деятельности, во взаимодействии с окружающими субъектами в ходе решения многообразных задач» (И. А. Зимняя [5]);

– «способ существования знаний, развитых умений, образованности, которые в целостности обеспечивают личностное самосовершенствование и самореализацию, результативность оптимальных путей нахождения собственного места в социальной структуре общества» (В. А. Болотов, В. В. Сериков [2]);

– «синтез совокупности личностных качеств, знаниевых конструктов, умений и навыков, отражающих способность субъекта употреблять их адекватно предложенной ситуации; ресурсная возможность включения в деятельность» (Г. К. Селевко [16]);

– «совокупность способностей, отношения и опыта, выраженных в действиях, которая позволяет человеку успешно выполнять свои профессиональные задачи» (М. В. Кларин [9]).

Логично предположить, что любое из представленных выше определений требует инструментов оценки.

Для целей настоящего исследования применение компетентностного подхода в процессе оценки педагогических общепрофессиональных компетенций кандидатов в преподаватели ИТ-дисциплин определяется следующими положениями:

– «компетентностный подход акцентирует внимание не на наличии определенных знаний, а на возможности их использования в практике, готовности применять их для разрешения конкретных ситуаций профессиональной педагогической деятельности» [6];

– «компетентность проявляется в деятельности и диагностироваться должна либо в процессе проведение реальных учебных занятий и образовательных событий, либо при решении учебных задач-ситуаций, кейсов, проведении деловых игр» (в том числе имитационно-моделирующих упражнений) и т. п. [6];

– «компетентностный подход в процессе оценки компетентностей позволяет не столько определить объем и качество усвоенных знаний, сколько выявить качества действий и поступков преподавателя в процессе преподавательской деятельности» [6].

Следовательно, говоря о компетентностном подходе в части педагогической деятельности, следует говорить и о «формировании системы оценивания, позволяю-

щей объективно оценить готовность и способность преподавателя осуществлять свою профессиональную деятельность, а также выработать критерии и показатели ее качества» [6], или, иными словами, выявить индикаторы педагогических общепрофессиональных компетенций.

На основе проведенного анализа профессиональная компетентность преподавателя дополнительного профессионального образования понимается как устойчиво проявляемые в обучении или профессиональной деятельности умения/навыки, для оценки уровня и степени сформированности которой используются индикаторы, выраженные в наблюдаемых действиях, которые можно надежно опознать.

Как следует из написанного выше, как в общем, так и в частном случае, чтобы адекватно оценить степень сформированности педагогических общепрофессиональных компетенций в процессе работы преподавателя, требуется определить их индикаторы.

Выявление индикаторов преподавательских компетенций путем анализа преподавательской деятельности кандидатов в преподаватели. На начальном этапе исследовательской работы для выявления содержания подготовки ИТ-специалистов к преподаванию в системе дополнительного профессионального образования поток кандидатов в преподаватели был условно поделен на две группы:

- имеющие опыт преподавания 3 года и более;
- имеющие нулевой опыт преподавания или опыт преподавания менее 3 лет.

С кандидатами в преподаватели ИТ-дисциплин, которые имели преподавательский опыт 3 года и более, проводились интервью, основной целью которых были ответы на вопросы: какие основные цели и задачи стоят перед преподавателем в процессе преподавательской деятельности? и какие именно умения или навыки требуются преподавателю для достижения таких целей и выполнения таких задач?

Всего было проведено 642 интервью, участники которых выделили ряд педагогических общепрофессиональных (то есть не относящихся специфично к той или иной ИТ-дисциплине) умений. В результате обобщения материалов интервью удалось установить, что основные названные интервьюируемыми умения сводятся к следующему перечню:

1) целеполагание;
2) планирование занятий;
3) поддержка внимания аудитории во время занятий;
4) составление презентаций к занятиям;
5) решение конфликтов во время занятий;
6) владение техническими средствами проведения занятий;
7) организация деятельности на занятиях;
8) профессиональная рефлексия.

Также участники интервью отмечали, что в начале своей преподавательской деятельности обычно концентрировались на предметном содержании занятий, а не на вопросах организации деятельности обучающихся.

Дальнейшие обобщение и анализ показали, что основные педагогические общепрофессиональные компетенции, которые требуется формировать у будущих преподавателей ИТ-дисциплин, составляют следующий список:

1) методическая компетенция (планирование, целеполагание и т. п.);
2) техническая (использование технических средств обучения);

3) психологическая (поддержка внимания аудитории, решение конфликтов и т. п.);

4) презентационная (публичные выступления и т. п.);

5) организационная (организация деятельности на занятиях);

6) рефлексивная (способность к профессиональной рефлексии и обсуждению проведенных занятий).

Далее были определены действия-индикаторы (115 действий), указывающие на наличие у кандидата в преподаватели той или иной компетенции, условно поделенные на четыре группы:

1) действия, совершаемые кандидатом до проведения занятия;

2) во время занятия;

3) при составлении презентации;

4) после проведения занятия.

К первой группе были отнесены действия кандидата в преподаватели при подготовке к занятию, в том числе при составлении плана занятия, подготовке средств обучения и т. п.

Ко второй группе были отнесены действия преподавателя на занятии, в том числе контактоустанавливающие, организационные, мотивирующие и т. п.

К третьей группе были отнесены действия преподавателя при составлении презентации, в том числе количество текста, размещаемого на слайде, качество и стилистика используемых иллюстраций и т. п.

К четвертой группе были отнесены действия преподавателя при проведении рефлексии занятия.

С целью валидации списка индикаторов был проведен анализ видеозаписей имитационно-моделирующих упражнений, проведенных кандидатами в преподаватели, где такие кандидаты выступали в роли преподавателей, а также составленных такими кандидатами планов занятий и презентаций. Всего за время экспериментальной работы было проанализировано 546 астрономических часов занятий с участием 468 кандидатов, 373 плана занятий и 468 презентаций.

В таблице 1 приведен валидированный список индикаторов с указанием компетенции, к которой он относится.

Таблица 1

Список индикаторов и компетенций

Компетенции	Индикаторы проявления компетенций
1. Методическая. Планирование содержательной и методической основ занятия	**Кандидат в преподаватели:** 1. До занятия (методические действия) 0 — действие не выполнено, 1 — действие выполнено 1.1. определяет или узнает примерное количество участников 1.2. определяет или узнает опыт участников 1.3. определяет или узнает ожидания участников 2. Создает письменный план занятия 2.1. вводную информацию 2.2. организационно-мотивационный блок 2.3. теоретическо-практический блок 2.4. рефлексивно-завершающий блок 2.5. Ф. И. О. ведущего (их) 2.6. дисциплину 2.7. тему 2.8. длительность 2.9. портрет участников 2.10. цель 2.11. артефакт

	2.12. проверку звука и связи (онлайн-занятие) 2.13. тему занятия 2.14. самопрезентацию 2.15. правила взаимодействия 2.16. цель занятия 2.17. смысловую ориентацию занятия 2.18. маршрут занятия и программу 2.19. цель активности 2.20. действия преподавателя 2.21. действия участников 2.22. длительность (время) каждой активности 2.23. средства обучения 3. В теоретическо-практическом блоке указывает минимум две активности и (или) задания 3.1. действия преподавателя 3.2. действия участников и (или) задания, которые участники выполняют 3.3. продолжительность (время) 3.4. средства обучения 3.5. очевидна связь выполняемых заданий и (или) действий участников с целями занятия 3.6. в случае если задание занимает больше 20 минут, предусмотрена смена деятельности 3.7. проверка ЗУН участников по теме активности и (или) задания ДО ее проведения 3.8. проверка ЗУН участников по теме активности и (или) задания ПОСЛЕ ее проведения 3.9. цель каждой активности и (или) задания 3.10. смысловая ориентация каждой активности и (или) задания 3.11. критерии оценки задания или что задание не оценивается 3.12. способ получения помощи от преподавателя или аудитории при выполнении задания 3.13. проверка соответствия выполненного задания критериям не требует высокого уровня экспертизы, то есть критерии могут быть использованы студентом для самостоятельной оценки собственного задания или оценки задания другого студента 3.14. открытые рефлексивные и (или) предметные вопросы 3.15. проверку достижения целей занятия 3.16. подведение итогов 3.17. рекомендуемый к изучению материал 3.18. домашнее задание или его отсутствие 4. Средства обучения и материалы (включая презентацию), указанные в плане, готовы к применению 5. проверяет технические средства с участниками, необходимые для начала ведения занятия (микрофон и т. д.)
2. Техническая. Применение технических средств и средств обучения на занятии	**Кандидат в преподаватели:** 1. Выделяет время на обеспечение собственного удобства и удобства участников для проведения занятия (адаптация пространства) 2. Технические средства обучения и качество связи, используемые на занятии, не вызывают у ведущего трудностей, помогают ведению занятия
3. Психологическая. Установление контакта с аудиторией, поддержка безопасной и комфортной психологической среды на занятии, выдача формирующей обратной связи	**Кандидат в преподаватели:** 1. Приветствует участников 2. Обращается к участникам с вопросами для установления контакта 3. Обращается к участникам по именам 4. Совершает другие действия, которые помогают ведущему понять состояние участников, сонастроиться с ними 5. Реагирует на запросы и (или) изменения состояния участников 6. Дает участникам высказаться в рамках отведенного времени 7. В случае необходимости прерывает речь участника вежливо 8. Благодарит участников за вопросы и комментарии 9. При потере и для поддержки внимания активизирует участников с помощью уместных техник

	10. Дает участникам обратную связь, поддерживающую их деятельность во время выполнения заданий 11. Вмешивается в выполнение заданий своевременно и вежливо 12. При вмешательстве в деятельность участников не препятствует ей и (или) не выполняет задание за них 13. В случае необходимости обозначает личные границы 14. Бóльшую часть времени находится в эмоциональном равновесии 15. При решении конфликтов с участниками или между участниками избегает прямой агрессии, угроз, применения прочих методов давления и запугивания 16. Помогает вывести конфликт в обсуждение
4. Презентационная. Составление презентаций и подача материала занятия	**Кандидат в преподаватели:** 1. Улыбается или сохраняет доброжелательное/неотталкивающее выражение лица 2. Смотрит преимущественно на участников или в камеру 3. Использует открытые позы 4. Говорит достаточно громко, отчетливо 5. Подстраивает темп речи под восприятие участников 6. Говорит своими словами, а не читает текст, то есть использует презентацию или текст как опору речи 7. Двигается по аудитории или в кадре свободно, не выказывая скованности или стеснения 8. Говорит не больше 50% времени занятия 9. Демонстрирует другие признаки сформированных речевых навыков и (или) навыков публичных выступлений 10. На каждый слайд помещает одну законченную мысль 11. В списках и нумерованных списках презентации указывает не более пяти пунктов или, если требуется отразить большой список, список выводится на слайд последовательно, один-два пункта за один раз 12. Умещает каждый пункт каждого списка в одну строку 13. Использует в презентации не более двух-трех гарнитур и начертаний (курсив/жирный) шрифтов 14. Использует в презентации не более двух-трех размеров шрифтов 15. Использует достаточно крупный шрифт (слайд комфортно читать) 16. Использует иллюстрации и картинки в достаточном разрешении и одной стилистике 17. Ошибки и опечатки в презентации удалены или исправлены
5. Организационная. Организация деятельности на занятии	**Кандидат в преподаватели:** 1. Определяет или узнает тему занятия 2. Устанавливает или узнает длительность занятия 3. Сообщает участникам время и дату занятия 4. Ставит в календарь занятие 5. Выбирает уместную, неотвлекающую одежду 6. Минимизирует фоновые звуки и изображения, которые могут отвлекать участников (в случае онлайн-занятия — посторонние люди в кадре, всплывающие поверх презентации оповещения и т. п.) 7. Тестирует технические средства обучения (микрофон, камеру, зарядка, сервисы и т. д.) 8. Настраивает освещение достаточное, чтобы видеть лицо ведущего 9. Настраивает однотонный или виртуальный фон (онлайн-занятие) 10. Обеспечивает собственное удобство для ведения занятия (удобный стол, стул, стакан воды и т. д.) 11. На занятии (0 — не наблюдалось или наблюдалось противоположное, 1 — наблюдалось недостаточное количество раз, 2 — наблюдалось достаточное количество раз) 12. Сообщает тему занятия 13. Сообщает цели и смысловую ориентацию занятия 14. Сообщает маршрут занятия 15. Сообщает или устанавливает вместе с участниками правила взаимодействия на занятии 16. Вербально или невербально реагирует на попытки участников высказаться, дает им слово

	17. Отвечает на вопросы участников 18. Уделяет внимание бóльшей части участников 19. Оценивает уровень знаний, умений или навыков участников, перед тем как объяснять новую тему или предложить выполнить задание 20. Поясняет цели и смысловые ориентации заданий 21. Предлагает участникам сопутствующие материалы и средства обучения для занятия: презентации, тетради, методички, шаблоны и т. п. для выполнения инструкций 22. Убеждается, что критерии оценки заданий ясны участникам 23. Проверяет, верно ли участники поняли инструкцию 24. Совершает другие действия, направленные на выполнение инструкции участниками 25. Оценка ведущего направлена на деятельность участников, а не на личности 26. Создает возможность самооценки и (или) взаимооценки деятельности участников 27. Делает рефлексивные остановки во время занятия 28. Проверяет достижение целей занятия вопросами и (или) создает условия, в которых участники могут проявить полученные знания, умения или навыки 29. Запрашивает у участников обратную связь на занятие и (или) оценку занятия 30. Поддерживает обсуждение занятия с участниками 31. Минимизирует фоновые звуки и изображения, которые могут отвлекать участников (в случае онлайн-занятия — посторонние люди в кадре, всплывающие поверх презентации оповещения и т. п.)
6. Рефлексивная. Рефлексивная деятельность преподавателя по итогам занятия	**Кандидат в преподаватели:** 1. Сообщает о готовности к обсуждению с коллегами проведенных занятий 2. Во время обсуждений активен, выслушивает мнения коллег, ведет записи или корректирует материалы и план, занимает сотрудничающую позицию

Результаты исследования. В результате исследования удалось сформулировать шесть общепрофессиональных компетенций преподавателя ИТ-дисциплин в сфере дополнительного профессионального образования и выявить 115 индикаторов таких компетенций. В дальнейшем с использованием приведенной выше таблицы индикаторов были разработаны оценочные листы для оценки сформированности педагогических общепрофессиональных компетенций кандидатов в преподаватели ИТ-дисциплин, в том числе при проведении обучения таких кандидатов. При использовании оценочных листов каждое действие кандидата в преподаватели оценивается по шкале от 0 до 2, где «0» — оценивается как «действие не наблюдалось», «1» — «действие наблюдалось малое или незначительное количество раз», «2» — «действие наблюдалось регулярно». Такие листы легли в основу форм оценки педагогических общепрофессиональных компетенций кандидатов в преподаватели во время их подготовки, а также для оценки их профессиональной деятельности в дальнейшем во время работы преподавателями. Также в упрощенном виде полученные результаты были использованы для составления форм обратной связи со стороны студентов. Оценочные листы и формы обратной связи были успешно внедрены в организации дополнительного профессионального образования в июле 2023 года и используются до сих пор.

Заключение. Современные отраслевые условия требуют увеличения количества преподавателей ИТ-дисциплин и адекватной оценки развития их педагогических компетенций. Одной из ключевых задач для организаций дополнительного профессионального образования стано-

вится определение перечня индикаторов общепрофессиональных педагогических компетенций, необходимых для оценки сформированности компетенций преподавателей и будущих преподавателей ИТ-дисциплин.

Таким образом, можно заключить, что разработка перечня индикаторов общепрофессиональных педагогических компетенций позволяет:

- более объективно оценивать уровень подготовки и профессиональной пригодности специалистов, планирующих преподавать ИТ-дисциплины в системе дополнительного профессионального образования;
- провести анализ качества работы действующих преподавателей ИТ-дисциплин в системе дополнительного профессионального образования;
- составить формы для выдачи обратной связи студентами в процессе обучения для оценки эффективности действий преподавателя.

Таким образом, можно заключить, что выявление индикаторов педагогических общепрофессиональных компетенций может быть эффективно применено для оценки таких компетенций в сфере дополнительного профессионального образования.

Список источников

1. *Боголепова С. В., Шадрова Е. В.* Компетенции лучших преподавателей: сравнительный анализ мнений студентов классического и исследовательского университетов // Педагогика и психология образования. 2021. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-luchshih-prepodavateley-sravnitelnyy-analiz-mneniy-studentov-klassicheskogo-i-issledovatelskogo-universitetov (дата обращения: 03.08.2025).

2. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Перемены: педагогический журнал. 2004. № 2. С. 130–139.

3. *Гаранин М. А., Болгова В. В.* Модель оценки качества работы преподавателя в механизме контроля качества реализации основой профессиональной образовательной программы // АНИ: педагогика и психология. 2018. № 2 (23) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenki-kachestva-raboty-prepodavatelya-v-mehanizme-kontrolya-kachestva-realizatsii-osnovoy-professionalnoy-obrazovatelnoy (дата обращения: 03.08.2025).

4. *Денисенко А.* Экономике России требуется около 100 тысяч программистов для разработки ИТ-продуктов // Сетевое издание CNews. 2025 [Электронный ресурс]. URL: https://www.cnews.ru/news/top/2025-01-29_ekonomike_rossii_trebuetsya (дата обращения: 24.08.2025).

5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

6. *Золотарева А. В., Петрова М. П.* Цифровые оценочные инструменты исследования профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-otsenochnye-instrumenty-issledovaniya-professionalnyh-kompetentnostey-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya (дата обращения: 16.08.2025).

7. *Игнатьев В. П., Варламова Л. Ф., Дарамаева А. А.* Компетентностный подход: проблемы и решения // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-1 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-problemy-i-resheniya (дата обращения: 16.04.2025).

8. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-kompetentnostnaya-model-prepodavatelya-sistemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 03.04.2025).

9. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание. М.: Луч, 2018. 640 с.

10. *Константинова Л. В., Митяева Н. В.* Компетентностный подход к оценке преподавателя в магистратуре // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-otsenke-prepodavatelya-v-magistrature (дата обращения: 03.08.2025).

11. *Крылова О. Н., Даутова О. Б.* «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития // ЧиО. 2016. № 2 (47) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profil-kompetentsiy-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-instrument-ego-professionalnogo-razvitiya (дата обращения: 03.08.2025).

12. *Лапшова А. В., Уракова Е. А., Краева И. А.* Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 16.08.2025).

13. *Лысакова Л. А., Карпова Е. М., Лесная Е. Н.* Профессиональные компетенции преподавателя иностранных языков и инструменты оценки их эффективности (на основе анализа международных матриц) // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov-i-instrumenty-otsenki-ih-effektivnosti-na-osnove-analiza (дата обращения: 03.08.2025).

14. *Перевощикова Е. Н., Чепурнова Н. А., Стафеева А. В.* Методика оценки образовательных результатов будущих педагогов в области методической подготовки // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-buduschih-pedagogov-v-oblasti-metodicheskoy-podgotovki (дата обращения: 03.08.2025).

15. *Петренко А. А.* Развитие компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования // ЧиО. 2021. № 4 (69) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentnosti-pedagoga-v-usloviyah-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 16.08.2025).

16. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.

References

1. *Bogolepova S. V., Shadrova E. V.* Kompetencii luchshih prepodavatelej: sravnitel'nyj analiz mnenij studentov klassicheskogo i issledovatel'skogo universitetov // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2021. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-luchshih-prepodavateley-sravnitelnyy-analiz-mneniy-studentov-klassicheskogo-i-issledovatelskogo-universitetov (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

2. *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Peremeny: pedagogicheskij zhurnal. 2004. № 2. S. 130–139. [In Rus].

3. *Garanin M. A., Bolgova V. V.* Model' ocenki kachestva raboty prepodavatelja v mehanizme kontrolja kachestva realizacii osnovoj professional'noj obrazovatel'noj programmy // ANI: pedagogika i psihologija. 2018. № 2 (23) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-otsenki-kachestva-raboty-prepodavatelya-v-mehanizme-kontrolya-kachestva-realizatsii-osnovoy-professionalnoy-obrazovatelnoy (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

4. *Denisenko A.* Jekonomike Rossii trebuetsja okolo 100 tysjach programmistov dlja razrabotki IT-produktov // Setevoe izdanie CNews. 2025 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.cnews.ru/news/top/2025-01-29_ekonomike_rossii_trebuetsya (data obrashhenija: 24.08.2025). [In Rus].

5. *Zimnjaja I. A.* Kljuchevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija // Vysshee obrazovanie segodnja. 2003. № 5. S. 34–42. [In Rus].

6. *Zolotareva A. V., Petrova M. P.* Cifrovye ocenochnye instrumenty issledovanija professional'nyh kompetencij pedagogov dopolnitel'nogo obrazovanija // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 4 (127) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-otsenochnye-instrumenty-issledovaniya-professionalnyh-kompetentnostey-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya (data obrashhenija: 16.08.2025). [In Rus].

7. *Ignat'ev V. P., Varlamova L. F., Daramaeva A. A.* Kompetentnostnyj podhod: problemy i reshenija // Prepodavatel' HHI vek. 2022. № 2-1 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-problemy-i-resheniya (data obrashhenija: 16.04.2025). [In Rus].

8. *Ignat'eva G. A., Tulupova O. V.* Normativno-kompetentnostnaja model' prepodavatelja sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // Obrazovanie i nauka. 2018. № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-kompetentnostnaya-model-prepodavatelya-sistemy-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya (data obrashhenija: 03.04.2025). [In Rus].

9. *Klarin M. V.* Innovacionnye modeli obuchenija: Issledovanie mirovogo opyta. Monografija. 2-e izdanie. M.: Luch, 2018. 640 s. [In Rus].

10. *Konstantinova L. V., Mitjaeva N. V.* Kompetentnostnyj podhod k ocenke prepodavatelja v magistrature // Promyshlennost': jekonomika, upravlenie, tehnologii. 2014. № 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.

ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-otsenke-prepodavatelya-v-magistrature (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

11. *Krylova O. N., Dautova O. B.* «Profil' kompetencij» prepodavatelja vysshej shkoly kak instrument ego professional'nogo razvitija // ChiO. 2016. № 2 (47) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profil-kompetentsiy-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-instrument-ego-professionalnogo-razvitiya (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

12. *Lapshova A. V., Urakova E. A., Kraeva I. A.* Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72-3 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii (data obrashhenija: 16.08.2025). [In Rus].

13. *Lysakova L. A., Karpova E. M., Lesnaja E. N.* Professional'nye kompetencii prepodavatelja inostrannyh jazykov i instrumenty ocenki ih jeffektivnosti (na osnove analiza mezhdunarodnyh matric) // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov-i-instrumenty-otsenki-ih-effektivnosti-na-osnove-analiza (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

14. *Perevoshhikova E. N., Chepurnova N. A., Stafeeva A. V.* Metodika ocenki obrazovatel'nyh rezul'tatov budushhih pedagogov v oblasti metodicheskoj podgotovki // Prepodavatel' HHI vek. 2023. № 1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-buduschih-pedagogov-v-oblasti-metodicheskoy-podgotovki (data obrashhenija: 03.08.2025). [In Rus].

15. *Petrenko A. A.* Razvitie kompetentnosti pedagoga v uslovijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // ChiO. 2021. № 4 (69) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kompetentnosti-pedagoga-v-usloviyah-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya (data obrashhenija: 16.08.2025). [In Rus].

16. *Selevko G. K.* Kompetentnosti i ih klassifikacija // Narodnoe obrazovanie. 2004. № 4. S. 136–144. [In Rus].

Информация об авторе
О. А. Швец-Тэнэта-Гурий — аспирант

Information about the author
O. A. Shvets-Teneta-Gurii — Graduate student

Статья поступила в редакцию 03.09.2025; одобрена после рецензирования 21.09.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 03.09.2025; approved after reviewing 21.09.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 63–72.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 63–72.

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–63–72

ИММЕРСИВНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Л. П. Качалова

О. И. Котенева

Людмила Павловна Качалова[1], Ольга Ильинична Котенева[2]
[1] ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Россия
[2] ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия
[1] lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033
[2] newschkoi@instrao.ru, ORCID: 0009-0000-4265-4676

Аннотация. Актуальность проблемы формирования культуры оценочной деятельности педагогов обусловлена тремя уровнями: социальным, теоретическим и практико-ориентированным. Проблема формирования данного профессионального качества обусловлена потребностью общества в педагогах, владеющих умениями и навыками для решения текущих педагогических задач, обладающих педагогическим мышлением, высоким уровнем культурной компетентности; недостаточно глубоко в науке представлено исследование культуры оценочной деятельности педагогов как специфического феномена, предполагающего необходимость специально организованных условий для ее формирования. Кроме того, остается мало разработанным содержательно-процессуальный аспект данной проблемы, который должен обеспечивать становление культуры оценивания в логике признания обучающегося полноправным субъектом образовательного процесса.

В этой связи особую значимость приобретает поиск таких средств и педагогических технологий, которые позволят задействовать нереализованный потенциал существующих методов, приемов и подходов к развитию культуры оценочной деятельности педагогов.

В качестве таковых мы выделяем иммерсивные ситуации, создающие формирующую среду, предусматривающую «погружение в действие», получение глубокого понимания сущности и содержания, технологии осуществления культуры оценочной деятельности. Функ-

© Л. П. Качалова, О. И. Котенева, 2025

циональный потенциал иммерсивных ситуаций заключен в продуктивном взаимодействии педагогов по изменению сущности, понимания осуществляемой ими оценочной деятельности.

Ключевые слова: культура оценочной деятельности, иммерсивные ситуации, погружение в действие, функции иммерсивных ситуаций.

Для цитирования: Качалова Л. П., Котенева О. И. Иммерсивные ситуации как средство формирования оценочной деятельности педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 63–72. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–63–72

Original article

IMMERSIVE SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING OF TEACHERS' EVALUATION ACTIVITIES

Lyudmila P. Kachalova[1], Olga I. Koteneva[2]
[1] Shadrinsky State Pedagogica University, Shadrinsk, Russia
[2] The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia
[1] lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033
[2] newschkoi@instrao.ru, ORCID: 0009-0000-4265-4676

Abstract. The relevance of the problem of developing teachers' assessment culture is determined by three levels: social, theoretical, and practice-oriented. The formation of this professional quality is driven by society's demand for teachers who are capable of solving current pedagogical tasks, possess pedagogical thinking, and demonstrate a high level of cultural competence. At the same time, research into teachers' assessment culture as a specific pedagogical phenomenon remains insufficiently developed, which indicates the need for specially organized conditions for its formation. Furthermore, the substantive and procedural aspect of this issue remains underexplored, although it should ensure the development of assessment culture in the context of recognizing the learner as a full-fledged subject of the educational process.

In this regard, the search for means and pedagogical technologies that can unlock the unrealized potential of existing methods, techniques, and approaches to the development of teachers' assessment culture acquires particular significance. Among such means, we identify immersive situations, which create a formative environment that enables "immersion in action", facilitating a deeper understanding of the essence, content, and technological dimension of assessment culture. The functional potential of immersive situations lies in fostering productive interaction among teachers and transforming their comprehension of the essence and practice of assessment activities.

