



УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

UNIVERSITY PEDAGOGICAL JOURNAL

Издается с апреля 2021 г.

Выходит один раз в полугодие

1

2026

МИНСК
БГУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор	КОРОЛЬ А. Д. – доктор педагогических наук, профессор; ректор Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: rector@bsu.by
Заместители главного редактора	БРОВКА Н. В. – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой теории функций механико-математического факультета Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: n_br@mail.ru ПАЛЬЧИК Г. В. – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: palchyk@bsu.by
Ответственный секретарь	ЗАХАРОВА С. Н. – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь. E-mail: zakharava@bsu.by
<i>Аршанский Е. Я.</i>	Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск, Беларусь.
<i>Болотов В. А.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.
<i>Волочко А. М.</i>	Национальный институт образования, Минск, Беларусь.
<i>Казаченок В. В.</i>	Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.
<i>Кандыбович С. Л.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.
<i>Кусаинов А. К.</i>	Академия педагогических наук Казахстана, Алма-Ата, Казахстан.
<i>Медведев Д. Г.</i>	Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь.
<i>Русецкий В. Ф.</i>	Национальный институт образования, Минск, Беларусь.
<i>Сендер А. Н.</i>	Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь.
<i>Хуторской А. В.</i>	Российская академия образования, Москва, Россия.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief	KAROL A. D. , doctor of science (pedagogy), full professor; rector of the Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: rector@bsu.by
Deputy editors-in-chief	BROVKA N. V. , doctor of science (pedagogy), full professor; head of the department of theory of functions, faculty of mechanics and mathematics, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: n_br@mail.ru PALCHYK H. V. , doctor of science (pedagogy), full professor; head of the department of pedagogy and problems of education development, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: palchyk@bsu.by
Executive secretary	ZAKHARAVA S. N. , PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of pedagogy and problems of education development, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: zakharava@bsu.by

<i>Arshansky E. Ya.</i>	Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, Belarus.
<i>Bolotov V. A.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kandybovich S. L.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kazachenok V. V.</i>	Belarusian State University, Minsk, Belarus.
<i>Khutorskoy A. V.</i>	Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
<i>Kussainov A. K.</i>	Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan.
<i>Medvedev D. G.</i>	Belarusian State University, Minsk, Belarus.
<i>Rusetsky V. F.</i>	National Institute of Education, Minsk, Belarus.
<i>Sender A. N.</i>	Brest State A. S. Pushkin University, Brest, Belarus.
<i>Volochko A. M.</i>	National Institute of Education, Minsk, Belarus.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

THEORY AND METHODOLOGY

УДК 001.891:[94:37]

ТЕНДЕНЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В 1961–1991 гг. (К 105-ЛЕТИЮ ОСНОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА)

Е. В. ТРУХАН¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Проводится ретроспективный анализ развития иноязычного образования в Белорусском государственном университете в контексте усиливающейся гуманизации образования. На основе собранных архивных данных впервые рассматривается гуманистический контекст иноязычного образования в БГУ в 1961–1991 гг., связанный с изменением роли иностранных языков в развитии государства и общества, а также с существенным прогрессом в научно-исследовательской и учебно-методической деятельности. Предлагаемая хронология иноязычного образования в БГУ и анализ существовавших в обозначенный период тенденций, особенностей и проблем его развития с позиции гуманизации призваны способствовать дальнейшему перспективному развитию системы в контексте гуманистической парадигмы.

Ключевые слова: историческое развитие; иноязычное образование; гуманистический подход; Белорусский государственный университет.

Благодарность. Автор выражает признательность научному консультанту доктору педагогических наук, профессору А. В. Торховой за помощь на всех этапах проведения исследования.

Образец цитирования:

Трухан ЕВ. Тенденции и особенности гуманизации иноязычного образования в Белорусском государственном университете в 1961–1991 гг. (к 105-летию основания университета). *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:3–14.
EDN: JRFVIC

For citation:

Trukhan EV. Tendencies and peculiarities of humanisation of foreign-language education development at the Belarusian State University from 1961 to 1991 (to the 105th anniversary of the university's foundation). *University Pedagogical Journal*. 2026;1:3–14. Russian.
EDN: JRFVIC

Автор:

Екатерина Владимировна Трухан – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений.

Author:

Ekaterina V. Trukhan, PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of English for international professional activity, faculty of international relations.
tru-ekaterina@yandex.ru

TENDENCIES AND PECULIARITIES OF HUMANISATION OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT AT THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY FROM 1961 TO 1991 (TO THE 105th ANNIVERSARY OF THE UNIVERSITY'S FOUNDATION)

E. V. TRUKHAN^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. Carried out a retrospective analysis of the development of foreign-language education at the Belarusian State University in the context of increasing processes of humanisation of education. On the basis of collected archival data, the humanistic context of foreign language education at BSU in 1961–1991 is considered, related to the change of the role of foreign languages in the development of the state and society and with substantial progress in research and educational-methodological aspects. Proposed chronicle of foreign language education in the BSU and analysis of the trends, characteristics and problems in its development during the identified period from the perspective of humanisation, are intended to promote further forward-looking development of the system in the context of a humanistic paradigm.

Keywords: historical development; foreign-language education; humanistic approach; Belarusian State University.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to the scientific consultant, doctor of science (pedagogy), full professor A. V. Torkhova for her assistance at all stages of the research.