Keywords: culture of evaluation, immersive situations, immersion in action, functions of immersive situations.

For citation: Kachalova L. P., Koteneva O. I. Immersive situations as a means of forming of teachers' evaluation activities. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):63–72. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–63–72

Введение. Формирование культуры оценочной деятельности педагогов выступает одной из значимых задач современного образования. Усиление внимания к качеству подготовки обучающихся, необходимость объективного и прозрачного оценивания, а также развитие профессиональной рефлексии педагога обусловливают актуальность изучения данного феномена.

Актуальность формирования культуры оценочной деятельности педагогов подтверждается и результатами масштабного мониторинга «Проблемы реализации федеральной образовательной программы начального общего образования, федеральной образовательной программы основного общего образования, федеральной образовательной программы среднего общего образования» (далее — Мониторинг), проведенного в 2024 году ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. С. В. Леднева» [1]. По результатам опроса, например, учителя биологии отмечают выраженный запрос на курсы повышения квалификации, в том числе по вопросам системы оценивания планируемых предметных результатов обучения (8%) и системы оценивания метапредметных результатов (12%). Эти цифры свидетельствуют о потребности педагогов в целенаправленной методической поддержке, ориентированной на современные подходы к оцениванию [1, с. 31].

Особое внимание обращает на себя тот факт, что применение продуманной системы оценивания является ключевой позицией обновленных ФГОС общего образования. Две трети респондентов указывают, что при организации контроля и оценивания ориентируются на планируемые результаты обучения. При этом около трети педагогов делают акцент на таких результатах только в ходе тематического контроля и в конце учебного года, тогда как 3,65% ориентируются на них исключительно по итогам года, а 2% вовсе не учитывают данный параметр [1, с. 85].

Мониторинг также зафиксировал высокую потребность педагогов в дидактическом инструментарии. Так, почти 60% участников опроса заявили о необходимости единых цифровых материалов для оценки предметных результатов, а 45% — аналогичных ресурсов для оценки метапредметных достижений. Значительная часть респондентов (41 и 36% соответственно) высказалась за разработку моделей типовых заданий, направленных на формирование предметных и метапредметных результатов. Наконец, около трети опрошенных обозначили запрос на минимизацию количества и упорядочение процедур внешнего контроля [1, с. 87].

Особенно это касается вопросов создания условий, в которых педагог может не только усваивать знания о процедуре оценивания, но и вырабатывать устойчивые ценностные установки и практические навыки.

Установленные в ходе Мониторинга затруднения и выраженный запрос педагогов на курсы повышения квалификации свидетельствуют о том, что существующая практика пока недостаточно оснащена современными средствами формирования культуры оценочной деятельности.

В этой связи обращение к инновационным форматам профессиональной подготовки, среди которых особое место занимают иммерсивные ситуации, представляется особенно перспективным.

Таким образом, необходимость дальнейшего изучения потенциала иммерсивных ситуаций определяет постановку цели и задач данного исследования.

Цель и задачи исследования. Цель исследования заключается в теоретическом описании и обосновании иммерсивных ситуаций как средства формирования культуры оценочной деятельности педагогов.

Задачи исследования. Проанализировать современные научные трактовки понятий «оценочная компетенция», «оценочная деятельность» и «культура оценочной деятельности педагога».

Рассмотреть сущность иммерсивных технологий и их интерпретации в педагогической науке.

Раскрыть функции иммерсивных ситуаций как средства формирования культуры оценочной деятельности педагогов.

Описать варианты применения иммерсивных ситуаций в системе дополнительного профессионального образования (подкасты, видеофрагменты, сценарные кейсы, визуальные образы).

Методология и методы исследования. Исследование строилось на сочетании теоретических методов, что позволило обеспечить целостность научного поиска и логическую последовательность анализа.

Анализ и обобщение научных источников позволили систематизировать существующие подходы к проблеме формирования культуры оценочной деятельности педагогов.

Сравнительно-сопоставительный метод применялся при изучении различных трактовок феномена иммерсивности и возможностей его педагогической реализации.

Историко-педагогический анализ способствовал выявлению эволюции понятий «оценочная деятельность» и «культура оценочной деятельности» в отечественной педагогике.

Метод моделирования использовался при описании вариантов иммерсивных педагогических ситуаций, позволяющих проектировать образовательные контексты, приближенные к реальным условиям профессиональной практики.

Таким образом, выбранная методология обеспечила научную обоснованность исследования и дала возможность рассмотреть иммерсивные ситуации как перспективное средство формирования культуры оценочной деятельности педагогов.

Результаты исследования. Анализ современных педагогических исследований показывает, что в научном дискурсе преимущественное внимание уделяется вопросам оценочной компетентности, формированию оценочных умений, а также организации контрольно-оценочной деятельности педагога. В концепции Н. Г. Калашниковой оценочная компетентность представляется как интегративная характеристика профессионализма учителя, проявляющаяся в способности решать широкий спектр задач, связанных с оценкой образовательных достижений обучающихся и способов их достижения. В это понятие включается также готовность педагога к анализу и оценке собственных профессиональных результатов и процесса деятельности, а дополнительно — к организации у школьников навыков самостоятельного осуществления контрольно-оценочных действий [5].

В исследовании подчеркивается, что эффективное развитие компетентности педагогов в области оценочной деятельности возможно при целенаправленном проектировании разнообразных заданий и учебных ситуаций. Особое внимание уделяется упражнениям, направленным на поддержание интереса к процессу оценивания, формирование ценностно-смысловых ориентаций, выявление пробелов в знаниях и умениях, связанных с оценочной деятельностью. Наряду с этим важное значение придается аналитическим заданиям, предполагающим осмысление структуры и содержания современного оценочного инструментария, а также другим видам работы, способствующим формированию профессиональной рефлексии педагога [5, с. 46].

Р. В. Селюков в своих исследованиях определяет оценочную компетенцию педагога как сложное профессиональное ка-

чество, включающее не только владение необходимыми знаниями и умениями, но и способность применять их в процессе организации оценочной деятельности. Существенным элементом данной компетенции выступает сформированное ценностное отношение педагога к самому процессу и результатам оценивания. При этом подчеркивается, что компетенция проявляется в умении объективно оценивать достижения обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей, а также в способности создавать психологически комфортные условия, обеспечивающие доверительную и конструктивную атмосферу в процессе оценивания [11, с. 19].

В своих исследованиях Р. В. Селюков выделяет ряд педагогических условий, которые создают основу для становления оценочной компетентности будущих учителей. В числе приоритетных он рассматривает формирование у педагогов эмоционально-ценностного отношения к оценочной деятельности, что становится возможным при активном использовании современных интерактивных образовательных технологий. Наряду с этим подчеркивается важность поэтапного усвоения ключевых элементов оценочной деятельности, реализуемого посредством алгоритмических, эвристических и дидактических приемов, обеспечивающих последовательное и осознанное освоение профессиональных умений [10].

Е. Г. Матвиевская в своих работах рассматривает культуру оценочной деятельности педагога как сложный педагогический феномен, который выражает интегративное качество личности учителя. Данное качество проявляется в умении выносить оценочные суждения, опираясь на заданные критерии и соотнося их с целями обучения, а также с фактически достигнутыми результатами — предметными, метапредметными и личностными. По мнению Е. Г. Матвиевской, формирование культуры оценочной деятельности не может происходить изолированно от трансформации профессионального опыта педагога, его способов мышления, мотивации и характера взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Последовательное обновление этих составляющих придает педагогическому взаимодействию гуманистическую направленность и наполняет его ценностно-смысловым содержанием [8].

В логике компетентностного подхода формирования оценочной компетенции педагогов выделены формы: деловая игра, защита авторских проектов, круглый стол, мастер-класс, консилиум, тренинг, мозговой штурм, педагогическое проектирование [4].

Обобщение существующих научных подходов показывает, что формирование культуры оценочной деятельности педагогов нуждается не только в методологическом осмыслении, но и в поиске современных средств педагогической поддержки. В этой логике определяются цель и задачи проведенного исследования.

Вопрос формирования культуры оценочной деятельности педагогов, подобно другим исследовательским задачам, требует обоснованного выбора форм, методов и приемов работы, а также подбора соответствующих средств, которые задают направления научного поиска и во многом определяют его результаты. В качестве средства в формировании культуры оценочной деятельности педагогов нами применяются иммерсивные ситуации.

В научной литературе обозначаются два направления трактовки иммерсивности как педагогической технологии, отражающие не столько уровни восприя-

тия, сколько разные способы реализации иммерсивного взаимодействия. Первое направление связано с эффектом телеприсутствия, который отличен от форм дистанционной коммуникации, таких как видеосвязь или интернет-телефония, поскольку создает условия для ментального соучастия в происходящем [2]. Второе направление трактуется через использование цифровых технологий, прежде всего виртуальной и дополненной реальности, обеспечивающих физико-сенсорное погружение в специально сконструированную среду [6].

В дидактико-педагогическом аспекте иммерсивные ситуации (от англ. immersion — «погружение») — это ситуации, в которых обучающиеся полностью погружаются в учебный процесс через искусственно созданную среду, смоделированную с помощью цифровых технологий. Достоинством в таком аспекте является восприятие информации не пассивно, а путем отработки навыков в реальных ситуациях посредством практического взаимодействия с ее содержанием. Важно соблюдать принцип — технологии иммерсивного обучения, применения иммерсивных ситуаций не должны стать самоцелью. Оправдание их применения — в создании «новых возможностей» для обучающихся [12].

В настоящем исследовании возьмем за основу определение, в котором под иммерсивностью будем понимать активное погружение педагогов, реализуемое через эффект телеприсутствия. Такое понимание дает возможность достижения высокого уровня эмоционально-когнитивной включенности педагога в профессионально значимую ситуацию при использовании доступных и вариативных инструментов образовательной среды.

Под иммерсивными ситуациями в данном контексте будем рассматривать специально организованные педагогические действия, в ходе которых педагог переживает ситуацию как значимую, мысленно «входит» в нее, соотносит происходящее со своим профессиональным опытом, что, в свою очередь, способствует становлению личностно значимой культуры оценивания.

Следует указать функции иммерсивных ситуаций, обеспечивающих формирование культуры оценочной деятельности педагогов:

– мотивационно-ценностная функция иммерсивных ситуаций направлена на побуждение интереса к аспектам культуры оценочной деятельности педагогов, активизацию мыслительных процессов, развитие воображения и креативности [13].

– когнитивная функция иммерсивных ситуаций заключается в стимуляции когнитивных процессов через погружение педагогов в созданную педагогическую среду, содержание которой сосредоточено на культуре оценочной деятельности [9];

– рефлексивная функция иммерсивных ситуаций состоит в том, что эти ситуации позволяют получать практический опыт, решать педагогические задачи в иммерсивной среде, что требует аналитического и критического мышления [3];

– эмотивная функция иммерсивных педагогических ситуаций заключена в вовлечении педагогов в сформированные условия для более полного погружения педагогов в процесс формирования культуры оценочной деятельности, в которых возникает положительное эмоциональное состояние за счет активного участия педагогов в процессе их решения.

Сценарное конструирование иммерсивных педагогических ситуаций на педагогический подход, который помещает

педагогов в среду, близко напоминающую реальный контекст, где будут востребованы знания.

Процесс формирования культуры оценочной деятельности педагогов реализуется через иммерсивные ситуации, организованные посредством доступных медиаформатов: подкастов, видеофрагментов, фотоматериалов, текстов с элементами сценарного моделирования. Целенаправленная работа применения иммерсивных ситуаций ориентирована на поэтапное развитие всех ключевых составляющих культуры оценочной деятельности: когнитивный компонент, ценностно-мотивационный, операционально-деятельностный, рефлексивный и результативный, каждый из которых обеспечивает функциональную целостность и устойчивость формируемого профессионально-личностного качества — культуры оценочной деятельности.

Процессно-содержательная логика применения иммерсивных педагогических ситуаций:

1. Просмотр подкастов и аудиофрагментов. Истории из педагогической практики, озвученные в формате подкастов, позволяют погрузиться в реальные эпизоды оценочной деятельности. В них раскрываются размышления педагогов, демонстрируются конфликтные ситуации, типичные ошибки и реакции обучающихся. Такой подход воздействует прежде всего на мотивационно-ценностную сферу: эмоционально окрашенные повествования побуждают переосмысливать роль оценивания в профессиональной деятельности и осознавать его значимость для формирования педагогической идентичности. Дополнительно формируется рефлексивный уровень, так как педагог соотносит услышанные примеры с собственными действиями и решениями.

2. Анализ видеосюжетов из образовательной практики. Просмотр видеоматериалов, в которых отражены реальные или специально смоделированные ситуации оценивания (обсуждение успехов и ошибок, взаимодействие с обучающимися и их родителями, аргументация отметки), ориентирован на развитие когнитивного компонента. Через наблюдение педагог анализирует различные модели поведения, особенности речевых стратегий и способы обратной связи. Параллельно укрепляется операционально-деятельностный аспект: фиксируются алгоритмы действий, критерии принятия решений и приемы педагогического взаимодействия в контексте оценки.

3. Работа со сценарными кейсами и элементами драматизации. Тексты в форме педагогических диалогов, писем или внутренних монологов позволяют педагогу примерить на себя роль субъекта оценочной деятельности. Такая форма способствует формированию мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов, так как обращает внимание на эмоциональную неоднозначность оценивания и необходимость соотнесения своих действий с профессиональными и этическими нормами.

4. Интерпретация визуальных образов и фотосцен, картин. Фотографии и иллюстрации, фиксирующие эпизоды школьной жизни (например, реакцию обучающихся на полученные отметки, обсуждение результатов работы), актуализируют результативный компонент. Анализ подобных образов позволяет увидеть последствия оценочных решений для мотивации, самооценки и вовлеченности обучающихся. Наряду с этим активизируется рефлексия педагога: внимание концентрируется не только

на внешних действиях, но и на их психологическом и эмоциональном эффекте.

Иммерсивное погружение, реализуемое через эффект телеприсутствия, позволяет педагогу не просто усвоить процедуры оценивания, но и выстроить личностное отношение к нему как к профессионально значимому действию, принимая на себя ответственность за его последствия и смысловую наполненность в контексте образовательного взаимодействия.

Такие ситуации, основанные на эффекте телеприсутствия, позволяют педагогу проживать ситуацию оценивания как личностно значимую, сопоставляя происходящее с собственным профессиональным опытом и внутренними установками.

Благодаря структурированному восприятию и рефлексии профессиональных ситуаций через медиаформаты (подкасты, видеосцены, сценарные тексты, визуальные образы), происходит формирование всех ключевых компонентов культуры оценочной деятельности: когнитивного, мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного, рефлексивного и результативного.

Выводы. Результаты проведенного теоретического анализа позволили упорядочить и обобщить современные подходы к пониманию категорий «оценочная компетенция», «оценочная деятельность» и «культура оценочной деятельности педагога». Формирование данного качества связывается с постепенной трансформацией профессионального опыта, установок и мотивации, что придает образовательному взаимодействию гуманистический и ценностный характер.

Далее уточнено содержание иммерсивных технологий применительно к педагогике: иммерсивные ситуации трактуются как педагогически организуемые формы погружения в профессионально значимые контексты (в том числе через эффект телеприсутствия), выступающие средством формирования культуры оценочной деятельности, а не самоцелью.

Кроме того, по материалам научной литературы охарактеризованы функции иммерсивных ситуаций в указанном контексте: мотивационно-ценностная (актуализация интереса к оцениванию), когнитивная (освоение подходов и способов оценивания), рефлексивная (осмысление собственных действий и решений) и эмотивная (создание позитивного эмоционального опыта в профессиональной среде).

Также описаны возможные варианты включения иммерсивных ситуаций в систему дополнительного профессионального образования: подкасты, видеосюжеты, сценарные кейсы и визуальные образы. Эти форматы создают условия для моделирования типичных оценочных ситуаций, их анализа и переноса освоенных способов действий в практику.

Таким образом, проведенное исследование позволяет рассматривать иммерсивные ситуации как перспективное средство формирования культуры оценочной деятельности педагогов и задает основу для дальнейших разработок в области дополнительного профессионального образования.

Список источников

1. Аналитический отчет. Мониторинг «Проблемы реализации федеральных образовательных программ» / ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». М., 2024 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/analiticheskij-otchet/ (дата обращения: 10.03.2025).
2. *Андрюхина Л. М.* Технологии телеприсутствия — новая креативная платформа развития образования // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (12). С. 2754–2759 [Электронный ресурс]. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002134 (дата обращения: 15.05.2025).
3. *Голубев А. П., Ульшина Е. В.* Использование виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе: преимущества и перспективы // Научный аспект. 2024. Т. 20. № 8.
4. *Даутова О. Б.* Оценочная деятельность преподавателя в логике компетентностного подхода // Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации. СПб., 2019.
5. *Калашникова Н. Г.* Теоретические основания системы развития оценочной компетентности учителя // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2022. № 3 (1). С. 40–49.
6. *Корнилов Ю. В., Попов А. А.* VR-технологии в образовании: опыт, обзор инструментов и перспективы применения // Инновации в образовании. 2018. № 8. С. 117–129.
7. *Корнилов Ю. В., Попов А. А.* Дополненная реальность: применение AR-технологий в обучении // Научный электронный журнал «Меридиан». 2018. № 4 (15). С. 264–266.
8. *Матвиевская Е. Г.* Культура оценочной деятельности педагога как социально-педагогический феномен // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 2. С. 38–43.
9. *Паскова А. А.* Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-immersivnyh-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-vysshem-obrazovanii (дата обращения: 04.06.2025).
10. *Селюков Р. В.* Моделирование процесса формирования оценочной компетенции будущих учителей в условиях дуального обучения // Современное педагогическое образование. 2018. № 3. С. 79–84.
11. *Селюков Р. В.* Формирование оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2019.
12. *Федченко Р. С.* Особенности применения иммерсивных технологий в образовательном процессе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11А. С. 195–201.
13. *Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г.* Влияние иммерсивного обучения на внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов // Гуманизация образования. 2023. № 11.

References

1. Analiticheskij otchet. Monitoring «Problemy realizacii federal'nyh obrazovatel'nyh programm» / FGBNU «Institut soderzhanija i metodov obuchenija». M., 2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/analiticheskij-otchet/ (data obrashhenija: 10.03.2025). [In Rus].
2. *Andrjuhina L. M.* Tehnologii teleprisutstvija — novaja kreativnaja platforma razvitija obrazovanija // Fundamental'nye issledovanija. 2013. № 10 (12). S. 2754–2759 [Jelektronnyj resurs]. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002134 (data obrashhenija: 15.05.2025). [In Rus].
3. *Golubev A. P., Ul'shina E. V.* Ispol'zovanie virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe: preimushhestva i perspektivy // Nauchnyj aspekt. 2024. T. 20. № 8. [In Rus].
4. *Dautova O. B.* Ocenochnaja dejatel'nost' prepodavatelja v logike kompetentnostnogo podhoda // Dopolnitel'naja professional'naja programma povyshenija kvalifikacii. SPb., 2019. [In Rus].
5. *Kalashnikova N. G.* Teoreticheskie osnovanija sistemy razvitija ocenochnoj kompetentnosti uchitelja // THEORIA: pedagogika, jekonomika, pravo. 2022. № 3 (1). S. 40–49. [In Rus].
6. *Kornilov Ju. V., Popov A. A.* VR-tehnologii v obrazovanii: opyt, obzor instrumentov i perspektivy primenenija // Innovacii v obrazovanii. 2018. № 8. S. 117–129. [In Rus].
7. *Kornilov Ju. V., Popov A. A.* Dopolnennaja real'nost': primenenie AR-tehnologij v obuchenii // Nauchnyj jelektronnyj zhurnal «Meridian». 2018. № 4 (15). S. 264–266. [In Rus].
8. *Matvievskaja E. G.* Kul'tura ocenochnoj dejatel'nosti pedagoga kak social'no-pedagogicheskij fenomen // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2009. № 2. S. 38–43. [In Rus].
9. *Paskova A. A.* Osobennosti primenenija immersivnyh tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v vysshem obrazovanii // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2022. № 3 [Jelektronnyj resurs].

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-immersivnyh-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-vysshem-obrazovanii (data obrashhenija: 04.06.2025). [In Rus].

10. *Seljukov R. V.* Modelirovanie processa formirovanija ocenochnoj kompetencii budushhih uchitelej v uslovijah dual'nogo obuchenija // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 79–84. [In Rus].

11. *Seljukov R. V.* Formirovanie ocenochnoj kompetencii u studentov pedagogicheskogo kolledzha v processe dual'nogo obuchenija: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Ulan-Udje, 2019. [In Rus].

12. *Fedchenko R. S.* Osobennosti primenenija immersivnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. № 11A. S. 195–201. [In Rus].

13. *Shishov S. E., Kal'nej V. A., Rjahimova E. G.* Vlijanie immersivnogo obuchenija na vneshnjuju i vnutrennjuju motivaciju studentov // Gumanizacija obrazovanija. 2023. № 11. [In Rus].

Информация об авторах
Л. П. Качалова — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
О. И. Котенева — начальник управления по разработке образовательного контента

Information about the authors
L. P. Kachalova — Dr. Sc. (Education), Professor, Head of Department
O. I. Koteneva — Head of the Department for Educational Content Development

Статья поступила в редакцию 28.08.2025; одобрена после рецензирования 19.09.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 28.08.2025; approved after reviewing 19.09.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 73–83.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 73–83.

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–73–83

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОФЛАЙН И ОНЛАЙН УЧЕБНОГО ОПЫТА СТУДЕНТАМИ

М. Л. Курьян

Е. А. Воронина

Мария Львовна Курьян[1], Елена Анатольевна Воронина[2]
[1, 2] Департамент английского языка факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ — Нижний Новгород, Нижний Новгород, Россия
[1] mkuryan@hse.ru, SPIN-код: 9379-0432, ORCID: 0000-0002-1758-6373
[2] evoronina@hse.ru, SPIN-код: 9532-8971, ORCID: 0000-0002-4323-7409

Аннотация. *Актуальность.* В условиях цифровизации обучения и индивидуализации высшего образования возрастает актуальность исследования того, как студенческий контингент воспринимает учебный опыт, приобретенный в традиционном очном и онлайн-формате. *Целью* настоящей работы является анализ характеристик студентов, в частности, пола, курса обучения и специализации, которые могут влиять на их предпочтения в выборе образовательного формата. *Методология.* Исследование в виде анкетирования проводилось в 2024 году среди студентов бакалавриата НИУ ВШЭ (Нижний Новгород). Применялась группировка выборки по полу, году обучения и специализации. Анализировались и сравнивались такие параметры, как мотивация, самодисциплина, социальная составляющая образовательной среды, восприятие структуры курсов, материалов, заданий и системы оценивания. *Результаты.* Женщины более высоко оценили социализацию и взаимодействие, особенно в офлайн-формате. Гендерные различия в восприятии взаимодействия с преподавателями и содержания курсов минимальны, но женщины обладают более высокой саморегуляцией. Первокурсники проявили наибольшую мотивацию. Студенты-экономисты оценивают оба формата обучения выше, чем их сверстники, изучающие менеджмент и компьютерные науки. *Заключение.* Предпочтения студентов зависят от множества факторов. Полученные ре-

© М. Л. Курьян, Е. А. Воронина, 2025

зультаты подчеркивают необходимость персонализации образовательных траекторий и гибкого проектирования образовательной среды с учетом характеристик студентов.

Ключевые слова: образовательная среда, онлайн-обучение, офлайн-обучение, характеристики студентов, предпочтения студентов, индивидуализация образования.

Для цитирования: Курьян М. Л., Воронина Е. А. Особенности восприятия офлайн и онлайн учебного опыта студентами // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 73–83. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–73–83

Original article

SPECIFICITIES OF STUDENTS' PERCEPTION OF OFFLINE AND ONLINE LEARNING EXPERIENCES

Maria L. Kuryan[1], Elena A. Voronina[2]
[1, 2] School of English, HSE University — Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
[1] mkuryan@hse.ru, SPIN-code: 9379-0432, ORCID: 0000-0002-1758-6373
[2] evoronina@hse.ru, SPIN-code: 9532-8971, ORCID: 0000-0002-4323-7409

Abstract. *Relevance.* The paper looks into how students perceive their learning experiences acquired in traditional in-person and online formats. The relevance of this research is substantial, given the context of digital transformation and personalization of higher education. The *aim of the study* is to analyse student characteristics — gender, year of study and educational profile — that may influence their preferences for either of the educational formats. *Methods.* The study, conducted in the form of a survey in 2024, involved undergraduate students at the HSE University in Nizhny Novgorod. The sample was stratified by gender, year of study, and academic major. The analysis focused on comparing parameters of learning experience, such as motivation, self-discipline, the social component of the learning environment, and students' perceptions of course structure, materials, assignments, and assessment systems. *Results.* Female students rated socialization and interaction higher, especially in the offline format. Gender differences in the perception of student-teacher communication and course content were minimal, but women showed higher self-regulation. First-year students had the highest motivation. Economics majors were more positive towards both learning formats than their peers studying management and computer science. *Conclusions.* Students' preferences depend on many factors. The research results emphasize the need for individualized educational trajectories and flexible course design which take into account the characteristics of the learners.

Keywords: learning environment, offline learning, online learning, students' characteristics, students' preferences, individualization of higher education.

For citation: Kuryan M. L., Voronina E. A. Specificities of students' perception of offline and online learning experiences. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):73–83. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–73–83

Введение. Сосуществование офлайн- и онлайн-формата обучения обусловливает специфику современной образовательной среды. В подобных условиях важнейшим показателем ее эффективности выступает удовлетворенность студентов собственным образовательным опытом, подразумевающая учет личных потребностей и индивидуальных траекторий.

Индивидуализация высшего образования представляет собой процесс адаптации возможностей образовательной среды к конкретным учебным запросам, интересам и особенностям студента, то есть по-

зволяет «максимально ориентировать образование на личность обучающегося» [1].

Сложность понимания личных предпочтений студентов в отношении того или иного формата образовательной среды связана с несколькими причинами. Во-первых, результаты ряда научных публикаций, анализирующих отношение студентов к офлайн- и онлайн-занятиям, демонстрируют целую палитру их предпочтений [2; 4]. Кроме того, студенческая аудитория становится все более разнообразной по возрасту, уровню ожиданий и образовательным ориентирам [8]. Наконец, исследования конкретных характеристик, которые могут оказывать влияние на предпочтение студентами того или иного образовательного формата, не представляются многочисленными; а также демонстрируют зачастую противоречащие друг другу результаты [12; 19].

Таким образом, попытки оценить персональные характеристики и предпочтения студентов весьма актуальны и могут привести к созданию гибких, индивидуальных образовательных траекторий.

Целью настоящего исследования является анализ характеристик студентов: пола, курса обучения и специализации, которые могут влиять на предпочтения относительно образовательного формата офлайн или онлайн[1]. Данное изучение может помочь в комплексной диагностике и более глубоком понимании способов выстраивания качественного образовательного опыта молодежи.

Обзор литературы. ***Образовательная среда.*** Образовательная среда — одно из центральных понятий современной педагогики и психологии образования, включающее совокупность условий и факторов, способствующих воспитанию, обучению и развитию личности [5].

Образовательная среда проектируется и реализовывается в офлайн- и онлайн-формате. Можно говорить о том, что понятия традиционной и цифровой образовательной среды имеют одинаковую концептуальную основу, но отличаются по механизмам функционирования [4].

Для измерения эффективности функционирования образовательной среды исследователи выделяют разнообразные аспекты [4; 8; 14; 26], однако, несмотря на данное многообразие, можно говорить о достаточно универсальных параметрах, присутствующих в том или ином проявлении в большинстве классификаций. К ним относятся активность обучаемых, социальный компонент, восприятие качества преподавания дисциплин и их содержания [16].

Влияние характеристик студентов на предпочтение образовательного формата. Существует ряд исследований, нацеленных на сравнение отношения обучающихся к компонентам образовательного опыта офлайн и онлайн, в зависимости от их характеристик.

Пол может выступать одним из факторов, определяющих предпочтения студентов. В некоторых работах было доказано, что студенты мужского пола часто склоняются в пользу онлайн-среды благодаря более положительному настрою по отношению к технологиям в обучении [11; 23]. При этом были получены результаты, что женщины более позитивно оценивают офлайн-занятия с точки зрения качества взаимодействия и коммуникации с преподавателем; хотя, если они участвуют в онлайн-курсе, их уровень мотивации и саморегуляции зачастую выше, чем у мужчин [10; 24; 33].

Год обучения подразумевает различия и в возрасте обучаемых, и в курсе обучения. Было выявлено, что чем моложе студенты,

тем выше их предпочтение аудиторных занятий [27]; при этом наиболее молодые студенты могут быть самыми многочисленными слушателями онлайн-курса [11]. Крупномасштабное британское исследование продемонстрировало, что студенты бакалавриата (в отличие от аспирантов) предпочитают офлайн-формат [25]. Старшекурсники в большей степени склонны использовать онлайн-ресурсы [29].

Специализация студентов может оказывать влияние на предпочтение формы обучения. В постковидный период при возвращении к аудиторным занятиям студенты естественно-научного цикла отдавали преимущество очному формату более выраженно по сравнению с гуманитарным и техническим направлением [6]. В более позднем исследовании студенты-гуманитарии также реже выбирали офлайн, в то время как естественно-научные специализации предпочитали традиционный формат; при этом компьютерные науки и психология демонстрировали сравнимое предпочтение очного и смешанного форматов обучения [25].

Таким образом, анализ влияния ряда характеристик на предпочтения студентов представляет достаточно неоднородную картину и свидетельствует о том, что универсального формата «для всех» не существует. Однако любая попытка приблизиться к пониманию образовательных ориентиров студенческого контингента вполне актуальна, так как подобное изучение может расширить существующую базу знаний, уточнить, подтвердить или опровергнуть полученные ранее результаты.

Методы исследования. Исследование проводилось среди студентов НИУ ВШЭ в Нижнем Новгороде в 2024 году. Участие в исследовании было добровольным и анонимным; количество участников — 181 (из них 36,5% — мужчины и 63,5% — женщины).

Для изучения отношения студентов к учебному процессу был использован опросник, построенный на шкале Ликерта с пятибалльной системой оценивания («Полностью не согласен (на)» — 0 баллов, «Полностью согласен (на)» — 4 балла).

Первоначально созданный для оценки качества онлайн-курсов [16] опросник был адаптирован для российского контекста и дополнен вопросами, отражающими специфику очного обучения. Использование анкеты, изначально предназначавшейся для электронного обучения, обосновано универсальностью подходов, позволяющих оценивать качество образовательных условий независимо от формата занятий.

Анкетирование включало утверждения, касающиеся основных аспектов учебного опыта: социальная составляющая, выражающаяся во взаимодействии «студент — студент» и «студент — преподаватель», развитие навыков самоорганизации и мотивации (личностная активность), восприятие преподаваемых дисциплин через содержание курса, а также систему оценивания. Студентам было предложено высказаться отдельно по вопросам аудиторных и дистанционных занятий.

Анализ результатов проводился с использованием нескольких методов:

– обработка данных осуществлялась в программах MS Excel и PSPP;

– расчет базовых показателей выборки позволил определить среднее арифметическое, минимальные и максимальные значения, процентные соотношения;

– для каждой группы внутри выборки рассчитывались показатели по параметрам учебного опыта для онлайн- и офлайн-формата;

– были подсчитаны общие индексы, характеризующие мнение студентов о традиционном и онлайн-обучении.

Результаты и обсуждение. Проведенное исследование продемонстрировало следующие результаты.

Пол. Анализ гендерных различий показал: как мужчины, так и женщины выражают более позитивное отношение к офлайн-формату обучения ($\delta \approx 0{,}3$ при среднем арифметическом значении — 3,0), при этом студенты женского пола (3,82) в целом оценивают традиционные занятия в аудитории выше, чем мужчины (3,76). Полученный результат соответствует общему восприятию обучения в ковидный и постковидный период [13; 21; 35].

И мужчины, и женщины выражают близкий уровень мотивации к обучению в обоих форматах (ок. 3,4), что созвучно ряду предыдущих исследований [10; 35].

Взаимодействие «студент — преподаватель» также воспринимается мужчинами и женщинами схожим образом: коммуникация с преподавателем в офлайн-формате оценивается студентами обоих полов более позитивно (3,91 у мужчин и 3,92 у женщин), чем при дистанционном обучении (3,56 и 3,57 соответственно), что может являться результатом более интенсивного и личностного общения, качества обратной связи от преподавателя и педагогической поддержки [28; 36].

Отношение к предмету, включающее в себя такие категории, как его содержание, адекватность проверки знаний и оценивания, между полами также практически не отличалось: среднее значение для обучения онлайн у мужчин (3,6) и женщин (3,64) было ниже, чем для традиционных занятий (3,82 и 3,84 соответственно), что поддерживается в ранее опубликованных исследованиях [20].

Однако уровень самодисциплины/саморегуляции у женщин (онлайн — 3,5 / офлайн — 3,7) оказался выше, чем у мужчин (онлайн — 3,38 / офлайн — 3,6).

Кроме того, существенные отличия были выявлены в восприятии взаимодействия между студентами. Коммуникацию и социализацию, связанную с учебным опытом, женщины оценивают выше (ср. 3,66 и 3,70), особенно в офлайн-формате (3,98 и 4,20 соответственно).

Год обучения. При сравнении данных выборки, сгруппированных по году обучения, было выявлено, что студенты начального года обучения преимущественно выражают более позитивное отношение к занятиям в обоих форматах, чем старшие курсы (снижение с 3,64 до 3,4). У первокурсников мотивация и самодисциплина могут активизироваться [31; 32], так как они вступают в период глобальных изменений в жизни и адаптации к ним [15; 17; 30].

Стоит отметить, что студенты выпускного курса более мотивированы заниматься онлайн, чем в офлайн-формате (ср. 3,29 и 3,50). Среди возможных причин можно назвать большую необходимость экономии времени на присутствие в кампусе, связанную с подготовкой ВКР и трудоустройством [3].

Кроме того, такие компоненты учебного опыта, как взаимодействие и коммуникация, в обоих форматах обучения наиболее позитивно оценивались студентами вторых курсов. Такое восприятие общения с другими студентами и преподавателями при онлайн-занятиях (3,92 и 3,72 соответственно) и традиционном обучении (4,12 и 3,96 соответственно) может быть обусловлено «синдромом второкурсника» [18], когда происходит переход от адаптационного периода к более требовательному второму году обучения и менее заметной поддержке со стороны вуза [7; 22].

Таблица 1

Сравнение отношения к онлайн- и офлайн-занятиям в зависимости от специализации выборки

Характеристика	% выборки	Отношение к обучению онлайн	Отношение к обучению в аудитории
		Среднее значение	Среднее значение
Специализация			
Компьютерные науки и технологии	32,7	3,54	3,74
Экономика	16,3	3,61	4,00
Менеджмент	51	3,50	3,76

Специализация. В анкетировании принимали участие студенты, обучающиеся по трем специальностям: «экономика», «менеджмент», «компьютерные науки и технологии». Студенты, обучающиеся по специальности «экономика», оценивают как онлайн- (3,61), так и офлайн-формат обучения (4,0) более позитивно. Данная разница коррелирует с исследованиями, где рассматривались предикторы восприятия учебного опыта [34].

Таблица 2

Сравнение отношения к различным компонентам учебного опыта в зависимости от специализации выборки

Специализация выборки/ компонент учебного опыта		Мотивация	Самодисциплина	Взаимодействие с преподавателем	Взаимодействие с другими студентами	Учебная дисциплина/ предмет
Специализация						
Менеджмент	online	3,27	3,41	3,56	3,64	3,62
	offline	3,41	3,6	3,89	4,02	3,88
Экономика	online	3,52	3,54	3,63	3,75	3,64
	offline	3,65	3,96	4,14	4,37	4,05
КНТ	online	3,4	3,45	3,56	3,73	3,62
	offline	3,4	3,6	3,87	4,10	3,69

Заключение. Проведенное исследование продемонстрировало, что восприятие студентами различных форматов обучения, несмотря на некоторые универсальные паттерны, определяется и специфическими факторами, включающими гендерные характеристики, этап обучения и академическую специализацию. Полученные результаты позволяют сделать ряд значимых практических выводов.

Перспективным направлением организации образовательной среды могут стать гибридные модели, подразумевающие вариативные акценты на социализацию и самостоятельность в обучении. Учет гендерных отличий способен помочь в выборе типов групповой работы и проектных форматов; повлиять на подходы к формированию групп и команд. Студентам-женщинам, обладающим высоким уровнем

самодисциплины, важно предоставлять возможности асинхронного и самостоятельного онлайн-обучения, а также условия для качественного межличностного взаимодействия в рамках учебных задач.

Студентам первого года обучения может помочь внедрение программ для формирования навыков самостоятельной организации учебной деятельности и поддержания мотивации к разнообразным форматам обучения. Для второкурсников отношения со сверстниками могут иметь большое значение для преодоления неопределенности, академического давления и компенсации количества поддерживающих институциональных мероприятий по сравнению с первым годом обучения. Позитивное взаимодействие «студент — преподаватель», включающее активное участие в учебном процессе и конструктивную обратную связь, также может стать хорошим инструментом поддержки студентов второго курса в этот период. Своевременное индивидуализированное предоставление обратной связи и учет повышенной нагрузки студентов выпускного курса бакалавриата представляется перспективным направлением.

Специфика образовательных специализаций обусловливает значимость адаптации учебных материалов. Это предполагает, в частности, увеличение практико-ориентированных, интерактивных элементов в программах по менеджменту и компьютерным наукам; разработку специализированных форматов обучения.

В целом проведение систематического мониторинга обратной связи студентов необходимо для оперативного внесения изменений в структуру и организацию учебных курсов. Это позволит проектировать гибко настраиваемые образовательные программы, которые учитывают индивидуальные особенности студентов.

Комментарий

1. Настоящая работа является продолжением ранее опубликованного исследования [4], предоставляя анализ отдельных компонентов.

Список источников

1. *Арифулина Р. У., Катушенко О. А.* Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. №. 4 (37). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2.

2. *Боголепова С. В., Пивоварова А. А.* Онлайн или офлайн? Сравнительный анализ студенческой оценки курса английского языка двух форм обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5. С. 123–136. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136.

3. *Воронина Е. А., Курьян М. Л.* Взаимосвязь принятия студентами информационных технологий в обучении и удовлетворенности онлайн-дисциплинами в условиях тотального перехода на удаленное образование // Педагогика и психология образования. 2022. № 2. С. 144–160. doi: 10.31862/2500-297X-2022-2-144-160.

4. *Воронина Е. А., Курьян М. Л.* Отношение студентов к образовательному опыту офлайн и онлайн: сравнительный анализ // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 88–103. doi: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103.

5. *Журавлева С. В.* Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56 [Электронный ресурс]. URL: https://science-pedagogy.ru/article/view?id=1497 (дата обращения: 01.06.2025).

6. *Захарова Е. М., Берникова С. М.* Сравнительный анализ дистанционной и очной форм обучения в вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). 2021. № 8. С. 36-42. DOI 10.20339/AM.07-21.036.

7. *Кожевникова О. В., Шрейбер Т. В.* Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 3. С. 381–395. doi: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395.

8. *Семенова Т. В.* «Когда сидишь просто перед компьютером, он от тебя ничего не требует»: трудности и стратегии студентов при прохождении МООК в вузах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2 (168). С. 292–316. doi: 10.14515/monitoring.2022.2.1999.

9. *Сорокова М. Г., Одинцова М. А., Радчикова Н. П.* Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 52–65. https://doi.org/10.17759/pse.2021260205.

10. *Ajlouni A., Rawadieh S., Almahaireh A., et al.* Gender Differences in the Motivational Profile of Undergraduate Students in Light of Self-Determination Theory: The Case of Online Learning Setting // Journal of Social Studies Education Research. 2022. Vol. 13 (1). P. 75–103 [Электронный ресурс]. URL: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3956/551# (дата обращения: 01.08.2025).

11. *Beyth-Marom R., Chajut E., Roccas S., et al.* Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students' preferences // Computers & Education. 2003. Vol. 41, no. 1. P. 65–76. doi:10.1016/S0360-1315(03)00026-5.

12. *Cai Z., Fan X., Du J.* Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis // Computers & Education. 2017. Vol. 105. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003.

13. *Campos D. G., Scherer R.* Digital gender gaps in students' knowledge, attitudes and skills: an integrative data analysis across 32 Countries // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 655–693. doi: https://doi.org/10.1007/s10639-023-12272-9.

14. *Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A.* Critical success factors for online distance learning in higher education: A review of the literature // Creative Education. 2012. Vol. 3. P. 61–66. doi: 10.4236/ce.2012.38B014.

15. *Corpus J., Robinson K., Lui Z.* Comparing College Students' Motivation Trajectories Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 7. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848643.

16. *Eom S. B., Ashill N.* The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2016. Vol. 14 (2). P. 185–215. doi: 10.1111/dsji.12097.

17. *Filak V. F., Nicolini K. M.* Differentiations in motivation and need satisfaction based on course modality: A self-determination theory perspective // Educational Psychology. 2018. Vol. 38 (6). P. 772–784. doi: https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1457776.

18. *Freedman M. B.* The passage through college // Journal of Social Issues. 1956. Vol. 12. P. 13–27.

19. *González-Gómez F, Guardiola J., Rodríguez O. M., et al.* Gender differences in e-learning satisfaction // Computers & Education. 2012. Vol. 58, no. 1. P. 283–290.

20. *He X.* Teaching Introductory Programming Online: Lessons Learned / Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/7140/pdf (дата обращения: 01.08.2025).

21. *Hsiao Y. C.* Impacts of course type and student gender on distance learning performance: A case study in Taiwan // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 6807–6822. doi: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10538-8).

22. *Korhonen V.* Student engagement and the transition from the first to second year in higher education / Higher Education Transitions. 2017. Routhledge. 340 p. doi: https://doi.org/10.4324/9781315617367.

23. *Martin R.* School children's attitudes towards computers as a function of gender, course subjects and availability of home computers // Journal of computer assisted learning. 1991. Vol. 7, no. 3. P. 187–194. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00246.x.

24. *McSporran M., Young S.* Does gender matter in online learning? // Research in Learning and Technology. 2001. Vol. 9, no. 2. https://doi.org/10.1080/0968776010090202.

25. *Mehta K. J., Aula-Blasco J., Mantaj J.* University students' preferences of learning modes post COVID-19-associated lockdowns: In-person, online, and blended // PloS One. 2024. Vol. 19, no. 7. P. e0296670. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296670.

26. *Miles S., Swift L., Leinster S. J.* The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): a review of its adoption and use // Medical teacher. 2012. Vol. 34, no. 9. P. e620–e634. doi: 10.3109/0142159X.2012.668625.

27. *Petrescu M. A., Mihoc T. D.* The Perceived Learning Behaviors and Assessment Techniques of First-Year Students in Computer Science: An Empirical Study / Proceedings of the 16th International Conference on Computer Supported Education. 2024. Vol. 2. P. 405–412.

28. *Qingyao D., Barry B., Qinhui H.* Gender differences in the relations between EFL students' classroom relationships and English language proficiency: The mediating role of self-regulated learning strategy use // System. 2024. Vol. 123. doi: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103311.

29. *Roberts D. F., Foehr U. G.* Trends in media use // The future of children. 2008. Vol. 18, no. 1. P. 11–37 [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/20053118 (дата обращения: 25.06.2025).

30. *Robinson K. A., Lee Y. K., Bovee E. A., et al.* Motivation in transition: Development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 111 (6). P. 1081–1102. doi: 10.1037/edu0000331.

31. *Whitcomb K. M., Maries A., Singh C.* Progression in Self-Efficacy, Interest, Identity, Sense of Belonging, Perceived Recognition and Effectiveness of Peer Interaction of Physics Majors and Comparison with Non-Majors and Ph.D. Students // Research in Science Education. 2023. Vol. 53. P. 525–539. doi: https://doi.org/10.1007/s11165-022-10068-4.

32. *Wild S., Rahn S., Meyer T.* Factors mitigating the decline of motivation during the first academic year: a latent change score analysis // Motivation and Emotion. 2024. Vol. 48. P. 36–50. doi: https://doi.org/10.1007/s11031-023-10050-1.

33. *Yoo S. J., Huang W. D.* Engaging online adult learners in higher education: Motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences // The Journal of Continuing Higher Education. 2013. Vol. 61, no. 3. P. 151–164. doi: 10.1080/07377363.2013.836823.

34. *Yu S., Liu Y., Yang B., et al.* Disciplinary differences in the experience of online education among teachers and students in Chinese universities during COVID-19 // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.909269.

35. *Yu Z.* The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18 (14). doi: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3.

36. *Yu Z., Deng X.* A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners' Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327.

References

1. *Arifulina R. U., Katushenko O. A.* Analiz otechestvennyh i zarubezhnyh trendov individualizacii obrazovatel'nogo processa v vuze: analiticheskij doklad // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9. №. 4 (37). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2. [In Rus].

2. *Bogolepova S. V., Pivovarova A. A.* Onlajn ili oflajn? Sravnitel'nyj analiz studencheskoj ocenki kursa anglijskogo jazyka dvuh form obuchenija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 1, № 5. S. 123–136. doi: 10.24412/2224–0772–2023–95–123–136. [In Rus].

3. *Voronina E. A., Kur'jan M. L.* Vzaimosvjaz' prinjatija studentami informacionnyh tehnologij v obuchenii i udovletvorennosti onlajn-disciplinami v uslovijah total'nogo perehoda na udalennoe obrazovanie // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2022. № 2. S. 144–160. doi: 10.31862/2500-297X-2022-2-144-160. [In Rus].

4. *Voronina E. A., Kur'jan M. L.* Otnoshenie studentov k obrazovatel'nomu opytu oflajn i onlajn: sravnitel'nyj analiz // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2025. № 1. S. 88–103. doi: 10.31862/2500-297X-2025-1-88-103. [In Rus].

5. *Zhuravleva S. V.* Istoricheskij obzor stanovlenija ponjatija «obrazovatel'naja sreda» v pedagogicheskoj nauke // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 3. S. 48–56 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://science-pedagogy.ru/article/view?id=1497 (data obrashhenija: 01.06.2025). [In Rus].

6. *Zaharova E. M., Bernikova S. M.* Sravnitel'nyj analiz distancionnoj i ochnoj form obuchenija v vuze // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2021. № 8. S. 36-42. DOI 10.20339/AM.07-21.036. [In Rus].

7. *Kozhevnikova O. V., Shrejber T. V.* Nesformirovannaja professional'naja identichnost' abiturienta kak prediktor «krizisa vtorokursnika» // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija. 2017. Vyp. 3. S. 381–395. doi: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395. [In Rus].

8. *Semenova T. V.* «Kogda sidish' prosto pered komp'juterom, on ot tebja nichego ne trebuet»: trudnosti i strategii studentov pri prohozhdenii MOOK v vuzah // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2022. № 2 (168). S. 292–316. doi: 10.14515/monitoring.2022.2.1999. [In Rus].

9. *Sorokova M. G., Odincova M. A., Radchikova N. P.* Shkala ocenki cifrovoj obrazovatel'noj sredy (COS) universiteta // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26, № 2. S. 52–65. https://doi.org/10.17759/pse.2021260205. [In Rus].

10. *Ajlouni A., Rawadieh S., Almahaireh A., et al.* Gender Differences in the Motivational Profile of Undergraduate Students in Light of Self-Determination Theory: The Case of Online Learning Setting // Journal of Social Studies Education Research. 2022. Vol. 13 (1). P. 75–103 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3956/551# (data obrashhenija: 01.08.2025).

11. *Beyth-Marom R., Chajut E., Roccas S., et al.* Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students' preferences // Computers & Education. 2003. Vol. 41, no. 1. P. 65–76. doi:10.1016/S0360-1315(03)00026-5.

12. *Cai Z., Fan X., Du J.* Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis // Computers & Education. 2017. Vol. 105. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003.

13. *Campos D. G., Scherer R.* Digital gender gaps in students' knowledge, attitudes and skills: an integrative data analysis across 32 Countries // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 655–693. doi: https://doi.org/10.1007/s10639-023-12272-9.

14. *Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A.* Critical success factors for online distance learning in higher education: A review of the literature // Creative Education. 2012. Vol. 3. P. 61–66. doi: 10.4236/ce.2012.38B014.

15. *Corpus J., Robinson K., Lui Z.* Comparing College Students' Motivation Trajectories Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 7. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848643.

16. *Eom S. B., Ashill N.* The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2016. Vol. 14 (2). P. 185–215. doi: 10.1111/dsji.12097.

17. *Filak V. F., Nicolini K. M.* Differentiations in motivation and need satisfaction based on course modality: A self-determination theory perspective // Educational Psychology. 2018. Vol. 38 (6). P. 772–784. doi: https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1457776.

18. *Freedman M. B.* The passage through college // Journal of Social Issues. 1956. Vol. 12. P. 13–27.

19. *González-Gómez F, Guardiola J., Rodríguez O. M., et al.* Gender differences in e-learning satisfaction // Computers & Education. 2012. Vol. 58, no. 1. P. 283–290.

20. *He X.* Teaching Introductory Programming Online: Lessons Learned / Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference. 2020 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/7140/pdf (data obrashhenija: 01.08.2025).

21. *Hsiao Y. C.* Impacts of course type and student gender on distance learning performance: A case study in Taiwan // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 6807–6822. doi: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10538-8).

22. *Korhonen V.* Student engagement and the transition from the first to second year in higher education / Higher Education Transitions. 2017. Routhledge. 340 p. doi: https://doi.org/10.4324/9781315617367.

23. *Martin R.* School children's attitudes towards computers as a function of gender, course subjects and availability of home computers // Journal of computer assisted learning. 1991. Vol. 7, no. 3. P. 187–194. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00246.x.

24. *McSporran M., Young S.* Does gender matter in online learning? // Research in Learning and Technology. 2001. Vol. 9, no. 2. https://doi.org/10.1080/0968776010090202.

25. *Mehta K. J., Aula-Blasco J., Mantaj J.* University students' preferences of learning modes post COVID-19-associated lockdowns: In-person, online, and blended // PloS One. 2024. Vol. 19, no. 7. P. e0296670. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296670.

26. *Miles S., Swift L., Leinster S. J.* The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): a review of its adoption and use // Medical teacher. 2012. Vol. 34, no. 9. P. e620–e634. doi: 10.3109/0142159X.2012.668625.

27. *Petrescu M. A., Mihoc T. D.* The Perceived Learning Behaviors and Assessment Techniques of First-Year Students in Computer Science: An Empirical Study / Proceedings of the 16th International Conference on Computer Supported Education. 2024. Vol. 2. P. 405–412.

28. *Qingyao D., Barry B., Qinhui H.* Gender differences in the relations between EFL students' classroom relationships and English language proficiency: The mediating role of self-regulated learning strategy use // System. 2024. Vol. 123. doi: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103311.

29. *Roberts D. F., Foehr U. G.* Trends in media use // The future of children. 2008. Vol. 18, no. 1. P. 11–37 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.jstor.org/stable/20053118 (data obrashhenija: 25.06.2025).

30. *Robinson K. A., Lee Y. K., Bovee E. A., et al.* Motivation in transition: Development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 111 (6). P. 1081–1102. doi: 10.1037/edu0000331.

31. *Whitcomb K. M., Maries A., Singh C.* Progression in Self-Efficacy, Interest, Identity, Sense of Belonging, Perceived Recognition and Effectiveness of Peer Interaction of Physics Majors and Comparison with Non-Majors and Ph.D. Students // Research in Science Education. 2023. Vol. 53. P. 525–539. doi: https://doi.org/10.1007/s11165-022-10068-4.

32. *Wild S., Rahn S., Meyer T.* Factors mitigating the decline of motivation during the first academic year: a latent change score analysis // Motivation and Emotion. 2024. Vol. 48. P. 36–50. doi: https://doi.org/10.1007/s11031-023-10050-1.

33. *Yoo S. J., Huang W. D.* Engaging online adult learners in higher education: Motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences // The Journal of Continuing Higher Education. 2013. Vol. 61, no. 3. P. 151–164. doi: 10.1080/07377363.2013.836823.

34. *Yu S., Liu Y., Yang B., et al.* Disciplinary differences in the experience of online education among teachers and students in Chinese universities during COVID-19 // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.909269.

35. *Yu Z.* The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18 (14). doi: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3.

36. *Yu Z., Deng X.* A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners' Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327.

Информация об авторах
М. Л. Курьян — кандидат филологических наук, доцент
Е. А. Воронина — кандидат филологических наук, доцент

Information about the authors
M. L. Kuryan — PhD (Philology), Associate Professor
E. A. Voronina — PhD (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 13.08.2025; одобрена после рецензирования 25.09.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 13.08.2025; approved after reviewing 25.09.2025; accepted for publication 28.10.2025.

И. В. Трешина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 84–94.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 84–94.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–84–94

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Инга Валерьевна Трешина
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, iv.treshina@mpgu.su

Аннотация. В статье анализируется структура и содержание смысловой сферы учителя иностранного языка как основополагающей категории, определяющей ценностную направленность его профессиональной деятельности, педагогическую мотивацию и индивидуальный стиль работы. Обосновывается системность и внутреннее единство смысловой сферы, выделяются и характеризуются ее ключевые компоненты: личностные профессиональные смыслы, профессиональные ценности, мотивы, смысловые установки, диспозиции и смысловые конструкты учителя. В исследовании раскрывается взаимосвязь формирующегося на основе смысловой сферы ценностного сознания учителя иностранного языка с целями и результатами профессионально-методической подготовки будущих педагогов в условиях языкового вуза. Подчеркивается, что такое ценностное сознание создает качественно новую основу для организации и управления процессом обучения иностранному языку, ориентированного на интеграцию традиционных российских ценностей и ценностей межкультурного взаимодействия. В статье представлены методические инструменты и практические рекомендации по формированию ценностного сознания у студентов педагогических специальностей, описаны необходимые условия этого процесса (осознанность, эмоциональное переживание, рефлексия, самостоятельность, автономность), а также выделены особенности профессионально-методической подготовки будущих учителей (межкультурная опосредованность, единство

© И. В. Трешина, 2025

национальных и общечеловеческих ценностей) в русле авторской аксиологической концепции профессионального образования.

Ключевые слова: аксиологическая концепция, профессионально-методическая подготовка, смысловая сфера педагога, ценности, смысл, ценностное сознание, учитель иностранного языка.

Для цитирования: Трешина И. В. Психолого-педагогические аспекты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 84–94. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–84–94

Original article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT A UNIVERSITY

Inga V. Treshina
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, iv.treshina@mpgu.su

Abstract. The article analyses the structure and content of the meaning sphere of a foreign language teacher as a fundamental category that determines the value orientation of their professional activity, pedagogical motivation, and individual work style. The systemic nature and internal unity of the meaning sphere are substantiated; its key components are identified and characterized: personal professional meanings, professional values, motives, meaning attitudes, dispositions, and meaning constructs of the teacher. The study reveals the interconnection between the value consciousness of a foreign language teacher, formed on the basis of the meaning sphere, and the goals and outcomes of professional and methodological training of future educators in the context of a language university. It is emphasized that such value consciousness creates a qualitatively new foundation for organizing and managing the process of foreign language teaching, focused on the integration of traditional Russian values and the values of intercultural interaction. The article presents the author's methodological tools and practical recommendations for developing value consciousness in students of pedagogical specialties, describes the necessary conditions for this process (awareness, emotional experience, reflection, independence, autonomy), and highlights the features of the professional and methodological training of future teachers (intercultural mediation, unity of national and universal human values) within the framework of the author's axiological concept of professional education.

Keywords: axiological concept, professional and methodological training, teacher's meaning sphere, values, meaning, value consciousness, foreign language teacher.

For citation: Treshina I. V. Psychological and pedagogical aspects of the professional training of foreign language teacher at a university. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):84–94. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–84–94

Введение. Актуальность настоящего исследования обусловлена возросшей ролью учителя иностранного языка как медиатора культур в обучении и воспитании школьников в сложившихся антагонистических условиях межкультурного взаимодействия, активного противоборства ценностей и антиценностей, а также необходимости сохранения, укрепления и распространения традиционных российских духовных ценностей как основы безопасности, суверенитета и дальнейшего развития нашей страны.

Аксиологическими ориентирами исследования послужили ряд нормативных документов, среди которых отдельно следует выделить Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», раскрывающий перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей [10], и Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [11], устанавливающий ключевую роль этих ценностей в борьбе с информационными кампаниями, направленными на разжигание межнациональных и межконфессиональных конфликтов, сепаратистских движений, формирование враждебного образа нашей страны и др.

В указанных документах отдельно подчеркивается необходимость совершенствования методов обучения и воспитания подрастающего поколения на ценностно-смысловой основе, обеспечивающей его устойчивое духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие.

Особая роль в обучении и воспитании современной молодежи отводится учителю, который сам должен быть личностью и носителем традиционных российских духовных ценностей и ценностей гуманистического образования.

В современных исследованиях неоднократно отмечается, что учителя, которые придерживаются соблюдения норм, традиций, обладают системой ценностей и ценностных установок, лучше справляются с дисциплиной, обеспечивают создание более структурированной и предсказуемой образовательной среды [14; 15]. Доказана устойчивая связь социальных ценностей педагога с эффективностью его взаимодействия в ученическом коллективе и выбором подходов преподавания [17]. Подчеркивается, что социальные ценности, особенно те, которые определяют поведение учителей и учеников, способствуют сплоченности, устойчивости и стабильности общества [19].

Цель настоящей статьи состоит в описании смысловой сферы учителя иностранного языка, обусловливающей ценностную направленность его профессиональной деятельности, педагогическую мотивацию и стиль работы, а также в раскрытии понятия «ценностное сознание учителя иностранного языка» как цели и результата профессионально-методической подготовки студентов педагогических специальностей в языковом вузе, представлении методических инструментов для развития такого сознания, а также в описании условий и особенностей профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка в русле предлагаемой аксиологической концепции.

Методы исследования. В качестве методов исследования были выбраны:

– анализ педагогической, методической, лингвистической и психологической научной литературы, описывающей феномены сознания в аспекте профессиональной подготовки педагога;

– сравнение и синтез, которые обеспечили возможность обобщения изученного материала и формулировки на этой основе научных умозаключений автора в русле разрабатываемой аксиологической концепции;

– наблюдение, беседа со студентами — будущими учителями иностранного языка, что позволило оценить обоснованность представленных теоретических выводов.

Результаты исследования. Современная образовательная парадигма, ориентированная не только на передачу знаний, но и на формирование у учащихся устойчивой системы взглядов, представлений и убеждений о мире, смысле жизни, профессиональной деятельности, об основных принципах бытия и познания, подчеркивает важность развития смысловой сферы личности.

Вслед за А. Д. Леонтьевым мы рассматриваем смысловую сферу как «особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» [6, с. 154].

Другими словами, смысловая сфера представляет собой внутреннее пространство человека, в котором формируются его жизненные смыслы, идеалы, устремления, ценности и убеждения и которое определяет его поведение, отношение к окружающему миру и самому себе, в том числе и в профессиональном плане.

Вслед за А. Д. Леонтьевым составляющими элементами смысловой сферы личности мы рассматривает следующие [6]:

1) личностные смыслы — субъективно осмысленные значения, придаваемые человеком объектам, событиям и явлениям жизни на основе индивидуального опыта и переживаний, обеспечивающие мотивацию и направленность поведения [5, с. 152–153];

2) ценности — устойчивые личностные ориентации и внутренне усвоенные социальные нормы и идеалы, отражающие значимость для личности определенных явлений и формирующие ее жизненные цели и поведение;

3) мотивы — «опредмеченные» потребности, связывающие внутренние побуждения с конкретными целями и организующие поведение в разнообразных ситуациях деятельности;

4) смысловые установки — устойчивые когнитивно-эмоционально-оценочные готовности и направленности личности на определенные объекты и виды деятельности, основанные на личностных смыслах и ценностях;

5) диспозиции — устойчивые внутренние предрасположенности к определенным действиям и реакциям, формирующие индивидуальный стиль поведения на основе жизненного опыта;

6) смысловые конструкты — обобщенные и устойчивые категориальные шкалы оценки значимости объектов и явлений, лежащие в основе классификации и осмысления мира на глубинном уровне образа мира личности.

Смысловая сфера человека не является статичной, она подвержена постоянным изменениям и расширению в стремительно меняющихся условиях жизни. В данной связи Б. С. Братусь ведет речь о двух сферах психической активности личности, находящихся в постоянном взаимодействии и обусловливающих друг друга, — о «мире вещей» и «мире идей» или мире смыслов [3, с. 42]. При этом исследователь отмечает, что «первая сфера не несет в себе смысла своего существования, смысл этот должен быть найден, доказан, и тем самым она нуждается в постоянном и все новом, по мере ее развития, осмыслении, то есть в продуктах деятельности другой сферы — сферы смыслообразования. В то же время «производство» смыслов никогда не существует в некоем «чистом» виде, но всегда нуждается в материале реальности» [3, с. 42]. Создание ценности — это открытие и признание ее в окружающей среде, а не надуманный акт субъекта [21].

Диалектическая взаимозависимость и взаимодействие материального мира и смысловой сферы личности обусловливают развитие человека, придавая его жизни целенаправленность, наполненность смыслами и значениями, что, в свою очередь, способствует ее эффективности и успешности.

В профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка материальный мир представлен прежде всего субъектами образовательной деятельности, учебными материалами, техническими средствами и ресурсами, методами, технологиями и приемами обучения, обеспечивающими образовательный процесс, а также материальными объектами родной и изучаемой культур.

Смысловая сфера личности будущего учителя иностранного языка в аспекте профессиональной деятельности включает в себя:

– личностные профессиональные смыслы, которые обеспечивают мотивацию и направленность профессиональной деятельности, формируя уникальное отношение учителя к иностранному языку, методике его преподавания, ученикам как субъектам образовательной деятельности и образовательному процессу в целом;

– профессиональные ценности, определяющие этические стандарты в преподавании языков и культур, нормы и принципы межличностного взаимодействия с учащимися;

– профессиональные мотивы, связывающие внутренние побуждения с конкретными целями обучения и воспитания, организующие общение и поведение учителя в целом в различных педагогических ситуациях [7];

– профессиональные смысловые установки, определяющие выбор методов, приемов и технологий обучения и воспитания;

– профессиональные диспозиции, формирующие индивидуальный педагогический стиль учителя, устойчивое отношение к профессии учителя иностранного языка и лежащие в основе выбора стратегий поведения в тех или иных ситуациях педагогического взаимодействия [1];

– профессиональные смысловые конструкты, раскрывающие отношение учителя к тем или иным аспектам профессиональной деятельности и образовательного процесса по языку.

Таким образом, смысловая сфера учителя иностранного языка — это сложная и многоуровневая структура, объединяющая личностные смыслы, ценности, мотивы, установки, диспозиции и смысловые конструкты, которые вместе формируют его профессиональную идентичность, педагогическую мотивацию и стиль работы. Это позволяет учителю не только эффективно организовывать образовательный процесс, но и творчески подходить к решению педагогических задач, адаптируясь к изменяющимся условиям и потребностям учащихся.

Б. С. Братусь рассматривает смысловую систему любого человека как арену противоборства между ее основными векторами: направленностью к коллективистскому, общему, всеобщему и направленностью к частному, ситуационному, прагматическому [3].

В данном случае не является исключением и смысловая система учителя иностранного языка, которая находится в постоянном противоборстве между личностным и общественным, материальным и духовным началами. Наблюдение за квазипрофессиональной деятельностью будущих учителей иностранного языка в вузе и анализ ряда исследований, посвященных раскрытию смысловых установок педагога, позволяют констатировать

четкую тенденцию к ориентации современных студентов на личностное и прагматическое, что существенно снижает эффективность их профессиональной деятельности и превращает учителя в «продавца образовательных услуг», неизбежно ведет к профессиональному выгоранию и профессиональным деформациям [2; 9].

Эта тенденция актуализирует проблему формирования у будущих учителей смысловой сферы в процессе профессионально-методической подготовки с акцентом на общечеловеческие и традиционные российские духовные ценности, которые способны упреждать поиск личностных смыслов в прагматизме, материализме и других поверхностных ориентирах.

В современной научной парадигме источником преобразования смысловой сферы личности выступает деятельность. В трудах выдающихся психологов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина доказана деятельная природа развития человеческой психики и ее отдельных структур, включая смысловую сферу.

В профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка такими преобразующими смысловую сферу педагога видами деятельности выступают учебная, квазипрофессиональная, исследовательская, рефлексивная, творческая и игровая деятельность.

Эти виды деятельности не только способствуют формированию у учителя профессиональных навыков и умений, но и развивают его внутренние смысловые установки, мотивацию, ценностные ориентации и индивидуальный стиль педагогической работы.

Учебная деятельность обеспечивает прежде всего освоение системы языка и методики его преподавания в разных образовательных средах, она же создает материальную основу для формирования ценностных ориентаций студентов, выступает проводником в мир смыслов преподавания иностранных языков.

Квазипрофессиональная деятельность моделирует реальные педагогические ситуации и способствует профессиональному самоопределению. Она позволяет дать оценку ценности методического знания для практики, обеспечивает формирование у студентов личностных смыслов по отношению к лингвообразовательной действительности.

Исследовательская деятельность позволяет будущему учителю не только получить знания о лингвистических, психологических и педагогических закономерностях процессов обучения и воспитания и методах их раскрытия, но и проникнуться глубинными смыслами науки, понять их ценность в преобразовании методической действительности.

Рефлексивная деятельность направлена на анализ студентом результатов учебной и иной деятельности в процессе профессионально-методической подготовки в вузе, она также обеспечивает студенту оценку своего внутреннего эмоционального состояния [13].

Игровая деятельность способствует развитию когнитивных, коммуникативных, эмотивных и творческих способностей, обеспечивает высокий уровень учебной и профессиональной мотивации.

Творческая деятельность раскрывает индивидуальные возможности и склонности педагога, стимулируя его личностное развитие, раскрывает и развивает профессиональные диспозиции.

По нашему глубокому убеждению, результатом преобразований смысловой сферы личности в деятельности выступает ценностное сознание, которое Ю. И. Ми-

рошников определяет как «определенный горизонт сознания, благодаря которому человек утверждает свои ценностные отношения с миром и становится субъектом постижения ценностных свойств бытия» [8].

В контексте аксиологической концепции ценностное сознание учителя иностранного языка рассматривается как цель, так и результат его профессионально-методической подготовки в вузе. Под ценностным сознанием нами понимается устойчивая система личностных смыслов, ценностей и ценностных ориентаций педагога с выраженной гуманистической направленностью, которые определяют профессиональные мотивы и смысловые установки профессиональной деятельности, формируют демократический стиль поведения и устойчивое профессиональное кредо, а также создают условия для духовного преобразования личности учащегося.

Формирование такого сознания в процессе профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка соответствует современным представлениям о гуманизации образования на основе традиционных российских и общечеловеческих ценностей (А. Д. Дейкина, Е. В. Бондаревская, А. К. Крупченко, В. В. Сафонова, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская).

На наш взгляд, проблема формирования ценностного сознания у будущего учителя иностранного языка заключается в преобразовании общественных и профессиональных норм и правил, рассматриваемых в науке как ценности разного уровня, в описанные выше элементы смысловой сферы студента в процессе специально организованной на ценностной основе профессионально-методической деятельности в вузе.

Наблюдение за учебной деятельностью студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (иностранный язык), позволяет сделать вывод, что даже при усердном изучении ими дисциплин методического блока методическое знание не становится для них профессиональной ценностью в той степени, которая обеспечивает четкую направленность и установки профессионально-методической деятельности с опорой на лучшие традиции отечественной методики.

Решение данной проблемы требует разработки специального ценностно ориентированного содержания обучения и технологий, обеспечивающих интериоризацию ценностей, их преобразование в личностные смыслы, установки и мотивы профессиональной деятельности, и даже создания метаязыка социализации и идентификации личности будущего педагога как системы понятий обновленной педагогики и методики современной школы [4]. Эти вопросы требуют отдельного и более глубокого рассмотрения, поэтому в настоящей работе мы не останавливаемся на них подробно. Вместе с тем считаем необходимым отметить, что основу развития ценностного сознания будущих учителей иностранного языка должны составлять разнообразные ситуации, способствующие профессиональному познанию языка и методики его преподавания через призму оценки и эмоционального переживания. Это связано с тем, что ценность и личностный смысл, являясь центральными элементами ценностного сознания, включают в себя прежде всего когнитивный и эмоциональный компоненты. Как справедливо утверждает В. Э. Франкл, «ценностям нельзя научиться, их надо пережить» [12].

Осознанность и эмоциональное переживание выступают обязательными

условиями формирования ценностного сознания педагога, которые достигаются в процессе интеграции методической теории с практикой, активного участия студентов в волонтерских и социальных движениях, а также в межкультурном взаимодействии и рефлексии собственного профессионального опыта [16].

Не менее важным для развития ценностного сознания студентов — будущих учителей иностранного языка выступает применение проблемных и интерактивных методов овладения педагогическим опытом преподавания иностранных языков.

Проблемные методы направлены на включение студентов в активную поисковую деятельность, связанную с решением многочисленных проблем методики преподавания иностранных языков. Они позволяют максимально активизировать когнитивную и эмоциональную сферы сознания учащихся, создают основу для осмысления и переживания научно-методического знания.

Интерактивные методы в профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка предполагают создание особых условий для организации профессионального общения, в котором студент имеет возможность высказать свое мнение, выдвинуть профессиональную позицию, выразить эмоциональное отношение, представить свое видение решения педагогических ситуаций.

Мы также видим решение проблемы формирования ценностного сознания у будущих учителей иностранного языка в формировании субъект-субъектных отношений между студентами и педагогами в образовательном процессе в вузе, расширении самостоятельности и автономности учащихся, в том числе и за счет применения современных ИКТ на ценностно-смысловой основе [18; 20], актуализации личностных смыслов на основе индивидуализации профессионально-методической подготовки, наполнении содержания преподаваемых дисциплин эмоционально-ценностными элементами, раскрывающими значимость и социальную ценность высшего педагогического языкового образования, органичного совмещения традиций и инноваций в педагогических практиках, использования личностно ориентированных технологий и др.

Отсюда в качестве основных условий профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в вузе мы рассматриваем: 1) аксиологизацию учебно-методического материала; 2) субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами; 3) эмоциональную и проблемную основу преподавания учебных дисциплин методического цикла; 4) широкий социальный контекст представления методического знания; 5) творческую среду, раскрывающую скрытые потенции студентов; 6) индивидуализацию подготовки, обеспечиваемую средствами ИКТ; 7) практико-ориентированную направленность овладения научным методическим знанием; 8) создание ситуаций успеха; 9) педагогическое сотрудничество и наставничество; 10) педагогическую рефлексию.

К основным особенностям организации профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в русле аксиологической концепции мы относим следующие положения:

1. Преподаватель методических дисциплин играет ключевую роль в развитии смысловой и ценностной сферы студента — будущего учителя иностранного языка. Его ценностное сознание, реализуемое через аксиологическое содержание учебно-методического материала, особую организацию личностно ориентирован-

ного профессионального общения и применение соответствующих методов, приемов и технологий, становится опорной основой обучения и воспитания студентов как будущих педагогов, обладающих гуманистическими идеалами и профессиональными ценностями.

2. Поддерживается и утверждается субъект-субъектное взаимодействие, основанное на принципах сотрудничества, взаимопомощи и партнерства. Такой подход способствует развитию у студентов ответственности, самостоятельности и готовности к диалогу в профессиональной деятельности.

3. Иностранный язык рассматривается как средство познания мира и приобщения к ценностям родной культуры, что достигается через глубокое осмысление культурного наследия своей страны и достижений отечественной методической мысли. Это позволяет формировать у будущих учителей профессиональную аксиологическую культуру, способствующую интеграции национальных ценностей и ценностей межкультурного общения в процессе профессионально-методической подготовки в вузе.

4. Интеграция теории и практики осуществляется посредством специально организованного научно-методического материала, через который ценности и личностные смыслы студентов находят свое воплощение в реальных педагогических ситуациях. Это обеспечивает формирование профессиональных компетенций и профессиональных ценностей в условиях, максимально приближенных к будущей деятельности.

5. Внедряется система методов мониторинга и оценки уровня сформированности ценностного сознания студентов на различных этапах профессионально-методической подготовки. Такой мониторинг позволяет своевременно корректировать образовательный процесс и способствует осознанному развитию аксиологических компетенций у студентов.

6. Образовательные программы строятся с учетом преемственности и системности формирования ценностных ориентиров, обеспечивая последовательное развитие профессионально-аксиологических компетенций на всех этапах подготовки будущих учителей.

Заключение. Как итог настоящего исследования полагаем необходимым отметить, что смысловая сфера современного студента — будущего учителя иностранного языка нуждается в ценностно-смысловом наполнении с учетом возросших требований к профессии педагога и культурно-исторических реалий. Разрабатываемая нами аксиологическая концепция призвана решить существенное противоречие теории и практики профессионального педагогического иноязычного образования, связанное с актуализацией ценностно-смысловых основ профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Исходной идеей аксиологической концепции является утверждение ценностно-смысловой включенности будущего учителя иностранного языка в образовательный процесс посредством активизации и педагогического обеспечения действия механизмов профессионально-личностного смыслообразования. Данная концепция ориентирует на создание особых условий организации образовательного процесса в вузе, обеспечивающих устойчивое ценностное восприятие иноязычного образования на основе традиционных российских духовных ценностей и ценностей гуманистического образования.

Список источников

1. *Абакумова И. В., Савченко Н. А.* Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5, № 1. С. 23–32.
2. *Александрова Т. И., Набока А. А., Кривенцева С. М.* Особенности ценностно-смысловой сферы личности педагога на разных этапах профессионального становления // Национальное здоровье. 2024. № 4. С. 34–40.
3. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. М.: Мысль. 1988. 304 с.
4. *Дейкина А. Д.* Аксиологичность сознания педагога — основа формирования ценностных ориентаций учащихся // Начальная школа. 2024. № 11. С. 3–6.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
7. *Маркова А. К.* Психология профессионализма М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
8. *Мирошников Ю. И.* Ценностное сознание и его структура // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2003. № 4. С. 66–83.
9. *Репринцева Г. А.* Особенности ценностных ориентаций педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf (дата обращения: 30.07.2025).
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 30.07.2025).
11. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046 (дата обращения: 30.07.2025).
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Под общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. *Чернышов С. В.* Эмоциональная рефлексия как фактор повышения качества обучения иностранным языкам в школе // Наука и школа. 2024. № 2. С. 192–204.
14. *Al-Thani H., Santhosh M. E., Al-Dosari M.* From values to action: the role of personal and social values in shaping K–12 teachers' wellbeing and professional outcomes // Front. Educ. 2025. Vol. 10. 1571907.
15. *Auer P.* Value transmission in primary schools: are teachers' acculturation orientations a moderator? // Front. Educ. 2023. Vol. 8. 1136303.
16. *Freeman D.* Rethinking teacher professional development: Designing and researching how teachers learn. New York: Routledge. 2024. 248 p.
17. *Melhim M. A.* Teachers' perspectives on social values and their influence on sustainable development in ajloun governorate / J. High. 2023. Educ. Theor. Pract. 23. P. 138–155.
18. *Olcott Jr. D.* Ethics and Education in the Digital Age: Global Perspectives and Strategies for Local Transformation in Catalonia // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2015. Vol. 12 (2). P. 59–72.
19. *Suyato S.* The integration of social values in physical education and sport to develop teenage students' character: a systematic review // Retos. 2024. Vol. 58. P. 960–968.
20. *Tolnaiová S. G.* Transformation of education and training system in the context of digital information and communication technology in sociocultural perspective and its axiological and ethical dimension // European Journal of Transformation Studies. 2020. Vol. 8, no. 2. P. 89–105.
21. *Yuksel S. Y.* The problem of subjectivity of values in the search for a universal environmental ethics // Heritage and Sustainable Development. 2021. Vol. 3, no. 1. P. 53–57.

References

1. *Abakumova I. V., Savchenko N. A.* Professional'nye dispozicii kak komponent lichnostnogo stanovlenija // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2008. T. 5, № 1. S. 23–32. [In Rus].
2. *Aleksandrova T. I., Naboka A. A., Krivenceva S. M.* Osobennosti cennostno-smyslovoj sfery lichnosti pedagoga na raznyh jetapah professional'nogo stanovlenija // Nacional'noe zdorov'e. 2024. № 4. S. 34–40. [In Rus].
3. *Bratus' B. S.* Anomalii lichnosti. M.: Mysl'. 1988. 304 c. [In Rus].
4. *Dejkina A. D.* Aksiologichnost' soznanija pedagoga — osnova formirovanija cennostnyh orientacij uchashhihsja // Nachal'naja shkola. 2024. № 11. S. 3–6. [In Rus].
5. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' M.: Politizdat, 1977. 304 s. [In Rus].
6. *Leont'ev D. A.* Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M.: Smysl, 2003. 487 s. [In Rus].

7. *Markova A. K.* Psihologija professionalizma M.: Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996. 308 s. [In Rus].
8. *Miroshnikov Ju. I.* Cennostnoe soznanie i ego struktura // Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk. 2003. № 4. S. 66–83. [In Rus].
9. *Reprinceva G. A.* Osobennosti cennostnyh orientacij pedagogov // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf (data obrashhenija: 30.07.2025). [In Rus].
10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashhenija: 30.07.2025). [In Rus].
11. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 № 400 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046 (data obrashhenija: 30.07.2025). [In Rus].
12. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla / Pod obshh. red. L. Ja. Gozmana i D. A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. 368 s. [In Rus].
13. *Chernyshov S. V.* Jemocional'naja refleksija kak faktor povyshenija kachestva obuchenija inostrannym jazykam v shkole // Nauka i shkola. 2024. № 2. S. 192–204. [In Rus].
14. *Al-Thani H., Santhosh M. E., Al-Dosari M.* From values to action: the role of personal and social values in shaping K–12 teachers' wellbeing and professional outcomes // Front. Educ. 2025. Vol. 10. 1571907.
15. *Auer P.* Value transmission in primary schools: are teachers' acculturation orientations a moderator? // Front. Educ. 2023. Vol. 8. 1136303.
16. *Freeman D.* Rethinking teacher professional development: Designing and researching how teachers learn. New York: Routledge. 2024. 248 p.
17. *Melhim M. A.* Teachers' perspectives on social values and their influence on sustainable development in ajloun governorate / J. High. 2023. Educ. Theor. Pract. 23. P. 138–155.
18. *Olcott Jr. D.* Ethics and Education in the Digital Age: Global Perspectives and Strategies for Local Transformation in Catalonia // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2015. Vol. 12 (2). P. 59–72.
19. *Suyato S.* The integration of social values in physical education and sport to develop teenage students' character: a systematic review // Retos. 2024. Vol. 58. P. 960–968.
20. *Tolnaiová S. G.* Transformation of education and training system in the context of digital information and communication technology in sociocultural perspective and its axiological and ethical dimension // European Journal of Transformation Studies. 2020. Vol. 8, no. 2. P. 89–105.
21. *Yuksel S. Y.* The problem of subjectivity of values in the search for a universal environmental ethics // Heritage and Sustainable Development. 2021. Vol. 3, no. 1. P. 53–57.

Информация об авторе

И. В. Трешина — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингводидактики и современных технологий иноязычного образования

Information about the author

I. V. Treshina — PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of Lingvodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education

Статья поступила в редакцию 13.08.2025; одобрена после рецензирования 12.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 13.08.2025; approved after reviewing 12.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 95–105.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 95–105.

Научная статья
УДК 378
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–95–105

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА ESP ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Оксана Андреевна Демченкова[1], Ольга Анатольевна Марина[2], Ирина Владимировна Якушева[3]
[1–3] Школа иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] odemchenkova@hse.ru
[2] omarina@hse.ru
[3] iyakusheva@hse.ru

О. А. Демченкова

О. А. Марина

И. В. Якушева

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые важные аспекты преподавания курса «Английский язык для специальных целей» (ESP) для студентов нелингвистических специальностей. Анализируются особенности курса ESP в сравнении с традиционным курсом «Английский язык для общих целей» (GE). Определяется целесообразность использования GE в зависимости от начальной языковой подготовки студентов и его удельный вес в программе изучения английского языка для профессиональных целей. При недостаточном владении основами GE для повышения эффективности усвоения учебного материала предлагается использование таких стратегий, как введение элективного курса GE, использование метода «языковой перекодировки», адаптация/упрощение» языкового материала. Делается акцент на многогранности работы преподавателя ESP, которая предполагает дополнение традиционных методов преподавания использованием цифровых ресурсов и технологий. Рассматриваются классификации основных функций преподавателя, представленные в современных исследованиях. На базе проведенного анализа делается вывод о приоритетности курса ESP в рамках обучения английскому языку студентов нелингвистических специальностей, что максимально соответствует общей задаче подготовки квалифицированного специалиста, способного к решению практических задач.

© О. А. Демченкова, О. А. Марина, И. В. Якушева, 2025

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, функции преподавателя, нелингвистическая специальность, профессиональные потребности, учебные материалы.

Для цитирования: Демченкова О. А., Марина О. А., Якушева И. В. Реализация курса ESP для студентов нелингвистических специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 95–105. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–95–105

Original article

IMPLEMENTATION OF ESP COURSE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Oxana A. Demchenkova[1], Olga A. Marina[2], Irina V. Yakusheva[3]
[1–3] School of Foreign Languages National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
[1] odemchenkova@hse.ru
[2] omarina@hse.ru
[3] iyakusheva@hse.ru

Abstract. This article discusses some important aspects of teaching the course "English for Specific Purposes" (ESP) to students of non-linguistic specialties. The features of the ESP course are analyzed in comparison with the traditional course "English for General Purposes" (GE). The feasibility of using GE depending on the students' initial language proficiency and its weight in the ESP syllabus are specified. In case of insufficient proficiency in GE, some strategies for improving educational outcomes in the ESP course are proposed: introduction of an elective GE course, the use of the "code-switching" as an instructional tool, adaptation/"simplification" of the language material. The versatility of an ESP teacher work in modern conditions is emphasized. The work implies supplementing traditional teaching methods with the use of digital resources and technologies. The classifications of the main functions of a teacher are considered. Based on the analysis, a conclusion is made about the priority of the ESP course in the framework of teaching English to students of non-linguistic specialties, which complies with the aim of the government educational policy — training a qualified specialist capable of solving practical problems.

Keywords: ESP, teacher's functions, non-linguistic specialty, professional needs, instructional materials.

For citation: Demchenkova O. A., Marina O. A., Yakusheva I. V. Implementation of ESP course for students of non-linguistic specialties. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):95–105. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–95–105

Введение. В эпоху интеграции и культурного обмена адекватное профессиональное общение на иностранных языках становится все более необходимым. По этой причине за последнее десятилетие вопросы целей изучения иностранного языка и эффективной учебной программы приобрели еще большее значение. Разнообразие современного мира, появление новых научных областей приводит к взрывному росту новых концепций и терминологии. Учитывая это разнообразие, понятие иностранного языка и, в частности, английского как иностранного языка стало слишком общим. В связи с постоянно расширяющимся диапазоном коммуникативных ситуаций в стремительно меняющемся мире язык начинает восприниматься как система микроязыков, отражающих различные профессио-

нальные сферы. Существование таких микроязыков предопределило появление отдельной дисциплины в рамках изучения иностранных языков — «Иностранный язык для специальных целей». Изучение иностранного языка для специальных целей стало насущной потребностью специалистов, работающих в меняющихся научных, социальных и экономических условиях. В данной статье рассматривается **английский язык для специальных целей (ESP).**

Существует значительное количество исследований, посвященных определению понятия «английский язык для специальных целей» и его отличию от «английского языка для общих целей» (GE). Несмотря на то что было проведено множество исследований по преподаванию английского языка, в них практически не рассматривался вопрос о балансе между английским языком для общих целей и английским языком для конкретных целей в учебной программе, но в практических целях этот вопрос продолжает вызывать активные дискуссии в сообществе преподавателей разных стран. Другим важным вопросом является, на наш взгляд, роль GE при преподавании ESP.

«Английский язык для специальных целей» (ESP) — это дисциплина, целью которой является обеспечение обучаемых навыками эффективного использования английского языка в профессиональных или академических ситуациях. Одной из главных целевых групп, заинтересованных в курсах ESP, являются студенты университетов. В высшем образовании ESP должен быть одной из ключевых дисциплин, готовящих студентов для дальнейшей академической и профессиональной коммуникации в рамках выбранной траектории. Учитывая широкий диапазон образовательных программ университетов, можно согласиться с идеей, что ESP, бесспорно, является «сильно фрагментированной» областью исследований [22]. Тем не менее, несмотря на фрагментированность, общей чертой для всех фрагментов ESP является развитие «специфической языковой способности», которая предполагает знания, относящиеся как к языку, так и к содержанию [10].

Специфическая языковая способность может быть определена как глубоко профессиональный макронавык, включающий знания и компетенции, относящиеся к дисциплинарной, академической или профессиональной сфере деятельности [6]. Признавая саму идею макронавыка, некоторые исследователи указывают, что в соответствии с профессиональными потребностями могут доминировать разные языковые навыки. Так, например, чтение признается наиболее важным навыком для специалистов-авиамехаников, так как они должны прежде всего понимать техническую документацию [18]. В то же время для специалистов, работающих в сфере туризма, курс ESP должен быть нацелен на развитие навыков говорения [1]. Возможны и более сложные комбинации навыков, например, для специалистов-международников.

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) на факультете мировой экономики и мировой политики существуют образовательные программы «Мировая экономика» и «Международные отношения». На факультете реализуется концепция «бесшовного обучения», внедренная научным руководителем факультета С. А. Карагановым. Свою идею о профессиональных потребностях международников профессор оригинально иллюстрирует примером: «Цена нефти — это экономический или политический

вопрос?» Исходя из такой бинарности, программа обучения экономистов и международников предполагает значительный объем общих для всех студентов лекций. Однако, несмотря на существование таких общих, одинаково значимых для всех студентов профессиональных тем, при разработке единого для всех студентов курса «Английский язык для международников» шли серьезные обсуждения с участием академических руководителей не только по выбору тем, соответствующих специализации, но и по поводу баланса экономических и политических текстов, с одной стороны, и дифференциации с точки зрения приоритетов развития навыков чтения, устной речи и аудирования для экономистов и специалистов по международным отношениям — с другой.

В данной статье обсуждаются важные вопросы, возникающие в процессе преподавания ESP для нелингвистических специальностей. Рассматриваются особенности курса ESP в сравнении с традиционным курсом обучения общему английскому языку, целесообразность использования GE и его удельный вес в программе изучения английского языка для профессиональных целей, многогранность работы преподавателя ESP в условиях меняющихся требований.

Сравнительные характеристики курсов GE и ESP. Рассмотрение сравнительных характеристик GE и ESP с акцентом на различия стало довольно распространенным явлением. Однако при организации процесса обучения следует принимать во внимание не только различия, но и сходства. Согласно Фенгу, GE и ESP имеют общие теоретические конструкции. Автор подчеркивает, что в обоих случаях требуются «базовые знания английского языка как предмета, педагогические знания, самостоятельное обучение и т. д.» [12]. Более того, преподавание ESP не может реализовываться без овладения студентами основами GE. Из этого следует, что методы обучения могут иметь некоторые общие принципы, которые являются универсальными для обучения GE и ESP.

Несмотря на это сходство, различия гораздо более очевидны. Первое существенное различие касается ситуаций, в которых требуется знание языка. В отличие от курса GE, в курсе ESP делается акцент на обеспечении обучаемых языковыми навыками в рамках специфических профессиональных областей, таких как, например, инженерная деятельность, медицина или бизнес. В высшем образовании большое значение придается подготовке студентов к академической и профессиональной коммуникации в рамках учебного процесса, тем самым обеспечивая готовность к коммуникации в будущей профессиональной деятельности [19]. Подчеркивается, что «ESP больше концентрируется на языке в контексте, чем на обучении грамматике и языковым структурам, необходимым для свободного повседневного общения, в том числе в неформальной обстановке» [24]. Под контекстом в данном случае понимаются ситуации, в которых английский язык используется для более формального профессионального или академического общения.

Второе различие заключается в цели изучения английского языка. Когда речь идет об обучении GE, в основном имеется в виду повседневное общение, в котором важны не только точность и беглость речи, но и способность различать стили, социальные и культурные нормы. Существуют некоторые исследования, в которых показано, что очень часто то, **как** человек говорит, более важно, чем то, **что** он говорит. Например, невежливая речь воспринимается носителями языка бо-

лее негативно, чем речь с грамматическими ошибками [20]. Такие социальные и прагматические особенности могут быть общими для GE и ESP. Однако в большинстве профессиональных ситуаций доминирующей идеей является не красота языка, а его эффективность с точки зрения четкой и своевременной передачи информации, что, собственно, и определяет различие между GE и ESP с точки зрения языковой прагматики.

Третье различие состоит в том, что в работе преподавателей GE доминирует учет социолингвистических, межкультурных и прагматических компетенций, в то время как для преподавателей ESP, в дополнение к этим компетенциям, более ценным является определенный уровень базовых знаний в академической области их студентов. Без знаний о профессиональной области студентов преподаватель ESP не сможет проводить эффективные занятия и в полной мере реализовывать функцию языкового консультанта в предметной области.

Следующее различие — аудиторные практики преподавания GE и ESP. Во-первых, существуют разнообразные коммуникативные ситуации использования как в GE, так и ESP. Во-вторых, могут различаться применяемые методы и развиваемые навыки. Необходимо отметить, что для разработки учебной программы ESP требуется преподаватель, который имеет высокую квалификацию в GE наряду с базовыми знаниями в конкретных областях.

Характер потребностей групп учащихся также различается. Группы, заинтересованные в обучении GE, имеют довольно однородные потребности, в то время как обучаемые ESP демонстрируют, как правило, широкий спектр разнородных потребностей и разный начальный уровень владения языком [3].

Стратегии реализации задач курса ESP в условиях разного уровня языковой подготовки обучаемых. Преподаватели ESP должны уметь различать курсы, предназначенные для учащихся с в значительной степени однородными потребностями и учащихся с разнородными специфическими потребностями. Структура учебной программы для первой группы воспринимается как «широкоугольная», в то время как вторая — «узкоугольная». Это соответствует идее Бастуркмен, которая подчеркивает, что «некоторые курсы ESP разработаны для дисциплин или профессий в широких областях, а некоторые — для специальностей внутри них» [5]. ESP допускает «множество различных подходов и готовность смешивать различные типы материалов и методологий» [11].

В некоторых исследованиях рассматриваются такие различия в подходах. Общим для любого подхода, который выберет преподаватель ESP, является введение и использование специфической терминологии, применение контента, базирующегося на тематике предметной области и способствующего развитию гибкости мышления на основе предметных знаний. Признавая идею разделения различных стратегий для GE и ESP, Бастуркмен отмечает, что преподаватели ESP не должны игнорировать общие принципы, которые работают как для «широких», так и для «узких» учебных программ [4]. Для реализации задач курса ESP требуются учебные материалы, которые должны максимально соответствовать реальным профессиональным задачам, включая усвоение специфической для выбранной области терминологии и использование языка в потенциально возможных рабочих ситуациях.

Исследователи указывают на проблему отсутствия готовых материалов, в связи

с чем преподавателям часто приходится создавать или адаптировать оригинальные материалы, что занимает много времени и требует глубокого понимания как методики преподавания языка, так и знаний в области специализации обучаемых [26; 28]. Разнородность и структурная сложность курса ESP существенно усложняют преподавателю подготовку и выбор правильных стратегий проведения занятий по ESP. На базе анализа существующих исследований можно обозначить следующие стратегии повышения эффективности курса ESP.

Дополнение курса ESP элективным курсом GE. Для решения вопроса о целесообразности включения GE в программу курса ESP и его роли необходимо выявить начальный уровень владения общим английским языком студентами. Если студенты имеют достаточно высокий уровень владения общим английским языком к моменту начала занятий по курсу ESP, идея включения GE является спорной, особенно с учетом ограниченной сетки часов, наблюдаемой на нелингвистических специальностях. Приведем пример. Учебная программа по ESP на факультете мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ построена в соответствии с профессиональными потребностями образовательных программ «Мировая экономика» и «Международные отношения». Включение базового курса GE не предусмотрено. Это связано с тем, что студенты факультета в большинстве своем имеют достаточный уровень владения GE, подтверждаемый высокими баллами ЕГЭ при поступлении на данный факультет.

При недостаточном владении GE эффективное усвоение курса ESP вызывает сомнения. В этом случае включение курса, развивающего базовые лексико-грамматические навыки, является целесообразным. В реальной практике преподавания на нелингвистических специальностях в условиях ограниченной сетки часов решением может стать создание элективного курса GE, реализуемого на базе различных учебных платформ, например SmartLMS. Включение различных видов заданий на изучение и тренировку лексико-грамматических тем позволяет студентам повысить уровень владения английским языком в соответствии с индивидуальными потребностями и в удобном темпе.

Использование «языковой перекодировки». В качестве решения проблемы недостаточной языковой подготовки студентов предлагается использование так называемой языковой перекодировки, суть которой состоит в переключении с английского языка на родной в случае возникающих сложностей при понимании профессионального содержания материала. Указывается, что стратегия намеренного перехода на родной язык для уточнения специфических терминов и объяснения сложных моментов в изучаемой теме способствует снижению риска неправильного толкования материала [13]. Практика «языковой перекодировки» является, по мнению некоторых исследователей, целесообразным адаптивным подходом. Данный подход позволяет решать возникающие непосредственно в ходе занятия по ESP сложные учебные задачи студентов, тем самым способствуя постепенному повышению их уровня владения английским языком [23].

Адаптация языкового материала. В некоторых исследованиях обсуждается идея так называемого упрощения языка. Группа ученых из Индонезии приводит результаты опроса преподавателей ESP, в которых прямо указывается, что необходима адаптация учебных материалов в соответ-

ствии с начальными знаниями студентов по теме и с общей языковой подготовкой. В частности, предлагается «упростить язык так, чтобы преподаватель был уверен, что студент понимает грамматические структуры, используемые в учебных текстах, и может эффективно использовать содержание текстов». Идея и цель адаптации понятны. Достижение четкого понимания предметного содержания текстов за счет их адаптации обеспечивает базу для дальнейшей работы над текстом и терминологией. С адаптированными текстами облегчается работа студента при выполнении различных заданий, включающих обсуждение профессиональных тем и развитие навыков критического мышления, где требуется формулирование собственных идей с использованием изучаемого лексического материала.

Тем не менее использование упрощенного адаптированного текста, на наш взгляд, является спорным, но в практических терминах рациональным, поскольку позволяет достигать определенных результатов в усвоении материала ESP и в развитии языковых навыков у студентов с недостаточной начальной языковой подготовкой. В теории упрощение противоречит ключевой идее ESP — обеспечить профессиональную коммуникацию с зарубежными партнерами и получить необходимую информацию из **оригинальных** англоязычных источников. Такая установка предполагает достаточно высокий уровень усвоения языка для специальных целей и соответствующую этому уровню подготовку студентов. В данном случае требуется тщательно подходить к используемому языковому аппарату выбранных текстов.

Профессиональные неадаптированные тексты, как правило, пишутся четким языком без использования сложных грамматических конструкций. Более вероятные затруднения связаны не с грамматикой, а с незнакомой лексикой и специальными терминами, используемыми в текстах. Мы разделяем точку зрения исследователей, которые указывают на важнейшую роль лексики в контексте ESP и акцентируют внимание на эффективных стратегиях ее изучения. По их мнению, усвоение специальной лексики способствует более глубокому пониманию содержания текстов и изучению профессионального языка. Отмечается, что именно лексические навыки чрезвычайно важны для студентов и специалистов, которым нужен английский язык для работы в выбранной профессиональной области [14].

Многогранность функций преподавателя ESP. Вопрос о важности грамотной разработки курса ESP и обеспечивания учебными материалами в соответствии с разнородными потребностями обучаемых рассматривался многими исследователями с момента появления понятия ESP. Хатчинсон и Уотерс делают акцент на необходимости работы преподавателей ESP по разработке соответствующих курсов для различных групп учащихся. Более того, авторы указывают на различия между дизайном курсов для GE и ESP [16]. Каосар Ахмед отмечает важность разработки курса ESP и подчеркивает, что в то время, как дизайн курса играет относительно незначительную роль в жизни преподавателя английского языка общего профиля — курс здесь обычно определяется либо традицией, либо выбором учебника, либо министерским указом, — для преподавателя ESP дизайн курса часто является существенной частью рабочей нагрузки [17].

Принимая во внимание описанные особенности преподавания курса ESP, можно сделать вывод, что нагрузка преподавателя ESP по сравнению с нагрузкой препода-

вателя GE, который работает в более структурированной и однородной среде, является более высокой. Кроме того, новые цели обучения, связанные с обязательным использованием цифровых ресурсов и технологий, предполагают еще более высокий уровень ответственности и компетентности современного преподавателя, особенно преподавателя ESP, чьи функции становятся еще многограннее. Хармер подчеркивает, что преподаватели должны адаптировать свои функции к новым потребностям и целям изучения английского языка [15].

Идея адаптации функций преподавателя к новым условиям образовательной среды развивается в более современных исследованиях. Ричардс и Локхарт выделяют пять основных функций преподавателя: Контролер, Директор, Менеджер, Организатор-помощник и Ресурс [21]. Эти функции рассматриваются и другими исследователями.

В функции **Контролера,** по мнению Ричардса и Локхарта, преподаватель управляет цифровой обучающей средой и следит за тем, чтобы технологии дополняли, но не доминировали при реализации педагогических целей. Браун, рассматривая данную функцию, подчеркивает, что при использовании технологий в аудитории предполагается соблюдение баланса между самостоятельной работой студента и четким руководством со стороны преподавателя [7].

В функции **Директора** преподаватель «дирижирует» процессом обучения, интегрируя различные цифровые инструменты и платформы. Вилсон полагает, что такая функция заключается в отборе онлайн-ресурсов, разработке различных видов заданий в рамках комбинированного обучения, а также координации виртуального взаимодействия [27].

В функции **Менеджера** преподаватель осуществляет надзор за применением технологий в рамках обучающих стратегий. В исследовании Томпсона описывается то, как преподаватель должен управлять физической и виртуальной динамикой работы в аудитории, обеспечивая интеграцию цифровых и традиционных методов обучения [25].

Функция **Организатора-помощника,** по мнению Ричардса и Локхарта, становится все более значимой в современных условиях. Дэвис и Чен объясняют, каким образом преподаватель способствует установлению эффективного взаимодействия между студентами и технологиями, создавая при этом возможности для реальной языковой практики в цифровой среде [9].

В более традиционной функции **Ресурса** преподаватель должен поддерживать необходимый уровень компетентности как в предмете, так и в образовательной технологии. Андерсон указывает на важность непрерывного профессионального развития преподавателя с целью соответствия технологическим и педагогическим инновациям [2].

На наш взгляд, в рассмотренной классификации некоторые функции пересекаются. Более общая классификация функций преподавателя дана в исследовании Чаованаприча и Чампакаев. Отмечая многогранность работы преподавателя ESP, авторы выделяют три основные функции преподавателя ESP. Первая функция состоит в обеспечении всесторонней поддержки студента в процессе обучения. Вторая функция предполагает разработку и отбор учебных материалов. Третья функция связана с организацией и контролем в рамках постоянно трансформирующейся образовательной парадигмы [8]. Данная классификация не противоречит описанным выше подходам к рассмо-

трению функций преподавателя, представляя их в более общем виде.

Описанные функции отражают взаимосвязь различных аспектов современного преподавания, не исключая гибкого подхода в использовании этих функций в соответствии с динамичной парадигмой ESP и актуальными задачами обучения. При анализе функций преподавателя становится еще более заметна многозадачность в работе преподавателя ESP в рамках каждой из функций.

В современных исследованиях делается акцент на цифровой обучающей среде и всестороннем использовании различных технологий и платформ. Тем не менее интеграция технологий должна быть разумной и педагогически оправданной. Успешное обучение ESP требует обязательного соблюдения баланса между технологическими инновациями и традиционными методами преподавания.

Заключение. Анализ особенностей ESP и различий между GE и ESP подтвердил, что курс английского языка для профессиональных целей должен стать основной дисциплиной в рамках обучения английскому языку студентов нелингвистических специальностей. Эффективность усвоения материала курса ESP зависит от уровня владения студентами базовыми лексико-грамматическими основами, характерными для GE. При недостаточном владении предлагается использование следующих стратегий:

– введение элективного курса GE, в том числе с использованием цифровых технологий и образовательных платформ, направленного на устранение пробелов в знаниях и навыках студентов;

– использование метода языковой перекодировки, то есть намеренного перехода на родной язык для уточнения специфических терминов и устранения возникающих сложностей при понимании изучаемого профессионально значимого материала;

– адаптация/упрощение языкового материала с целью исключения неправильного понимания предметного содержания учебных текстов.

Предпосылкой успешной реализации целей и достижения образовательных результатов курса ESP является многогранная деятельность преподавателя, обладающего высоким уровнем компетентности как в преподаваемом предмете, так и в современных образовательных технологиях, качественно выполняющего рассмотренные разнообразные функции.

Именно такой преподаватель способен, на наш взгляд, обеспечить гибкий подход к организации эффективного процесса обучения в рамках курса ESP. Это означает разумное сочетание традиционной работы в аудитории, где он обеспечивает индивидуальный подход к решению образовательных задач каждым студентом, и самостоятельной работы студентов в цифровой среде, позволяющей им реализовывать свои потребности и образовательные цели в удобном темпе. Многогранная и сложная работа преподавателя ESP требует непрерывного профессионального развития с целью соответствия технологическим и педагогическим инновациям.

Список источников / References

1. *Abdullah Al-Malki E.* English language and communicative proficiency of Saudi tourism and hospitality students: A present situation analysis // Arab World English Journal (AWEJ). 2023. Vol. 14 [Electronic resource]. URL: https://doi.org/10.2139/ssrn.4432878 (date accessed: 05.10.2025).

2. *Anderson T.* Digital Competence in Language Teaching. SAGE Publications, 2024. 180 p.

3. *Anqi Dou.* Needs analysis of ESP courses from the perspective of students and teachers // Frontiers in Educational Research. 2024. Vol. 7, no. 6. P. 132–138. doi: 10.2536/FER.2024.070620.

4. *Basturkmen H.* Ideas and Options in English for Specific Purposes. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. 198 p.

5. *Basturkmen H.* Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke: Macmillan, 2010. 224 p.

6. *Braud V., Millot P., Sarré C., Wozniak S.* Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la compétence en anglais de spécialité // Mélanges CRAPEL. 2017, no. 37. P. 13–44.

7. *Brown H. D.* Teaching by Principles. Oxford: Oxford University Press, 2024. 320 p.

8. *Chaovanapricha T., Champakaew W.* Exploring the multifaceted roles of English for specific purposes practitioners within the transformative paradigm in higher education // Asian Journal of Education and Training. 2024. Vol. 10, no. 3. P. 131–140.

9. *Davis L., Chen D.* Innovation in Language Education. Springer, 2023. 210 p.

10. *Douglas D.* Three problems in testing language for specific purposes: authenticity, specificity and inseparability // Experimenting with uncertainty: essays in Honour of Alan Davies / Eds. C. Elder, A. Brown, E. Grove, et al. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 45–52.

11. *Dudley-Evans T., St John M. J.* Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

12. *Feng J.* A Study on ESP Teacher Education Models in Chinese Context // Asian ESP Journal: Special Edition. 2010. P. 192–205.

13. *Hamida Nur Rahmawati, Desy Awal Mar'an.* Teachers' Teaching Strategies in ESP: A Descriptive Study at Malahayati University // Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature. 2024. Vol. 4, no. 1. P. 11–22. doi: 10.54012/jcell.v4ioo1.357.

14. *Hamid F. A. S., Fauzi F. A., Hafizah A., et al.* Challenges in Designing English Materials for ESP Students: Insights from EFL Undergraduates // Jurnal Pendidikan Dasar & Menengah — Edumedia. 2025. Vol. 3, no. 1. P. 1–12. doi: 10.69743/edumedia.v3i1.39.

15. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. Pearson, 2015. 446 p.

16. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes: A learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

17. *Kaosar Ahmed M.* The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges // English for Specific Purposes World. 2014. Vol. 15, no. 42. P. 2–34.

18. *Korba P., Sekelová I., Mikula B., et al.* Needs analysis of aircraft mechanics' English language skills // Aerospace. 2023. Vol. 10, no. 2. P. 189. doi: 10.3390/aerospace10020189.

19. *Mao F., Zhou J.* A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence // Plos one. 2024. Vol. 19, no. 6. P. e0305210. doi: 10.1371/journal.pone.0305210.

20. *Niezgoda K., Röver C.* Pragmatic and grammatical awareness in Pragmatics in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 210 p.

21. *Richards J., Lockhart C.* Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Multilingual Matters, 2023. 280 p.

22. *Saber A.* Éditorial: Immanuel Kant and ESP's new frontier // ASp. 2016. no. 69. P. 1–6.

23. *Sales A. J. G.* Linguistic Borrowing of English Words and Utterances among Philippine's Generation Z in Cebuano Visayan // REiLA: Journal of Research and Innovation in Language. 2022. Vol. 4, no. 1. P. 41–53. doi: 10.31849/reila.v4i1.7559.

24. *Savas B.* Role of Functional Academic Literacy in ESP Teaching: ESP Teacher Training in Turkey for Sustainable Development // The Journal of International Social Research. 2009. Vol. 2, no. 9. P. 395–406.

25. *Thompson J.* Technology-Enhanced Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. 225 p.

26. *Wicaksono G. A.* Developing English Learning Material for the Hospitality Students // Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature. 2023. Vol. 3, no. 1. P. 27–39. doi: 10.54012/jcell.v3il.169.

27. *Wilson N. C.* Digital Pedagogy in Language Teaching. Routledge, 2023. 200 p.

28. *Yuskar B. O., Manar M., Suhono S.* Using Four Reading Methods (FRM) in Teaching Intensive Reading Class (IRC) to Enhance Students' Reading Skill // Bulletin of Science Education. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 60. doi: 10.51278/bse.v3i2.520.

Информация об авторах
О. А. Демченкова — кандидат социологических наук, доцент Школы иностранных языков
О. А. Марина — кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков
И. В. Якушева — кандидат филологических наук, профессор Школы иностранных языков

Information about the authors
O. A. Demchenkova — PhD (Sociology), Associate Professor of the School of Foreign Languages
O. A. Marina — PhD (Education), Associate Professor of the School of Foreign Languages
I. V. Yakusheva — PhD (Philology), Professor of the School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 19.08.2025; одобрена после рецензирования 20.09.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 19.08.2025; approved after reviewing 20.09.2025; accepted for publication 28.10.2025.

А. Н. Александрова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 106–114.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 106–114.

Научная статья
УДК 378.046.4
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–106–114

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Алевтина Николаевна Александрова
АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия, Tanyaalexandroff@yandex.ru, SPIN-код: 4849-7797, ORCID: 0009-0007-2583-4932

Аннотация. В статье представлен констатирующий этап исследования, посвященного проблеме развития академической мобильности в сфере научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза. Автор представляет краткий теоретический анализ основных компонентов академической мобильности, где значительное внимание уделяется изучению элементов понятия с позиции междисциплинарных направлений. В центре исследования находится процесс горизонтальной академической мобильности в научно-исследовательской деятельности и его структурные характеристики. Используя структурный метод системного подхода, автор выстраивает комплекс взаимосвязанных элементов личностной и академической мобильности в аспекте исследовательской деятельности, где ведущая роль отводится элементу готовности. Исследуя готовность с позиции значимой детерминанты личностно-профессионального развития, автор акцентирует внимание на ориентационном компоненте, являющемся фундаментом данной составляющей. Ориентационный компонент представлен системообразующим элементом, обеспечивающим интеграцию мотивационных, когнитивных и ценностных аспектов готовности преподавателя к осуществлению горизонтальной академической мобильности. В данной работе автор определяет значимые факторы, оказывающие особое влияние на процесс применения практики академической мобильности в области научно-исследовательских проектов, а также приводит результаты констатирующего этапа исследо-

© А. Н. Александрова, 2025

вания. Представленные в статье результаты констатирующего этапа исследования характеризуют текущий уровень сформированности ориентационного компонента готовности преподавателей к осуществлению горизонтальной академической мобильности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, горизонтальная академическая мобильность, элемент готовности, ориентационный компонент, мотивационный критерий, когнитивный критерий, ценностный критерий, интегративность.

Для цитирования: Александрова А. Н. Академическая мобильность как проблема исследовательской деятельности преподавателя высшего учебного заведения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 106–114. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–106–114

Original article

ACADEMIC MOBILITY AS A PROBLEM OF RESEARCH ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATION LECTURER

Alevtina N. Alexandrova
Russian New University, Moscow, Russia, Tanyaalexandroff@yandex, SPIN-code: 4849-7797, ORCID: 0009-0007-2583-4932

Abstract. The article presents a statement stage of the research devoted to the problem of the development of academic mobility in the field of research activities of university lecturers. The author presents a brief theoretical analysis of the main components of academic mobility, where considerable attention is paid to studying the elements of the concept from the perspective of interdisciplinary directions. The research focuses on the process of horizontal academic mobility in research activities and its structural characteristics. Using the structural method of a systematic approach, the author has built a complex of interrelated elements of personal and academic mobility in the aspect of research activity, where the leading role is assigned to the element of readiness. Examining readiness from the perspective of a significant determinant of personal and professional development, the author focuses on the orientation component that forms the foundation of this component. The orientation component is represented by a system-forming element that ensures the integration of motivational, cognitive and value aspects of a teacher's readiness for horizontal academic mobility. In this paper, the author identifies significant factors that have a particular impact on the process of applying the practice of academic mobility in the field of research projects, and also provides the results of the ascertaining stage of the study. The results of the ascertaining stage of the study presented in the article characterize the current level of formation of the orientation component of lecturer's readiness for horizontal academic mobility.

Keywords: research activity, horizontal academic mobility, element of readiness, orientation component, motivational criterion, cognitive criterion, value criterion, integrativity.

For citation: Alexandrova A. N. Academic mobility as a problem of research activity of a higher education lecturer. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):106–114. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–106–114

Введение. В условиях сегодняшних общественных вызовов, отличающихся динамичными изменениями во всех сферах социальной жизни, особую актуальность приобретает задача достижения у будущих специалистов мотивированной готовности к совместному развитию со своими подопечными. В заданных условиях особое научно-теоретическое значение приобретает концепция *академической мобильности,* которая определяет значение и сущность интеграции методологии с передовыми научными достижениями в сфере высшего образования, а также развитие междисциплинарных научных подходов.

Обращение к анализу академической мобильности как структурному элементу модели личностно-профессионального саморазвития может стать отправной точкой в применении данного феномена в сфере повышения эффективности научно-исследовательской деятельности педагогического коллектива вуза. Следует отметить, что научно-исследовательская деятельность определяется в педагогике высшей школы как одна из базовых составляющих работы педагога и обладает многогранной интегративной структурой. С одной стороны, это получение нового опыта и знаний на пути решения поставленных профессиональных задач, а с другой — возможность совершенствования непосредственного педагогического процесса [8]. Подчеркнем, что научно-исследовательская деятельность представляет собой сложный процесс, направленный на выявление проблемы, анализ и систематизацию знаний, доказательство истинности или ложности поставленных гипотез в ходе опытно-экспериментальной работы, что обеспечивает обоснование новых механизмов и способов решения как теоретических, так и практических задач [16].

Цель исследования. В рамках нашего исследования ставилась цель выявить и проанализировать основные факторы, оказывающие воздействие на процесс формирования *академической мобильности* в рамках совершенствования научно-исследовательской деятельности.

Методология и методы исследования. В настоящем исследовании применялся системный подход, который включал:

– методы обобщения и анализа источников научной литературы;

– структурный метод описания составных компонентов феномена профессиональной готовности;

– социологические методы (анкетирование, беседа, интервью) для определения первичного уровня сформированности ориентационного компонента профессиональной готовности.

Результаты. Объектом исследования была научно-исследовательская деятельность преподавателей вуза высшей квалификации с учетом того, что такой состав исследователей способен передать теоретический и практический опыт будущим специалистам, используя свое участие в научно-исследовательской деятельности студентов. Вместе с тем научно-исследовательская деятельность как серьезный механизм генерации научных идей нуждается в постоянном совершенствовании компетенций, которые необходимы для осуществления процесса совместной работы в исследовательском поле. В данных обстоятельствах одним из ключевых инструментов решения научных задач может стать академическая мобильность как структурный компонент личностно-профессионального развития преподавателя вуза.

Наиболее четкое представление об академической мобильности как форме образовательного процесса дано в Рекоменда-

циях Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности. В документе говорится о том, что академическая мобильность представляет собой перемещение субъектов из одного вуза в другой с целью осуществления обучения или проведения части или целого исследования с использованием ресурсной базы вуза-партнера (1995 г.) [12]. Говоря об определении понятия «академическая мобильность», большинство исследователей ссылается на определение, представленное в «Болонской декларации» (1999 г.). В ней академическая мобильность определяется как инструмент преодоления барьеров в части доступа к ресурсам и возможностям других высших учебных заведений в условиях совершенствования и получения новых навыков и компетенций и, как следствие, *совершенствования* образовательного процесса [3]. Таким образом, в первую очередь данное явление понимается как процесс межакадемических обменов.

В то же время многие ученые сходятся во мнении, что понятие «*академическая мобильность*» следует трактовать с точки зрения общего социального явления, которое касается характеристики социального статуса современного человека: личность обладает мобильностью в сфере общественных отношений [15]. Исследователи выделяют *вертикальную* и *горизонтальную* траектории изменений субъекта в социуме [15]. Принимая во внимание вышеупомянутые определения, мы понимаем *вертикальную академическую мобильность* в контексте повышения иерархического статуса, например, в качестве признания заслуг преподавателя, выбора руководителя и т. д., в то время как *горизонтальная академическая мобильность* предоставляет возможность развиваться в плоскости существующих общественных связей. В данном контексте определенная доля исследователей анализирует феномен «*академической мобильности*» как значимый критерий, способствующий профессиональному росту педагога в горизонтальной плоскости научно-исследовательского поля (В. И. Байденко, А. Барблан, Н. Бринев, Л. В. Горюнова, А. В. Кузьмин, Г. А. Лукичев, О. О. Мартыненко).

Обращаясь к проблематике осуществления горизонтальной *академической мобильности,* мы должны обратиться к качественной характеристике данного явления, которая представляет собой совокупность интеллектуальных способностей и умения самостоятельно определять свой путь развития, выбирать наиболее подходящие направления, а также способность осуществлять личностно-профессиональное развитие [1; 5; 11]. Соответственно, мы предполагаем, что наличие личностной основы в понятии академической мобильности может означать существование внутренней свободы выбора, стремление к самооценке и самоорганизации маршрута научно-исследовательской деятельности.

Исходя из интегративной характеристики феномена *академической мобильности,* центральным становится вопрос о *готовности* преподавателей к личностному росту посредством участия в научно-исследовательской деятельности. Анализируя понятие «готовность» с позиции структурного элемента академической мобильности, целесообразно рассматривать его как «устойчивую характеристику личности, то есть ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей» [13, с. 8]. В том же ключе мы интерпретируем *готовность* как комплексную систему, сочетающую определенное количество компонентов, позволяющих лич-

ности развиваться в профессиональном плане [6]. При изучении данного вопроса мы обратились к работам Л. А. Амировой, Ю. В. Найдановой, Т. Б. Сергеевой и др., в которых ученые определяют элемент *готовности* как фундамент личностно-профессионального развития [2; 7; 14].

В результате изучения системной характеристики понятия академической мобильности с точки зрения ее интегративной характеристики нам представилось возможным определить *ориентационный компонент* готовности, включающий осознание целей, задач и значимости *осуществления научно-исследовательской деятельности преподавателей вузов в процессе реализации горизонтальной академической мобильности.*

У исследователей к настоящему времени сложилось несколько точек зрения по вопросу определения *ориентационного компонента* в контексте горизонтального развития педагогов:

- *ориентационный компонент* является неотъемлемой частью внутренней готовности субъекта и представляет интерес к формированию научной парадигмы и педагогической деятельности [4];
- содержательная часть *ориентационного компонента* направлена на постоянное целенаправленное личностное развитие [9];
- *ориентационный компонент* представляет собой совокупность навыков и профессиональных компетенций, а также информированности о требованиях, предъявляемых личности преподавателя [10].

Выделенные нами элементы конструкта понятия академической мобильности послужили ориентацией в дальнейшей опытно-экспериментальной работе.

Организация и методика констатирующего эксперимента. Цель эксперимента — выявить текущий уровень сформированности *ориентационного компонента готовности* к осуществлению горизонтальной академической мобильности у преподавателей вуза в рамках осуществления научно-исследовательской деятельности.

В ходе исследования нами были сформулированы следующие задачи:

- определить методику проведения оценки текущего уровня сформированности ориентационного компонента готовности;
- разработать инструментарий измерения уровня сформированности ориентационного компонента;
- проанализировать и обобщить результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

Методологическую основу настоящего исследования представляли техники эмпирического анализа: анкетирование, интервью, беседа; в качестве оценочного инструментария были применены разработанные нами диагностические средства.

В процессе исследования мы определили следующие ключевые критерии оценки уровня сформированности *ориентационного* компонента: *мотивационный, ценностный, когнитивный.* Придерживаясь данного положения, мы будем интерпретировать вышеупомянутые критерии как внутренние детерминанты, оказывающие непосредственное влияние на процесс разработки и осуществления научно-исследовательской деятельности преподавателей вузов.

1. *Мотивационный критерий.* В рамках оценки данного критерия учитывались внутренние и внешние стимулы, а также ситуативные факторы.

2. *Когнитивный критерий.* Когнитивность оценивается нами с точки зрения способности личности к критическому

самоанализу и к познавательной деятельности, что позволит впоследствии определить значимые факторы формирования ценностных ориентаций.

3. *Ценностный критерий.* Применение ценностного критерия в контексте исследования позволит нам изучить возможность структурирования приоритетов, их устойчивость и степень интегрирования в личностную структуру преподавателя в контексте научно-исследовательской деятельности.

База проведения эксперимента — Автономная некоммерческая организация «Российский новый университет», Москва.

В констатирующем эксперименте принимало участие 90 преподавателей гуманитарных дисциплин АНО ВО «Росноу». Опрашиваемые были распределены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ) — 50 человек, контрольная группа (КГ) — 40 человек.

Как мы можем видеть на рисунке 1, в результате проведенного с помощью мотивационного критерия измерения уровня сформированности ориентационного компонента готовности к осуществлению горизонтальной академической мобильности в сфере научно-исследовательской деятельности было установлено, что респонденты обеих групп выразили высокую потребность в формировании ориентационных навыков, опираясь в основном на внутренние мотивационные ориентиры, которые были определены нами в первых двух вопросах анкеты. В экспериментальной группе (ЭГ) этот результат составил 81%, а в контрольной группе (КГ) — 82%.

В рамках нашего исследования также следует обратить внимание на наличие ситуативного фактора, включающего ориентацию на карьерный рост, где показатели ЭГ и КГ иллюстрируют сходную динамику, составляя 21 и 19% соответственно. Дальнейшим индикатором оценки текущего уровня сформированности ориентационного компонента является когнитивный критерий, для анализа которого мы использовали метод интервью. Опыт показал, что участники обеих групп обладают низким объемом необходимых методов и средств реализации горизонтального развития, только 28% участников в ЭГ и 30% в КГ принимают непосредственное участие в научно-исследовательской проект-

Текущий уровень сформированности ориентационного компонента готовности преподавателей к осуществлению горизонтальной академической мобильности

Ориентационный компонент (количество в %)											
		ЭГ	КГ			ЭГ	КГ			ЭГ	КГ
Мотивационный критерий	Повышение квалификации как: Приобретение нового опыта	50	47	Когнитивный критерий	Уровень осведомленности в научно-исследовательской деятельности вуза:			Ценностный критерий	Разработка программы новой дисциплины: поиск новых направлений в исследованиях		
	Поиск инновационных методик исследования	31	35		Владею информацией, но не принимаю участие	56	54		Повышение качества существующих компетенций	35	36
	Перспектива карьерного роста	21	19		Иногда читаю о проектах на сайте вуза	15	14		Повышение финансового статуса	22	25

ной деятельности вуза. Наряду с этим респонденты понимают важность определенных действий в сторону подобной деятельности (ЭГ — 56%, КГ — 54%).

В рамках анализа ценностной основы оценки ориентационного компонента готовности была проведена серия бесед с участниками экспериментальной и контрольной групп. В результате был получен материал, который свидетельствует о том, что преподаватели обеих групп, определяя в равной степени важность поиска новых направлений в исследовательской деятельности, демонстрируют наличие высокого уровня перспективной ориентации в решении современных научных проблем, обладающих высокой практической значимостью (ЭГ — 44%, КГ — 41%).

Выводы. Полученные данные показали, что принципиальной разницы в результатах опроса экспериментальной и контрольной групп по выделенным нами критериям не существует. В обеих группах наблюдается малый процент участников, обладающих сформированным ориентационным компонентом, ЭГ — 10,1%, КГ — 6,24%. Наряду с этим более подробный анализ результатов мотивационного критерия обнаружил значительную разницу в приоритетах опрошенных в пользу внутренних мотивационных аспектов, что составило 60% в ЭГ и 63% в КГ. Следовательно, данный результат показывает значительный уровень влияния данных мотивационных структур на дальнейшее развитие педагога в научно-исследовательском поле.

Итоги констатирующего эксперимента позволяют резюмировать следующее:

- формирование ориентационного компонента в рамках осуществления горизонтальной академической мобильности преподавателями вуза в основе своей осуществляется за счет собственных внутренних мотивационных и ценностных установок педагогов, что подтверждается недостаточным уровнем внешних и ситуативных аспектов и требует дальнейшего исследования в направлении поиска факторов, препятствующих осуществлению процесса самосовершенствования преподавателей вузов;
- противоречие, возникшее между низким уровнем наличия необходимого объема инструментов для осуществления горизонтального развития и потребностью в реализации подобной деятельности, подводит нас к необходимости применения деятельностного подхода в последующем изучении данной проблемы и разработке мер по формированию ориентационной составляющей элемента готовности.

Список источников

1. *Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А.* Мотивация в структуре психологической готовности студентов юридического факультета к профессиональной деятельности / Социально ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве. Сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. В 2 томах. 2018. Т. 1. С. 20–29. Издательство «Данис» [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

2. *Амирова Л. А.* Диалектика биологического и социального в процессе формирования мобильной личности // Вестник ОГУ. 2004. № 1 (26). С. 59–64 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

3. Болонская декларация [Электронный ресурс]. URL: https://iqaa.org/images/ (1999).pdf (дата обращения: 09.07.2025).

4. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова и др.: под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 52 с.

5. *Дмитриева Н. К.* Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

6. *Куртеева О. В.* Структурно-содержательная характеристика готовности будущего педагога к конструированию содержания воспитательного проекта // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 2. С. 175–181.

7. *Найданова Ю. В.* Мобильная личность обучающегося как научное понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета Серия: Образование. Педагогические науки. Т. 6, № 2. ISSN: 2073–7602. С. 40–47 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/02 (дата обращения: 09.07.2025).

8. Научно-исследовательская деятельность студентов педагогической магистратуры: особенности организации и взаимодействия; учеб.-метод. пособие / А. Н. Сазонова, Е. Ф. Зачиняева; Дальневосточный федеральный университет. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2022. 98 с. [Электронный ресурс]. URL: https:/www.dvfu.ru (дата обращения: 09.07.2025).

9. *Питанова М. Е.* Составляющие психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников в самообучающейся организации // Современные инструменты, методы и технологии управления знаниями 2019. № 2. С. 133–140 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

10. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования: учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза направления подготовки «44.00.00 Образование и педагогические науки» / Н. В. Ипполитова, Л. П. Качалова и др.; Шадринский государственный педагогический университет, Институт психологии и педагогики, кафедра дошкольного и социального образования. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. 128 с.

11. *Радченко Е. В.* Структура понятия динамичности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2007. № 15 (87). С. 16–19.

12. Рекомендации Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) [Электронный ресурс]. URL: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (дата обращения: 09.07.2025).

13. *Санжаева Р. Д.* Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. С. 3–12 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

14. *Сергеева Т. Б.* Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 81–96 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.07.2025).

15. *Сорокин П. А.* Социальная мобильность. М.: Academia, 2005 (Sorokin P. A. Social mobility. N.Y.; L.: Harper & Brothers, 1927), место хранения: Российская государственная библиотека.

16. *Федоркина А. П.* Научно-исследовательская деятельность: логика и методология // Вестник НИЦ «Строительство». 2023. № 37 (2). С. 159–168. doi: org/10.37538/2224-9494-2023-2(37)-159-168.

References

1. *Ajnutdinova I. N., Ajnutdinova K. A.* Motivacija v strukture psihologicheskoj gotovnosti studentov juridicheskogo fakul'teta k professional'noj dejatel'nosti / Social'no orientirovannoe proektirovanie sistemy formirovanija grazhdanskoj identichnosti uchashhejsja molodezhi v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. Sb. mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2 tomah. 2018. T. 1. S. 20–29. Izdatel'stvo «Danis» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

2. *Amirova L. A.* Dialektika biologicheskogo i social'nogo v processe formirovanija mobil'noj lichnosti // Vestnik OGU. 2004. № 1 (26). S. 59–64 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

3. Bolonskaja deklaracija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://iqaa.org/images/ (1999).pdf (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

4. Gotovnost' pedagogov obrazovatel'nyh organizacij srednego obshhego obrazovanija k innovacionnoj dejatel'nosti (metodika diagnostiki i analiza) / I. R. Lazarenko, N. A. Matveeva, S. V. Kolesova i dr.: pod nauch. red. N. A. Matveevoj. Barnaul: AltGPU, 2022. 52 s. [In Rus].

5. *Dmitrieva N. K.* Akademicheskaja mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub#ektov obrazovatel'nogo // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. № 4 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

6. *Kurteeva O. V.* Strukturno-soderzhatel'naja harakteristika gotovnosti budushhego pedagoga k konstruirovaniju soderzhanija vospitatel'nogo proekta // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2021. № 2. S. 175–181. [In Rus].

7. *Najdanova Ju. V.* Mobil'naja lichnost' obuchajushhegosja kak nauchnoe ponjatie // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. T. 6, № 2. ISSN: 2073–7602. S. 40–47 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/02 (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

8. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov pedagogicheskoj magistratury: osobennosti organizacii i vzaimodejstvija; ucheb.-metod. posobie / A. N. Sazonova, E. F. Zachinjaeva; Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. federal. un-ta, 2022. 98 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https:/www.dvfu.ru (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

9. *Pitanova M. E.* Sostavljajushhie psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti sotrudnikov v samoobuchajushhejsja organizacii // Sovremennye instrumenty, metody i tehnologii upravlenija znanijami 2019. № 2. S. 133–140 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

10. Podgotovka budushhih pedagogov k resheniju professional'nyh zadach v uslovijah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo, obshhego i dopolnitel'nogo obrazovanija: ucheb.-metod. posobie dlja magistrantov, aspirantov, prepodavatelej vuza napravlenija podgotovki «44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» / N. V. Ippolitova, L. P. Kachalova i dr.; Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Institut psihologii i pedagogiki, kafedra doshkol'nogo i social'nogo obrazovanija. Cheboksary: ID «Sreda», 2021. 128 s. [In Rus].

11. *Radchenko E. V.* Struktura ponjatija dinamichnosti // Vestnik JuUrGU. Serija: Lingvistika. 2007. № 15 (87). C. 16–19. [In Rus].

12. Rekomendacii Komiteta Ministrov Soveta Evropy gosudarstvam-chlenam po akademicheskoj mobil'nosti (Strasburg, 2 marta 1995 goda) [Jelektronnyj resurs]. URL: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

13. *Sanzhaeva R. D.* Gotovnost' i ee psihologicheskie mehanizmy // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo. 2016. № 2. S. 3–12 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

14. *Sergeeva T. B.* Lichnostnaja i professional'naja mobil'nost': problema soprjazhennosti // Obrazovanie i nauka. 2015. № 8 (127). S. 81–96 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/ (data obrashhenija: 09.07.2025). [In Rus].

15. *Sorokin P. A.* Social'naja mobil'nost'. M.: Academia, 2005 (Sorokin P. A. Social mobility. N.Y.; L.: Harper & Brothers, 1927), mesto hranenija: Rossijskaja gosudarstvennaja biblioteka. [In Rus].

16. *Fedorkina A. P.* Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost': logika i metodologija // Vestnik NIC «Stroitel'stvo». 2023. № 37 (2). S. 159–168. doi: org/10.37538/2224-9494-2023-2(37)-159-168. [In Rus].

Информация об авторе
А. Н. Александрова — старший преподаватель кафедры иностранных языков

Information about the author
A. N. Alexandrova — Senior lecturer of The Foreign languages department

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 14.07.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 14.07.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 115–126.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 115–126.

Научная статья
УДК 378.141.4:72(47+57)«193/194»
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–115–126

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОГО АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОВОЕННЫЙ И ВОЕННЫЙ ПЕРИОДЫ

А. А. Ким

Антон Андреевич Ким
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия, Институт образования НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия, ant.kim@mail.ru, SPIN-code: 8638-2956, ORCID: 0000-0002-3739-5048

Аннотация. В современных условиях разработки новой образовательной модели Российской Федерации возникает необходимость анализа исторического опыта формирования учебных планов для выявления наиболее удачных практик. В рамках данного исследования изучено становление архитектурного образования в СССР, в котором была отражена одинаковая важность художественных и технических циклов дисциплин, подчиняющихся сквозному предмету — «Архитектурное проектирование». Целью исследования является анализ формирования типовых учебных планов и образовательных стандартов в области архитектуры в СССР в довоенный и военный периоды 1920–1940-х годов. Исследование базируется на комплексном анализе архивных материалов, включая учебные планы из Государственного архива РФ, образовательных стандартов и документации вузов. Применялись методы сравнительного анализа, историко-генетического исследования и системного подхода к изучению эволюции образовательных программ. Результаты исследования позволили выявить, что архитектурное образование обладает уникальной двойственностью, сочетающей художественные и инженерные компоненты, что в полной мере отражалось в формировании учебных планов рассматриваемого периода. Установлено формирование градации между ведущими архитектурными вузами с углубленной художественной подготовкой и остальными учебными заведениями с преобладанием инженерно-технической составляющей, что отразилось в различных квалификациях — «Архитектор», «Архитек-

© А. А. Ким, 2025

тор-строитель», «Архитектор-художник». Определены ключевые этапы развития типовых учебных планов, связанных с их становлением в 1930-х годах, когда они носили во многом рамочный характер, и с последовательной проработкой содержания с регламентацией видов занятий и тематик курсовых проектов в планах 1940-х годов. Отмечено, что для архитектурной подготовки военного периода не были разработаны ускоренные программы, характерные для других специальностей инженерного профиля. Исследование демонстрирует, что классическое архитектурное образование, сформировавшееся в период 1930-х годов, сохраняет свою актуальность в современных условиях. Результаты работы могут быть использованы для совершенствования образовательных стандартов в архитектурном образовании, что особенно важно в контексте текущих процессов унификации высшего образования.

Ключевые слова: архитектура, образование, архитектурное образование, учебный план, календарный учебный план, история, СССР.

Для цитирования: Ким А. А. Становление советского архитектурного образования в довоенный и военный периоды // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 115–126. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–115–126

Original article

THE FORMATION OF SOVIET ARCHITECTURAL EDUCATION IN THE PRE-WAR AND WAR PERIODS

Anton A. Kim
Pacific National University, Khabarovsk, Russia, Institute of Education Higher School of Economics, Moscow, Russia, ant.kim@mail.ru, SPIN-code: 8638-2956, ORCID: 0000-0002-3739-5048

Abstract. In the current context of developing a new educational model for the Russian Federation, there is a need to analyze the historical experience of creating curricula in order to identify the most successful practices. Within the framework of this study, the formation of architectural education in the USSR was studied, which reflected the equal importance of artistic and technical cycles of disciplines subordinated to a cross-cutting subject — "Architectural Design". The purpose of the study is to analyze the formation of standard curricula and educational standards in the field of architecture in the USSR in the pre-war and wartime period of the 1920s and 1940s. The study is based on a comprehensive analysis of archival materials, including curricula from the State Archive of the Russian Federation, educational standards, and university documentation. Methods of comparative analysis, historical-genetic research, and a systematic approach to studying the evolution of educational programs were applied. The results of the study revealed that architectural education has a unique duality, combining artistic and engineering components, which was fully reflected in the formation of curricula of the period under review. The formation of a gradation between leading architectural universities with in-depth artistic training and other educational institutions with a predominance of engineering and technical components was established, which was reflected in different qualifications — "Architect", "Architect-Builder", "Architect-Artist". Key stages in the development of typical curricula were identified, related to their formation in the 1930s, when they were largely framework in nature, and with the consistent elaboration of content with the regulation of types of classes and topics of course projects in the plans of the 1940s. It was noted that accelerated programs, typical for other engineering specialties, were not developed for architectural training during the war period. The study demonstrates that classical architectural education, formed in the 1930s, remains relevant in modern conditions.

The results of the work can be used to improve modern educational standards in architectural education, which is particularly important in the context of current higher education unification processes.

Keywords: architecture, education, architectural education, curriculum, academic calendar plan, history, USSR.

For citation: Kim A. A. The formation of Soviet architectural education in the pre-war and war periods. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):115–126. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–115–126

Введение. Данное исследование посвящено анализу развития типовых учебных планов и образовательных стандартов в области архитектуры в СССР и Российской Федерации в течение последнего века. Изучено зарождение типовых учебных планов в 1930-е годы и их развитие в период Великой Отечественной войны.

На сегодняшний день классическое образование в области архитектуры стоит особняком от других направлений подготовки, что, с одной стороны, связано с обособленностью архитектурного сообщества в целом, а с другой — с довольно ограниченным распространением данной специальности, которая находится на стыке искусства и техники. Высокая роль преемственности традиций в образовательном процессе, превалирование индивидуального обучения, построенного на системе мастерских, в которых опыт руководителей-преподавателей передается ученикам в рамках индивидуальных проектов, отсылает нас еще к цеховой системе средневекового образования, где во главу угла ставится практический опыт. Все это в эпоху типологизации и унификации образовательного процесса для многих делает непонятными сам процесс архитектурного образования, а также требования, выдвигаемые его участниками. Во многом это усугубилось с переходом на федеральные государственные стандарты поколения 3+ и с одновременным переводом архитектуры во вторую стоимостную группу к большинству инженерных специальностей, в то время как направление «дизайн и искусство» осталось в стоимостной группе 3b, что отразилось на множестве непрофильных вузов, готовящих архитекторов, где стали унифицировать и сокращать программы подготовки и, что самое печальное, увеличивать количество студентов на преподавателя по дисциплинам цикла «Архитектурное проектирование». В связи с этим целью данного исследования является изучение процесса изменений в архитектурном образовании.

Обзор литературы. В настоящее время изучение истории архитектурного образования в контексте комплексного анализа изменений требований и учебных планов находится на начальном этапе. Существующие на данный момент комплексные исследования в основном сосредоточены на выявлении особенностей отдельных специализированных архитектурных школ, которые всегда стояли особняком от массового архитектурного образования, либо основных подходов и методик [10; 11]. При этом упор сделан на изучение периода дореволюционного [2; 4–6], а также раннего советского образования, в первую очередь процесса формирования московского ВХУТЕМАСа и его превращения в единственный на сегодняшний день монопрофильный архитектурный вуз МАРХИ [7; 12; 20; 21]. Практически не рассмотрен период с 1940-х годов, когда архитектурная школа сформировалась в современном виде и получила массовое распространение. Комплексный анализ

публикаций, посвященных различным аспектам архитектурного образования, приведен в статье К. В. Кияненко [8], где наглядно показано, что основной акцент в работах делается на изучении опыта преподавания отдельных дисциплин или циклов, а также творческой и педагогической деятельности педагогов, стоявших у истоков архитектурного образования. Одна из немногих обобщающих работ относительно развития постсоветского этапа архитектурного образования в России также принадлежит К. В. Кияненко [9], в ней дан анализ депрофессионализации и бюрократизации архитектурных образовательных стандартов. Таким образом, на сегодняшний день нет комплексных работ, посвященных анализу развития документов, регламентирующих деятельность высшей архитектурной школы России.

Методология. В ходе исследований в качестве регламентирующих документов, помимо образовательных стандартов, которые впервые появились только в 1995 году в рамках реформы высшего образования России, было решено изучить учебные планы, так как они фактически были документами высшего уровня для вузов.

Для получения первоначальной информации в ходе исследования был произведен архивный поиск, изучены учебные планы, представленные в Государственном архиве Российской Федерации, относящиеся к периоду 1936–1974 годов. Планы 1980–1988 годов были предоставлены Департаментом академической политики и Институтом архитектуры, строительства и дизайна ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Большая часть образовательных стандартов была взята с портала федеральных государственных стандартов высшего образования [14]. В выборку попали типовые учебные планы для инженерно-строительных и отчасти сельскохозяйственных вузов. Индивидуальные учебные планы для отдельных вузов были рассмотрены в аспекте обобщенного сравнения с типовыми.

В ходе анализа различных учебных планов дисциплины были объединены в следующие циклы: «Архитектурный», «Художественный», «Инженерно-строительный», «Общеинженерный», «Общеуниверситетский», по которым анализировалось соотношение разных групп дисциплин, что сохранялось до введения стандартов 3-го поколения, в котором исчезли требования к минимальному содержанию. Анализ стандартов 3-го и проектов стандарта 4-го поколения в основном сфокусирован на анализе применяемых компетенций.

Особенности системы архитектурного образования в дореволюционный и ранний советский периоды. Особенностью архитектуры как специальности является ее дуализм — сочетание искусства и расчетов. Конечно, при более глубоком рассмотрении становится понятным тезис М. Витрувия о том, что архитектор должен знать все, но базирование на этих двух фундаментах всегда являлось основой осознанного архитектурного проектирования. При этом в зависимости от превалирования той или иной составляющей можно наблюдать разные подходы к организации архитектурного образования и, как следствие, архитектурной деятельности в разных странах мира. Хорошим примером являются крупные немецкая и английская технические и французская художественная школы, повлиявшие на подготовку архитекторов многих стран мира [13].

Как отмечалось ранее, в работах М. Е. Базилевича [2], В. Г. Залесова [4; 5], Л. И. Ивановой-Веэн [6], Л. А. Кольсет [10], А. С. Коротковой [11] выявлены основные подходы к подготовке архитекторов до-

революционного периода, где определена ведущая роль художественной составляющей, в то время как инженерная была отдана на откуп гражданским инженерам, которых в современных реалиях можно было бы сопоставить с выпускниками недолго просуществовавшей специальности инженера-архитектора. При этом уже тогда была заложена некоторая элитарность именно архитектурного образования, что вылилось в привлечение архитекторов в основном к проектированию объектов с высокой художественной ценностью, в то время как большая часть застройки (особенно в провинциальных городах) выполнялась по проектам гражданских инженеров.

Второй этап закрепления этого подхода — создание высших художественно-технических мастерских (ВХУТЕМАС), действовавших с 1918 по 1928 год, где основную роль играла как раз подготовка в художественных и проектных мастерских, отсылающих к средневековой цеховой системе. Переименование подобных заведений во ВХУТЕИН не изменило содержания, в отличие от реорганизации по постановлению ВЦИК и СНК «О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов» от 23 июля 1930 года, когда архитектура и художественные направления были искусственно разделены. С этого этапа формируются две основные архитектурные школы страны: московская, представленная МАРХИ (бывш. МАИ, АСИ), который на сегодняшний день является единственным чисто архитектурным высшим учебным заведением страны и где в большей степени сохранились исторические традиции; и санкт-петербургская, представленная СПбГАСУ (бывш. СПбИСИ, ЛИСИ, ЛИИКС), где архитектурный факультет стал продолжателем традиций бывшего Института гражданских инженеров, вследствие чего в нем в значительной степени выросла роль инженерной подготовки. В таких условиях советская архитектурная школа подошла к началу 1930-х годов, когда начинается унификация учебных планов в рамках реализации постановления ВЦИК и СНК «О подготовке технических кадров для народного хозяйства Союза ССР» от 13 января 1930 года. Основные изменения начинаются после 16 сентября 1932 года, когда постановлением Политбюро ЦК ВКП(б) утвердило постановление «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» и ввело при ЦИК СССР Комитет по Высшей Технической школе, на который была возложена задача по утверждению учебных планов [22].

Создание унифицированных учебных планов. До 1937 года существовало несколько специализаций архитектурных факультетов, которые после Первого съезда архитекторов были объединены в один общий профиль (И. Николаев, 1959). При этом продолжались присваиваться различные квалификации: «архитектор-строитель» — большая часть инженерно-строительных вузов, «архитектор» — архитектурные вузы; «архитектор-художник» — художественные вузы. Такая градация сохранялась как минимум до 1940-х годов, а в некоторых вузах, в частности в Санкт-Петербургской академии художеств им. И. Репина (бывш. ИнЖСА, ЛИЖСА), удалось сохранить специальность «архитектор-художник» как минимум до 1985 года.

Сохранились учебные планы «Архитектор-строитель» с датировкой 1934 года согласно ГАРФ [16]. Вероятнее всего, данные учебные планы относятся к 1936 году, так как, с одной стороны, единственной датой, указанной в одном из календарных

учебных графиков, был этот год, а с другой — в статье М. Сережкина [15] указывается необходимость увеличения обучения с 4,5 до 5,5 года. В представленном учебном плане приведены варианты 5-летнего и 5,5-летнего обучения. Вероятно, данное разделение уже на этом этапе заложило будущую градацию, которая еще останется в архитектурном образовании СССР до конца 1980-х годов, когда ведущие вузы давали углубленную подготовку с увеличением срока подготовки до одного года. При этом сокращению подвергались непосредственно дисциплины архитектурного и художественного циклов.

В учебном плане 1936 года интересна его структура, в которой выделяются части общенаучной и специальной подготовки, своеобразный аналог разрабатываемой в наше время системы 2 + 2 (3). Общенаучная часть в основном состояла из архитектурно-художественных и инженерно-строительных дисциплин с небольшим включением общеинженерных предметов и обязательного социально-политического блока. Выделяется отсутствие архитектурного проектирования на первом курсе, место которого занимала дисциплина «Основы архитектурной композиции». Такой подход давал возможность развития объемно-пространственного мышления и художественного вкуса для будущих архитекторов, перед тем как они приступали к проектированию. Аналогично раннее изучение теоретической механики, сопромата, строительных материалов давали возможность обучающимся получить базовые теоретические знания, перед тем как начать углубленное изучение архитектурных и строительных конструкций, инженерных систем и т. д.

В специальной части подготовки выделялись дисциплины общетехнического и общетеоретического цикла (50,58%); специального цикла (53,9%) и так называемых альтернативных (факультативных) дисциплин. Дисциплины общетехнического цикла были представлены специальными дисциплинами инженерно-строительной направленности, такими как «конструкции», «строительная физика», «инженерные системы», «пожарная безопасность», без которых до сегодняшнего дня невозможно представить проектирование объектов. Специальный цикл представлен архитектурно-художественными дисциплинами. Уже на этом этапе появляются такие блоки, как «дизайн интерьеров», «ландшафтная архитектура» и «градостроительство». В блоке альтернативных дисциплин появляется предвестник будущих специализаций, так как студентам-планировщикам (градостроительство) и промышленным строителям (промышленная архитектура) необходимо было в обязательном порядке освоить ряд факультативов. Следует отметить, что с большой долей вероятности данные планы были идентичны для присуждения квалификации «архитектор» и «архитектор-художник», так как в работе А. Г. Вайтенса [3] приведен учебный план Всероссийской академии художеств 1930-х годов с квалификацией «архитектор-художник», который был практически полностью идентичен проанализированному плану для квалификации «архитектор-строитель».

Учебная нагрузка на обучающихся с учетом посещения всех факультативных дисциплин составляла 30 часов в неделю для всего периода обучения. Продолжительность обучения составляла по 24 недели в семестр, куда входило теоретическое обучение, прием экзаменов (начиная с 2-го семестра) и практика. Ввиду того что летняя практика занимала до 10 не-

дель, она заканчивалась только в октябре, из-за чего фактическое начало нового учебного года сдвигалось на 5 недель, что будет сохраняться в учебных планах архитекторов до 1980-х годов. Интересно выделение на дипломное проектирование целого семестра (24 недели) и 5 дополнительных недель на преддипломную практику, что отражает трудоемкость ручной подачи архитектурного проекта. Вероятнее всего, объем занятий был уменьшен в 1936/37 учебном году после выхода постановления СНК СССР «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от 23 июня 1936 года, по которому на 3–4-х курсах предписывалось не более 24 часов занятий в неделю, а на 5-м курсе — не более 18 часов.

В целом можно говорить, что данный учебный план довольно сбалансирован и отражает сущность архитектурного образования, дошедшего до наших дней. Однако следует заметить и отличия от учебного плана ВХУТЕМАСа. Так, исчезли основные дисциплины первого курса, развивающие понимание пространства и формы, одних из наиболее важных навыков архитекторов, — «Пространство» и «Объем» [7; 20]. Также исчезли такие специальные дисциплины, как «Теория архитектурной композиции», «Строительное искусство», «Социология искусства» и общеинженерные «Сметы и отчетность», «Строительное законодательство», «Геология и петрография» [1; 7]. Можно сказать, что унификация учебных планов уже на этом этапе привела к приближению архитекторов к инженерам-строителям. С одной стороны, это привело к углубленной инженерно-строительной подготовке, с другой — уменьшило кругозор студентов в области строительного проектирования в целом, а также ликвидировало ряд специальных дисциплин, отделяющих архитектуру от других направлений подготовки. Понятно, что сохранение профессорско-преподавательского состава привело к тому, что по архитектурным дисциплинам часть заданий была перенесена в дисциплину «Основы архитектурной композиции», однако смежные дисциплины были потеряны.

Следующее поколение учебных планов появилось 8 февраля 1941 года [17], непосредственно перед Великой Отечественной войной. Данный учебный план имел уже обобщенную квалификацию «архитектор» без приписки «строитель» или «художник». Также здесь отказались от деления на общенаучную и специальную подготовку. При этом разница между продолжительностью обучения в региональных вузах и центральных архитектурных выросла до 1 года за счет увеличения продолжительности обучения в последних до 6 лет. Сами учебные планы стали более проработанными, появились формы промежуточной аттестации, представленные экзаменами, зачетами и курсовыми проектами, а также регламентировались темы последних, что давало возможность проследить последовательность становления студента-архитектора в профессии. При этом исчезают часы, выделенные на дополнительные упражнения и консультации, которые заменяются выделенными часами на курсовое проектирование, а расчасовка теоретического обучения начинает делиться на лекции и лабораторные и практические занятия. Появляются первые комплексные дисциплины (своеобразные модули), такие как «Строительные конструкции», включающие в себя разные тематические составляющие. Уже на этом этапе ведущая роль в подготовке архитекторов отдается выполнению курсовых проектов общей численностью 31 (2–5 проектов в семестр).

В целом можно говорить о том, что учебный план претерпел значительные трансформации, при этом в большей степени пострадали дисциплины проектно-аналитического и художественного блока. Помимо общего снижения объема образовательной программы, уменьшилась доля этих блоков на 3,6%. В то же время объем инженерных дисциплин был увеличен. Странным кажется исчезновение из образовательной программы дисциплины «Архитектурные конструкции», которая была полностью заменена «Строительными конструкциями», фактически представляющими инженерные конструкции. Также пропадают факультативные дисциплины, направленные на развитие формообразования и пространственного мышления на начальной стадии и специализации. Значительно сокращаются факультативные дисциплины, связанные с градостроительным проектированием. При этом возвращается ряд дисциплин по проектированию инженерных систем. Данный учебный план еще сильнее унифицировал специальность архитектора и инженера-строителя, что, с одной стороны, позволяло первому в значительной мере заменять инженеров на проектировании объектов средней сложности, а с другой — нивелировало как специфику специальности, так и пропедевтические наработки, полученные в 1920–1930-х годах. В то же время анализ организации курсового проектирования показывает, что часть ушедших предметов превратилась в курсовые проекты дисциплины «Архитектурная графика и архитектурные формы», при этом многие из тем 1-го курса дошли в неизменном виде до наших дней. Интересно введение в образовательный процесс комплексного проекта, реализующегося на 5-м курсе, где на базе одного разрабатываемого студентом архитектурного проекта на смежных инженерных дисциплинах прорабатывается техническая часть. Таким образом, студент-архитектор развивается в качестве полностью автономного от инженеров специалиста, готового исполнять руководящую роль в архитектурно-строительном комплексе, что в целом соответствовало специфике профессии того периода.

Появляется разделение практики на учебную и производственную, при этом после 3-го и 4-го курсов вводится две крупные (9–11 недель) производственные практики, которые занимали все лето, из-за чего сдвигалось начало обучения на 4–5-х курсах. Календарный учебный график претерпел значительные изменения: продолжительность теоретического обучения сократилась на 34 недели, практики — на 8 недель, дипломного проектирования — на 3 недели (без учета отмененной 5-недельной преддипломной практики).

Необходимо отметить, что данный план был скорректирован 25 июля 1942 года. [18]. При этом, в отличие от многих специальностей, продолжительность обучения не была сокращена до 3–4 лет. Более того, в ведущих вузах, таких как МАРХИ, продолжалось 6-летнее обучение. В целом план претерпел незначительные изменения. Так, дисциплина «Архитектурная графика и архитектурные формы» была заменена дисциплиной «Основы архитектурной композиции», из «Архитектурного проектирования» был исключен блок «Типология зданий», а сама дисциплина стала комплексной, включающей в себя «Жилые и общественные здания», «Промышленные здания» и «Планировку населенных мест». Практически неизменными остались темы курсовых проектов, где в 8-м семестре к разработке проекта планировки поселка прибавился проект планировки квартала. Вместо дисциплины «Граждан-

ские и промышленные здания» вернулись «Архитектурные конструкции», которые стали комплексными и состояли из «Архитектурных конструкций», «Светотехники» и «Акустики». Также комплексной стала дисциплина «Стройпроизводство», которая включила в себя «Строительные работы», «Строительные машины (механизация работ)» и «Организация работ». Меняются названия у дисциплин «История искусств и архитектуры», которая стала называться «Исторические основы зодчества», и «Строительные конструкции», получившей наименование «Инженерные конструкции». Единственной новой дисциплиной обязательного плана становится актуальная в данный период дисциплина «Военно-инженерные сооружения и работы». Для высвобождения времени на нее была сокращена программа «Политической экономии», а ряд инженерных дисциплин начал реализовываться и заканчиваться на один семестр раньше при сохранении трудоемкости. При этом упоминаемый комплексный проект на 5-м курсе сохранялся, в результате чего итоговую оценку по ряду инженерных дисциплин ставили только после выполнения инженерных разделов этого проекта.

В целом можно говорить, что данный учебный план еще сильнее приблизил специальность «архитектура» к промышленному и гражданскому строительству. Так, объем инженерно-строительных дисциплин увеличился на 9,5%, в то время как архитектурных и художественных сократился на 6,9 и 0,9% соответственно. Однако важно отметить, что даже в сложное военное время правительство СССР понимало роль и значимость профессии для будущего восстановления страны, что подтверждается освобождением от призыва в армию всех студентов МАРХИ с 15 сентября 1943 года, а также созданием НИИ теории и истории архитектуры и градостроительства 30 марта 1944 года.

Несколько слов стоит сказать об учебном плане МАРХИ 23 сентября 1943 года [19]. В нем наглядно показано, что уже с этого момента программа ведущего вуза разительно отличается от типовых. Если раньше содержание дисциплин было одинаковым, отличалась только трудоемкость, то теперь видно, что в МАРХИ давали углубленное архитектурное образование. Инженерные дисциплины были второстепенными и занимали только 20% трудоемкости учебного плана, в отличие от 40% для обычных вузов. При этом многие дисциплины были специализированными. Примером может служить замена общеинженерной «Начертательной геометрии» сугубо архитектурной «Основы начертательной геометрии, тени и перспектива». Расширенный блок художественных дисциплин, а также занятий на развитие восприятия пространства и построение композиции, более широкий обзор инженерных систем (газоснабжение, электрификация и т. д.) без погружения в непосредственные расчеты, широкий выбор уникальных для вуза факультативных дисциплин давали возможность подготовить архитекторов, которые после выпуска смогли бы занимать ведущие должности, влияющие на формирование архитектурного облика страны.

Анализ структуры и содержания учебных планов этого периода позволяет говорить о том, что в то время уже сформировалась система классического архитектурного образования, которая сохраняется на сегодняшний день.

Заключение. В ходе исследования был проанализирован процесс формирования учебных планов по специальности «архитектура», которые во многом были основаны на наработках ВХУТЕМАСа. В этот

же период была заложена двойственность в архитектурном образовании, которая проявлялась в выделении ведущих вузов, наделявшихся полномочиями разрабатывать индивидуальные образовательные программы. В связи с этим начала прослеживаться градация между выраженным художественно-композиционным подходом в преподавании ведущих вузов и инженерно-техническим в остальных. Однако заложенные в первое десятилетия процессы унификации в полной мере были проработаны только в послевоенный период.

Список источников

1. Архитектура. Работы архитектурного факультета ВХУТЕМАСа. 1920–1927. М.: Издание ВХУТЕМАСа, 1927. 45 с.
2. *Базилевич М. Е.* Деятельность и вклад выпускников Санкт-Петербургских архитектурных и инженерных школ в развитие архитектуры Дальнего Востока: вторая половина XIX — начало XX в.: дис. … канд. архит. Хабаровск, 2018. Т. 1. 129 с.
3. *Вайтенс А. Г.* Архитектурное образование во Всероссийской Академии художеств (1932–1941 гг.): дис. … канд. архит. Л., 1984. Т. 1. 185 с.
4. *Залесов В. Г.* Архитектурно-строительное образование в России в первой половине XVIII в. // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2009. № 2. С. 5–9.
5. *Залесов В. Г.* Российское архитектурно-строительное образование в XIX — начале XX в. // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2010. № 2. С. 24–34.
6. *Иванова-Веэн Л. И.* Истоки и развитие архитектурного образования в Москве и Петербурге XVIII — начала XX в. // Архитектура и строительство России. 2017. № 3. С. 50–55.
7. *Иванова-Веэн Л. И., Овсянникова Е. Б.* От ВХУТЕМАСа к МАРХИ. 1920–1936: Архитектурные проекты из собрания Музея МАРХИ. М.: Издательство «А-Фонд», 2005. 232 с.
8. *Кияненко К. В.* Архитектурное образование как объект академических исследований и рефлексии // Архитектура и строительство России. 2017. № 2. С. 8–25.
9. *Кияненко К.* Эра ФГОС портрет архитектора в рамке образования // Проект Байкал. 2021. № 3 (69). С. 140–145. doi: 10.51461/projectbaikal.69.1865.
10. *Кольсет Л. А.* История архитектурного образования в России: дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 182 с.
11. *Короткова А. С.* Архитектурное образование: история и современность // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12, Iss. 2A. P. 108–117. doi: 10.34670/AR.2022.69.57.075.
12. *Лапин И. М., Иванова-Веэн Л. И.* Архфак ВХУТЕИНа как основа АСИ-МАИ: педсостав 1930-х гг. // Наука, образование и экспериментальное проектирование в МАРХИ. М.: МАРХИ, 2016. С. 99–100.
13. *Николаев И. С.* Архитектурная профессия и архитектурная школа // Архитектура СССР. 1965. № 5. С. 2–6.
14. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / НИТУ «МИСиС» [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru (дата обращения: 22.08.2024).
15. Сережкин М. Учебный план архитектурного вуза // Архитектура СССР. 1935. № 3. С 22–23.
16. Учебные планы архитектурных вузов по специальностям архитектора строителя: 1934 / ГАРФ. Ф. Р-8060. Оп. 2. Д. 143.
17. Учебный план по специальности «архитектура» / утв. Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР 08.02.1941 № 30 / Пр / ГАРФ. Ф. 8080. Оп. 2. Д. 41. Л. 4.
18. Учебный план по специальности «архитектура» / утв. Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР 25.07.1942 № 82 / Пм / ГАРФ. Ф. 8080. Оп. 2. Д. 41. Л. 7.
19. Учебный план по специальности «архитектура» / утв. Всесоюзным комитетом по делам высшей школы при СНК СССР 23.09.1943 № 23/998 / ГАРФ. Ф. Р8080. Оп. 2. Д. 8. Л. 8.
20. *Хан-Магомедов С. О.* Высшие государственные художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС) 1920–1930: В двух книгах: Книга первая. М.: Ладья, 1995. 343 с.

21. *Швидковский Д. О., Есаулов Г. В.* Три века МАРХИ: исторические образы московской архитектурной школы // Academia. Архитектура и строительство. 2024. № 1. С. 5–19. doi: 10.22337/2077-9038-2024-1-5-19.

22. *Щулепова Э. А.* Деятельность Всесоюзного комитате по высшему техническому образованию при СНК СССР (1932–1936 гг.) // Известия Томского ордена Октябрьской Революции и Ордена Трудового Красного Знамени политехнического института им. С. М. Кирова. 1971. Т. 292. С. 92–108.

References

1. Arhitektura. Raboty arhitekturnogo fakul'teta VHUTEMASa. 1920–1927. M.: Izdanie VHUTEMASa, 1927. 45 s. [In Rus].

2. *Bazilevich M. E.* Dejatel'nost' i vklad vypusknikov Sankt-Peterburgskih arhitekturnyh i inzhenernyh shkol v razvitie arhitektury Dal'nego Vostoka: vtoraja polovina XIX — nachalo XX v.: dis. … kand. arhit. Habarovsk, 2018. T. 1. 129 s. [In Rus].

3. *Vajtens A. G.* Arhitekturnoe obrazovanie vo Vserossijskoj Akademii hudozhestv (1932–1941 gg.): dis. … kand. arhit. L., 1984. T. 1. 185 s. [In Rus].

4. *Zalesov V. G.* Arhitekturno-stroitel'noe obrazovanie v Rossii v pervoj polovine XVIII v. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. 2009. № 2. S. 5–9. [In Rus].

5. *Zalesov V. G.* Rossijskoe arhitekturno-stroitel'noe obrazovanie v XIX — nachale XX v. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. 2010. № 2. S. 24–34. [In Rus].

6. *Ivanova-Vejen L. I.* Istoki i razvitie arhitekturnogo obrazovanija v Moskve i Peterburge XVIII — nachala XX v. // Arhitektura i stroitel'stvo Rossii. 2017. № 3. S. 50–55. [In Rus].

7. *Ivanova-Vejen L. I., Ovsjannikova E. B.* Ot VHUTEMASa k MARHI. 1920–1936: Arhitekturnye proekty iz sobranija Muzeja MARHI. M.: Izdatel'stvo «A-Fond», 2005. 232 s. [In Rus].

8. *Kijanenko K. V.* Arhitekturnoe obrazovanie kak ob#ekt akademicheskih issledovanij i refleksii // Arhitektura i stroitel'stvo Rossii. 2017. № 2. S. 8–25. [In Rus].

9. *Kijanenko K.* Jera FGOS portret arhitektora v ramke obrazovanija // Proekt Bajkal. 2021. № 3 (69). S. 140–145. doi: 10.51461/projectbaikal.69.1865. [In Rus].

10. *Kol'set L. A.* Istorija arhitekturnogo obrazovanija v Rossii: dis. … kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2007. 182 s. [In Rus].

11. *Korotkova A. S.* Arhitekturnoe obrazovanie: istorija i sovremennost' // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12, Iss. 2A. P. 108–117. doi: 10.34670/AR.2022.69.57.075. [In Rus].

12. *Lapin I. M., Ivanova-Vejen L. I.* Arhfak VHUTEINa kak osnova ASI-MAI: pedsostav 1930-h gg. // Nauka, obrazovanie i jeksperimental'noe proektirovanie v MARHI. M.: MARHI, 2016. S. 99–100. [In Rus].

13. *Nikolaev I. S.* Arhitekturnaja professija i arhitekturnaja shkola // Arhitektura SSSR. 1965. № 5. S. 2–6. [In Rus].

14. Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija / NITU «MISiS» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru (data obrashhenija: 22.08.2024). [In Rus].

15. *Serezhkin M.* Uchebnyj plan arhitekturnogo vuza // Arhitektura SSSR. 1935. № 3. S 22–23. [In Rus].

16. Uchebnye plany arhitekturnyh vuzov po special'nostjam arhitektora stroitelja: 1934 / GARF. F. R-8060. Op. 2. D. 143. [In Rus].

17. Uchebnyj plan po special'nosti «arhitektura» / utv. Vsesojuznym komitetom po delam vysshej shkoly pri SNK SSSR 08.02.1941 № 30 / Pr / GARF. F. 8080. Op. 2. D. 41. L. 4. [In Rus].

18. Uchebnyj plan po special'nosti «arhitektura» / utv. Vsesojuznym komitetom po delam vysshej shkoly pri SNK SSSR 25.07.1942 № 82 / Pm / GARF. F. 8080. Op. 2. D. 41. L. 7. [In Rus].

19. Uchebnyj plan po special'nosti «arhitektura» / utv. Vsesojuznym komitetom po delam vysshej shkoly pri SNK SSSR 23.09.1943 № 23/998 / GARF. F. R8080. Op. 2. D. 8. L. 8. [In Rus].

20. *Han-Magomedov S. O.* Vysshie gosudarstvennye hudozhestvenno-tehnicheskie masterskie (VHUTEMAS) 1920–1930: V dvuh knigah: Kniga pervaja. M.: Lad'ja, 1995. 343 s. [In Rus].

21. *Shvidkovskij D. O., Esaulov G. V.* Tri veka MARHI: istoricheskie obrazy moskovskoj arhitekturnoj shkoly // Academia. Arhitektura i stroitel'stvo. 2024. № 1. S. 5–19. doi: 10.22337/2077-9038-2024-1-5-19. [In Rus].

22. *Shhulepova Je. A.* Dejatel'nost' Vsesojuznogo komitate po vysshemu tehnicheskomu obrazovaniju pri SNK SSSR (1932–1936 gg.) // Izvestija Tomskogo ordena Oktjabr'skoj Revoljucii i Ordena Trudovogo Krasnogo Znameni politehnicheskogo instituta im. S. M. Kirova. 1971. T. 292. S. 92–108. [In Rus].

Информация об авторе
А. А. Ким — кандидат архитектуры, доцент, руководитель, доцент высшей школы архитектуры и градостроительства, магистрант

Information about the author
A. A. Kim — PhD (Architecture), Associate Professor, Head, Associate Professor of the Higher School of Architecture and Urban Planning, Master's student

Статья поступила в редакцию 23.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 23.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 127–134.
Domestic and foreign pedagogy. 2025. Vol. 1, no. 6 (109). P. 127–134.

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–127–134

ФЕНОМЕН «УКЛАДА ЖИЗНИ» РУССКОЙ ГИМНАЗИИ XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ ОСНОВ ПОЛИТИКО-ПРАВОВОГО ПРОЦЕССА

В. П. Сорокин

Владислав Петрович Сорокин
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Москва, Россия, Sor.vladiclav2013@yandex.ru

Аннотация. В статье показано значение понятия «политико-правовой процесс в образовании», сформировавшегося в процессе развития отечественного историко-педагогического знания конца XX — начала XXI века для более глубокого научного осмысления феномена «уклада жизни» русской гимназии XIX — начала XX века. Акцентировано внимание на преемственности историко-педагогического знания в объяснении взаимодействия политико-правовых и педагогических явлений в их целостном единстве развивающегося «уклада жизни» отечественной гимназии указанного периода. Показаны методологическое значение и эвристические возможности сформировавшегося и ставшего общепринятым термина «официальная педагогика», в частности для трактовки феномена «уклада жизни» в историко-педагогической науке XX века. Общепринятый термин «официальная педагогика» представлен как закономерный результат развития отечественного историко-педагогического знания, активного осмысления политико-правовых явлений, влиявших на развитие отечественной школы, актуализации исторического значения этого взаимодействия для формирования и развития современных условий традиций суверенности отечественного общего образования.

Ключевые слова: уклад жизни школы, официальная педагогика, политико-правовой процесс, педагогика и жизнь.

Для цитирования: Сорокин В. П. Феномен «уклада жизни» русской гимназии XIX — начала XX века в кон-

© В. П. Сорокин, 2025

тексте разработки основ политико-правового процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 6 (109). С. 127–134. doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–127–134

Original article

THE PHENOMENON OF THE "WAY OF LIFE" IN THE RUSSIAN GYMNASIUM OF THE 19TH — EARLY 20TH CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE FOUNDATIONS OF THE POLITICAL AND LEGAL PROCESS

Vladislav P. Sorokin
FSBEI of HE "Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration", Moscow, Russia, Sor.vladiclav2013@yandex.ru

Abstract. The article shows the meaning of the concept of "political and legal process in education", formed in the process of development of domestic historical and pedagogical knowledge of the late 20th — early 21st centuries for a deeper scientific understanding of the phenomenon of the "way of life" of the Russian gymnasium of the 19th — early 20th centuries. Attention is focused on the continuity of historical and pedagogical knowledge in explaining the interaction of political, legal and pedagogical phenomena in their integral unity of the developing "way of life" of the domestic gymnasium of the specified period. The methodological significance and heuristic possibilities of the formed and generally accepted term "official pedagogy" are shown, in particular for the interpretation of the phenomenon of "way of life" in the historical and pedagogical science of the twentieth century. The generally accepted term "official pedagogy" is presented as a natural result of the development of domestic historical and pedagogical knowledge, active understanding of political and legal phenomena that influenced the development of the domestic school, and the actualization of the historical significance of this interaction for the formation and development of modern conditions for the traditions of sovereignty of domestic general education.

Keywords: school way of life, official pedagogy, political and legal process, pedagogy and life.
For citation: Sorokin V. P. The phenomenon of the "way of life" in the russian gymnasium of the 19th — early 20th centuries in the context of the development of the foundations of the political and legal process. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2025;1(6):127–134. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2025–109–127–134

Введение. На рубеже XX–XXI веков научный аппарат педагогики пополнился многочисленными новыми для того времени понятиями, такими как «воспитательная система», «воспитательное пространство», «уклад жизни» школы. В то время многие представители педагогического сообщества не обращали внимания на важное обстоятельство, что многое из того, что на первый взгляд казалось новшеством, не является возникшим ниоткуда, а обусловлено многими закономерностями исторического развития отечественного образования.

Цель статьи. Рассмотреть формирование, развитие и место феномена «уклад жизни» в отечественном историко-педагогическом знании конца XX — начала XXI века в контексте развития политико-правового процесса в отечественном образовании.

Методология и методы исследования. Статья написана в рамках традиционной методологии историко-педагогических исследований, предполагающей комплексный историографический анализ репрезентативного круга литературы по рассматриваемой проблеме. Ведущей кон-

цептуальной основой стала идея о политико-правовом процессе в отечественном образовании.

Результаты исследования. В рассматриваемый период популярными стали исследования, которые один из ведущих специалистов в сфере истории педагогики того времени С. Ф. Егоров обозначил «проблемными». В них «актуальная проблематика современной общеобразовательной школы раскрывалась ретроспективно» [2, с. 5–19]. С позиций теоретических представлений конца XX века о воспитательной системе была осмыслена история русской гимназии и показан такой ее феномен, как уклад, образ жизни [7]. В дальнейших исследованиях более подробно было раскрыто педагогическое явление, которое на протяжении всего XIX и начала XX века современники называли «духом» школы. Характерной чертой этого феномена исследователи русской гимназии признали регламентацию [5, с. 74]. Раскрывая педагогическую сущность регламентации, исследователи уклада жизни гимназии обращались к циркулярам и нормативно-правовым документам, которые до мельчайших деталей регламентировали все содержание деятельности школы. Смысл такого тщательного регулирования повседневной жизни взрослых и детей, как в стенах учебного заведения, так и вне его, выдающиеся современники, деятели образования и педагогики определяли как «водворение порядка» [6, с. 103].

Прочность и действенность «гимназических порядков» и традиций, их укорененность во внутриличностном пространстве даже диаметрально противоположно относящихся к воспитавшей их гимназии людей, качественно различающихся по социальному происхождению и общественно-политическим взглядам, убеждениям, отразил феномен «воспитательной силы» школы. Анализ многообразных источников и документальных материалов позволил историкам гимназического образования констатировать, что «созидательно-развивающая или подавляюще-тормозящая воспитательная сила гимназии — продукт ее особой атмосферы, образа жизни, духа» [8, с. 70].

При наличии в историко-педагогическом знании достаточно обширной источниковой базы, характеризующей феномены «воспитательной силы» и «уклада жизни» русской гимназии, историко-теоретические представления о них еще не обладают достаточной полнотой, не содержат информации о роли юридического обеспечения и нормативного регулирования в развитии педагогического процесса. Хотя источники и имеющиеся обобщения дают педагогически емкую информацию о правовых и политических процессах в этом типе русской школы[3; 4; 9].

Во многом отсутствие системных и более глубоких представлений об укладе жизни русской гимназии объяснимо тем, что историко-теоретические установки ученых были неотделимо связаны с понятием «официальная педагогика» [7; 15]. Охранительную и консервативную суть официальной педагогики специалисты справедливо связывали с особенностями общественных отношений в стране и «авторитарным российским государством» [10, с. 28].

В начале XX века современники стремились обличать бюрократизм, заорганизованность государственной образовательной политики, ее «нелепые попытки регламентировать все и вся», «стремление к господству над мыслями, думами и телами учеников» [17, с. 10]. Монополизация властью «права принятия решений в области образования» рассматривалась как необходимая основа всего полити-

ко-правового механизма, его стержень, на котором строилась вся образовательная политика и процесс реализации ее целей. Власть, по мнению огромного количества образованных людей того времени, эффективно использовала «свои привилегии — раздавать должности, хлебные места тем, кто больше «уважает», говоря точнее, кто самоотверженнее лакействует» [17, с. 14].

Политико-правовой механизм образовательной системы того времени эмоционально, несколько однобоко, политически заостренно, но все же по сути верно представил одних из рядовых педагогов того времени: «Полное отсутствие правосознания, равного для всех подчинения закону, слепое подражание высшему начальству, которое с особенным удовольствием при всяком удобном случае демонстрирует, что законы не для него, что я как хочу, так и ворочу — характерно для всех этих спущенных сверху на ниву просвещения людей… Сознание, что целиком и полностью как назначением, так и существованием своим чиновник зависит от связей в округе, министерстве, в свою очередь укрепляло в нем убеждение, что закон для него не писан. Здесь в каждой школе есть своя власть, одаренная большими полномочиями. И эта власть в лице директора или председателя, как у нас, держит всю вверенную ему школу в своем кулаке» [17, с. 15].

Преодолеть такие традиции было весьма непросто. Администрация опиралась на косный порядок принятия решений, предопределенность предполагаемых мер и низкую активность рядовых учителей, их внешнее и формальное участие в решениях педагогического совета. Молодые педагоги, как ярко показал один из них в своих воспоминаниях, предприняли попытку избавиться от своей «безгласности» и избавиться от недовольства той ролью, которая априори была им задана нормативно. Молодые педагоги решили заранее, что на первый же вопрос директора в ходе педагогического совета они дружно выразят свое несогласие. Но удивить администрацию им не пришлось. Директор высказался о том, что бывший сотрудник этой гимназии болен, без работы и «без дела», находится «в крайне затруднительном положении». Директор предложил выдать этому человеку из специальных средств гимназии солидное пособие и спросил педагогический совет: «Согласны?» Реакцию молодых педагогов запечатлел один из них: «Мы рот раскрыли, да так и онемели. Дальше пошло в совете по-прежнему» [3, с. 54]. В дальнейшем попытки изменить ситуацию казались ненужными и лишенными шанса на успех.

Другой педагог гимназии также утверждал, что никто из членов педагогического совета не сомневался в том, что можно возражать директору. Но все от этого отвыкли и «давно порешили, что из-за каких-нибудь пустяков не стоит нарушать обычное спокойствие. Если бы от этого можно было иметь какие-нибудь выгоды, тогда, пожалуй, отчего бы и не поспорить, а то наделаешь себе только хлопот. Из-за какой-нибудь отметки выставят с дурной стороны высшему начальству, лишат награды или забудут вовремя представить к чину» [3, с. 54].

В консервативном укладе жизни гимназии не только воспитанники, но и чиновники-педагоги ощущали себя частью целого, скрытые законы и нормы функционирования которого они воспринимали как нечто незыблемое, традиционно складывавшееся и мощное. К этому давно и прочно функционирующему механизму можно было лишь приспособиться, всту-

пать с ним в открытую борьбу, идти на столкновение не имело смысла. Психологическое состояние не одного поколения взрослых и детей в гимназии позволило постепенно выделить особую целостность, связанную политически, нормативно и педагогически. Эту подмечаемую целостность воспринимали как силу, но подчинялись ей не по убеждению, а вынужденно. Называли эту силу «старой», «казенной», «государственной» педагогикой. Впоследствии выдающийся историк педагогики Э. Д. Днепров актуализировал эту исторически осознаваемую силу-целостность и терминологически назвал ее «официальной педагогикой». В дальнейшем под ней стали понимать именно то, что было задано Э. Д. Днепровым: «совокупность теоретических и нормативных положений, отражающих идеологию государства и мотивирующих цели, задачи, инструменты его школьной политики» [16, с. 50]. Впоследствии это рабочее определение показало свой эвристический потенциал и продуктивность при исследовании русской гимназии рассматриваемого периода. Термин «официальная педагогика» использовали и актуализировали почти все, за малым исключением, историки педагогики».

Но среди них оказались и те, кто, признавая данный термин, все же обращали внимание на текучесть и изменчивость государственной образовательной политики, ее неоднозначность и не такую уж примитивность. Взаимоотношения власти и общества по поводу развития и модернизации гимназического образования не были константными, застывшими и исключительно противоборствующими. Да и в опыте и в мыслях многих выдающихся деятелей образования не было жестко заданной и устойчивой однолинейности.

Зачастую специалисты с большим трудом и неизбежной натяжкой классифицировали педагогов, исследователям было «весьма затруднительно причислять лучших представителей гуманитарной культуры к тому или другому сообществу» [11, с. 90].

Преодолевая схематизм, утвердившийся в историографии советского периода, специалисты нынешнего века отмечают «непростой и многоликий исторический опыт взаимоотношения власти и общества в процессе развития общего образования в стране как одного из элементов общего процесса модернизации» [12, с. 7].

Модернизация уклада жизни русской гимназии с середины XIX века осуществлялась в остром противоборстве процессов стабилизации и прогрессивного обновления, демократизации. При этом процесс демократизации стремился к монополии, полной замене стабилизации и дисциплины свободой. Все это порождало анархические тенденции, которые вынуждали власть усиливать консерватизм и сдерживать лавину, мощный стихийный поток обновлений. Для противодействия ускоренному и слабо управляемому процессу модернизации российская власть использовала законодательство, юридическое обеспечение и нормативное регулирование. В общем политико-правовом процессе нивелировались те крайние формы обновления школьной жизни, которые агрессивно отстаивали свое право на будущее, на педагогическое воздействие последующих поколений, часто идя вразрез со сложившимися образовательными традициями.

Еще с середины XIX века злободневными стали лозунги о свободе личности, ее самостоятельности и активности, творческих началах и самореализации в укладе жизни гимназии. При таком владении умами подрастающего поколения нарас-

тающие элементы демократии альтернативно сталкивались с задачей сохранения элементарного порядка и дисциплины. Даже Николай Иванович Пирогов, по своему опыту досконально зная проблемы уклада жизни гимназии, настаивал на том, что в условиях нарастания элементов анархии необходимо «побольше дисциплины» [3, с. 51]. Именно она и порядок оставались основой уклада жизни русской гимназии. При ослаблении этих основ сам уклад жизни утрачивал свое педагогическое содержание, выхолащивалось его политико-правовое назначение.

И в связи с этим еще раз подчеркнем то, что личность Николая Ивановича Пирогова имеет в истории отечественного образования и воспитания непреходящее значение. Это был видный общественный деятель, врач-гуманист и ученый-педагог. В незаурядной личности воплотился мудрый политик в области образования, чиновник-практик, несколько лет прослуживший попечителем Киевского и Одесского учебных округов. За непродолжительное время руководства учебными округами им были созданы уникальные по форме и содержанию циркуляры, ставшие памятником граждански одухотворенного педагогического и правового творчества «особой формой административно-педагогического диалога» [14, с. 175].

На наш взгляд, дальнейшее осмысление уклада жизни, который модернизировался под влиянием законодательства и стихии обновления жизни, продуктивно при использовании понятия «политико-правовой процесс». Введение этого понятия в научный оборот и дальнейшая разработка его основ в конкретно-исторических исследованиях позволят преодолевать заложенный схематизм и изоляцию педагогических явлений от гуманитарной культуры, политико-правовых явлений как ее значимой части. Несомненно, термин «официальная педагогика» внес значительный вклад в познание исторического прошлого. Благодаря именно этому термину оказался выделен как особый пласт, значимый для педагогики, — нормативные положения, определяющие жизнедеятельность системы, взрослых и детей. Но вместе с тем это всего лишь предтеча последующего осмысления в этом же направлении историко-педагогических явлений. На новом этапе научного познания предстоит раскрывать модернизацию русской гимназии в контексте политико-правового процесса, его определяющей роли в базовых изменениях школьного законодательства.

Внимание к логике, механизмам и последовательности принятия, реализации на практике обновляющегося образовательного законодательства позволит детально и конкретно-исторически представить такое сложное явление, которое обозначено как «политико-правовой процесс» в российском образовании XIX — начала XX века, важный феномен в истории российской цивилизации. В данном русле политико-правовой процесс мыслится как развивающееся, специфическое, многогранное культурно-историческое явление. В качестве составляющих элементов этого явления А. В. Овчинников выделил следующие: политические взгляды на роль и место образования в развитии общества; выработка стратегий развития сферы образования; поиски форм и механизмов наиболее целесообразной и оптимально приемлемой реализации путей развития российской школы; закрепление этих результатов в действующем законодательстве и последующая их трансформация в обыденные традиции бытия и привычные формы взаимодействия людей [13, с. 218].

Заключение. В контексте политико-правового процесса уклад жизни как педагогический феномен предстанет не как продукт творчества и экспериментирования отдельных личностей и авторов (авторских систем, школ), а прежде всего как производное от политико-правового процесса явление. Масштаб этого явления неизмерим исключительно педагогическими лекалами, он выводит проблематику историко-педагогических работ на более активную разработку фундаментальной проблемы «педагогика и жизнь». Уровень научного знания прошлого не позволял даже самым выдающимся умам того времени глубоко и всесторонне объяснить и трактовать такое феноменальное явление, как уклад жизни гимназии. Улавливая его проявления и осознавая значимость этого феномена, педагоги прошлого не представляли уклад жизни гимназии замкнуто, усеченно, в отрыве от корней. Системно и в полноценных живительных связях с жизнью и политико-правовыми явлениями был когда-то сделан важный шаг к пониманию педагогического процесса в русле «официальной педагогики». Для своего времени это был значительный прорыв и выход за пределы «детской» проблематики, акцентирования внимания на политических аспектах образования. Но с течением времени развитие историко-педагогической науки выдвигает новые подходы и предоставляет новые возможности для развития научных представлений о педагогических реалиях ушедшего времени.

Список источников

1. *Бабаян А. В.* Официально-охранительная педагогика первой половины XIX века о воспитательной работе в учебных заведениях // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 5. С. 12–20.
2. *Егоров С. Ф.* Неизвестное в известном // Вестник ИТИП РАО. 2008. № 2. С. 5–12.
3. *Козлова Г. Н.* Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX в. до середины XX в.). Монография / Г. Н. Козлова; предисловие А. А. Фролова. Нижний Новгород. 1999. 294 с.
4. *Козлова Г. Н.* «Воспитательная сила» школы // Педагогика. 2003. № 3. С. 105–107.
5. *Козлова Г. Н.* «Образ жизни» отечественной гимназии конца XIX — начала XX века // Педагогика. 2000. № 6. С. 71–77.
6. *Козлова Г. Н.* Размышления об истории воспитания в России // Педагогика. 2001. № 10. С. 103–105.
7. *Козлова Г. Н.* Русская классическая гимназия как воспитательная система: дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород. 1996. 200 с.
8. *Козлова Г. Н.* Социально-воспитательные традиции русской гимназии XIX — начала XX века // Педагогика. 2009. № 10. С. 69–75.
9. *Козлова Г. Н.* Феномен «воспитательной силы» школы // Воспитательная работа в школе. 2006. № 5. С. 5–12.
10. *Кондратьева М. А.* Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы: автореф. дис. … докт. пед. наук. Ижевск. 2003. 43 с.
11. *Овчинников А. В., Козлова Г. Н., Бозиев Р. С.* Взаимоотношения власти и общества в сфере общего образования России второй половины XIX — начала XX в. // Педагогика. 2016. № 6. С. 89–99.
12. *Овчинников А. В.* Власть и общество в развитии образования в России (XIX — конец XX века). Монография / А. В. Овчинников, Г. Н. Козлова, И. В. Петухова. М.: Инфра-М, 2019. 230 с.
13. *Овчинников А. В.* Политико-правовой процесс в российском образовании XIX — начала XX века. Монография. М.: УРАО ИТИП, 2009. 258 с.
14. *Овчинников А. В.* Циркуляры попечителя округа // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 4 (20). С. 169–176.

15. *Тулупова О. В.* Соотношение воспитания и обучения в педагогической концепции И. Ф. Гербарта и ее реализация в отечественной гимназии середины XIX — начала XX в.: автореф. дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2005. 25 с.

16. Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. Сб. науч. трудов / под ред. Э. Д. Днепрова и Б. К. Тебиева. М.: Изд. АПН СССР, 1985. 220 с.

17. *Шубкин Н. Ф.* Повседневная жизнь старой русской гимназии (из дневника словесника Н. Ф. Шубкина за 1911–1915 годы). Публикация, предисловие и послесловие В. Н. Шубкина. СПб.: РХРИ, 1998. 672 с.

References

1. *Babajan A. V.* Oficial'no-ohranitel'naja pedagogika pervoj poloviny XIX veka o vospitatel'noj rabote v uchebnyh zavedenijah // Jekonomicheskie i gumanitarnye issledovanija regionov. 2013. № 5. S. 12–20. [In Rus].

2. *Egorov S. F.* Neizvestnoe v izvestnom // Vestnik ITIP RAO. 2008. № 2. S. 5–12. [In Rus].

3. *Kozlova G. N.* Vospitanie v otechestvennoj obshheobrazovatel'noj srednej shkole: celi, sfera dejstvija, rezul'taty (s nachala HIH v. do serediny HH v.). Monografija / G. N. Kozlova; predislovie A. A. Frolova. Nizhnij Novgorod. 1999. 294 s. [In Rus].

4. *Kozlova G. N.* «Vospitatel'naja sila» shkoly // Pedagogika. 2003. № 3. S. 105–107. [In Rus].

5. *Kozlova G. N.* «Obraz zhizni» otechestvennoj gimnazii konca XIX — nachala HH veka // Pedagogika. 2000. № 6. S. 71–77. [In Rus].

6. *Kozlova G. N.* Razmyshlenija ob istorii vospitanija v Rossii // Pedagogika. 2001. № 10. S. 103–105. [In Rus].

7. *Kozlova G. N.* Russkaja klassicheskaja gimnazija kak vospitatel'naja sistema: dis. … kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod. 1996. 200 s. [In Rus].

8. *Kozlova G. N.* Social'no-vospitatel'nye tradicii russkoj gimnazii XIX — nachala HH veka // Pedagogika. 2009. № 10. S. 69–75. [In Rus].

9. *Kozlova G. N.* Fenomen «vospitatel'noj sily» shkoly // Vospitatel'naja rabota v shkole. 2006. № 5. S. 5–12. [In Rus].

10. *Kondrat'eva M. A.* Otechestvennaja gimnazija: istoricheskij opyt i sovremennye problemy: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. Izhevsk. 2003. 43 s. [In Rus].

11. *Ovchinnikov A. V., Kozlova G. N., Boziev R. S.* Vzaimootnoshenija vlasti i obshhestva v sfere obshhego obrazovanija Rossii vtoroj poloviny HIH — nachala HH v. // Pedagogika. 2016. № 6. S. 89–99. [In Rus].

12. *Ovchinnikov A. V.* Vlast' i obshhestvo v razvitii obrazovanija v Rossii (HIH — konec HH veka). Monografija / A. V. Ovchinnikov, G. N. Kozlova, I. V. Petuhova. M.: Infra-M, 2019. 230 s. [In Rus].

13. *Ovchinnikov A. V.* Politiko-pravovoj process v rossijskom obrazovanii HIH — nachala HH veka. Monogrfija. M.: URAO ITIP, 2009. 258 s. [In Rus].

14. *Ovchinnikov A. V.* Cirkuljary popechitelja okruga // Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovanijah. 2010. № 4 (20). S. 169–176. [In Rus].

15. *Tulupova O. V.* Sootnoshenie vospitanija i obuchenija v pedagogicheskoj koncepcii I. F. Gerbarta i ee realizacija v otechestvennoj gimnazii serediny HIH — nachala HH v.: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod. 2005. 25 s. [In Rus].

16. Shkola Rossii nakanune i v period revoljucii 1905–1907 gg. Sb. nauch. trudov / pod red. Je. D. Dneprova i B. K. Tebieva. M.: Izd. APN SSSR, 1985. 220 s. [In Rus].

17. *Shubkin N. F.* Povsednevnaja zhizn' staroj russkoj gimnazii (iz dnevnika slovesnika N. F. Shubkina za 1911–1915 gody). Publikacija, predislovie i posleslovie V. N. Shubkina. SPb.: RHRI, 1998. 672 s. [In Rus].

Информация об авторе

В. П. Сорокин — кандидат юридических наук, доцент кафедры правового обеспечения рыночной экономики отделения «Высшая школа правоведения» факультета государственного и муниципального управления

Information about the author

V. P. Sorokin — PhD (Law), Associate Professor of the Department of Legal Support of Market Economics of the Higher School of Jurisprudence Department of the Faculty of Public and Municipal Administration of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Статья поступила в редакцию 06.10.2025; одобрена после рецензирования 14.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.
The article was submitted 06.10.2025; approved after reviewing 14.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2025 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

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

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);

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

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная (при наличии КЦП) Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 01.09.2025 в соответствии с графиком приема документов
Срок проведения вступительных испытаний	С 01.10.2025 в соответствии с графиком вступительных испытаний

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Срок прикрепления — не более 3 лет.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:
01.04.2025 — 30.04.2025;
15.09.2025 — 15.10.2025.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:
01.04.2025 — 30.04.2025;
15.09.2025 — 15.10.2025.

Для консультаций по проведению научных исследований:
НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).
Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.
Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:
1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/).
- Прикрепление (https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/).
- Научная стажировка (https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (https://instrao.ru/abitur/aspirant/).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.
Электронная почта: aspirant@instrao.ru.
Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.
ЖДЕМ ВАС!

ДЛЯ ЗАМЕТОК