Введение

Период 1960–70-х гг. характеризуется активизацией процесса гуманизации образования. Система развивающего обучения на уровне теории и отдельных практик оказала существенное влияние на изменение образовательного процесса, обеспечив активность, самостоятельность и субъектность обучающегося. В конце 1970-х гг. в педагогической науке субъект-субъектный подход стал общепризнанным и был описан во многих публикациях, посвященных гуманизации образовательного процесса, педагогической поддержке и иным темам.

Приоритет личности в образовательном процессе стал основным критерием, отличающим современную педагогическую парадигму от традиционной. Личностная педагогическая парадигма связана с появлением в 1980-х гг. новых подходов к образованию, которые выражались в активизации творческих способностей студентов, самостоятельной деятельности, проблемном обучении (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.). Обучающийся стал субъектом образовательной деятельности, способным к культурному саморазвитию, а движущими силами образователь-

ного процесса стали личностные смыслы, диалог и сотрудничество всех его участников.

Иноязычное образование¹ в Белорусском государственном университете претерпевало существенные изменения в плане гуманизации образовательного процесса. Целью данной статьи является проведение ретроспективного анализа тенденций и особенностей гуманизации иноязычного образования в БГУ в 1961–1991 гг. Начало исследуемого периода обусловлено принятием постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков». Завершением периода выступает 1991 г., в котором Республика Беларусь обрела суверенитет, в стране была создана национальная система образования и переосмыслена цель иноязычного образования.

Представленный анализ впервые проводился на основе архивных материалов. Его результаты могут быть использованы при выявлении ошибок в системе иноязычного образования Беларуси и причин их возникновения в историко-педагогическом аспекте, при разработке способов достижения цели данного вида образования для дальнейшего перспективного развития системы иноязычного образования.

Материалы и методы исследования

Методология исследования основана на идеях антропокультурологической парадигмы иноязычного образования, которая коррелирует с процессами гу-

манизации образовательного процесса, происходившими в Беларуси в 1961–1991 гг., и ориентирована на личность обучающегося, отношение к человеку

¹Образовательный процесс в единстве всех видов учебной, воспитательной, научно-исследовательской работы на иностранных языках, оказывающий влияние на культурное, духовно-нравственное и творческое развитие обучающихся в контексте профессиональной деятельности.

как высшей ценности, признание его права на реализацию творческого потенциала, уважение стремления к выбору собственной траектории развития (Н. М. Борытко, А. А. Ворожбитова, А. П. Огурцов, В. В. Платонов, Г. Н. Прокументова, Е. Ю. Ромашина, Т. И. Симоненко, А. Е. Фирсова и др.) [1].

При проведении исследования использовались следующие методы: метод периодизации, заключающийся в определении исторических этапов качественного преобразования исследуемого процесса с выявлением его тенденций и особенностей развития; метод систематизации, который дает возмож-

ность структурировать информацию для выявления закономерностей исследуемого процесса; метод абстрагирования, используемый для рассмотрения иноязычного образования во взаимосвязи с политическими, социальными и педагогическими условиями с фиксацией внимания на гуманистическом подходе к данному виду образования; метод исторической актуализации, предполагающий рассмотрение исследуемой проблемы в динамике с учетом объективных исторических обстоятельств и возможностей прогнозирования дальнейшего вероятного развития системы и др.

Результаты и их обсуждение

В 1960/61 учебном году БГУ готовился к празднованию 40-летнего юбилея. К этому времени иноязычное образование обеспечивалось общеуниверситетскими кафедрами английского языка и кафедрой французского и немецкого языков, которые включали 13 и 17 штатных преподавателей соответственно². На дневном отделении английский язык преподавали в 27 группах, немецкий язык изучали в 21 группе, французский учили 14 групп. Это обстоятельство свидетельствовало о повышении интереса к изучению английского языка.

В связи с переходом от чтения текстов к развитию речи и учетом недостатков предыдущего периода значимым шагом в развитии иноязычного образования стало принятие постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков». Совет Министров СССР предложил меры по повышению эффективности изучения иностранных языков в средней и высшей школе, обозначив ведущей целью практическое овладение учащимися иностранными языками. Принятие данного постановления было связано с внешнеполитическими событиями, расширением культурных, экономических, научно-технических международных связей. Документ оказал существенное влияние на развитие практико-ориентированного иноязычного образования в БССР. В постановлении был обозначен комплекс мероприятий по совершенствованию системы иноязычного образования, который предполагал охват всех звеньев образовательного процесса.

Подтверждением изменения социокультурной ситуации и отношения к иноязычному образованию стала Московская конференция преподавателей иностранных языков в вузах (протокол № 14 от 29 июня 1961 г.), на которой министр высшего образования СССР выдвинул идею о необходимости

принятия решения об увеличении количества часов на изучение иностранных языков в неязыковых учреждениях высшего образования до 240 ч в год³.

В том же году кафедры иностранных языков БГУ получили в распоряжение один зал на 100 рабочих мест, оборудованный техникой для работы с кинофильмами и аудиозаписями, а также кабинеты французского и немецкого языков в связи с вводом в эксплуатацию нового главного корпуса. На пяти факультетах деканаты выделили по одной аудитории, оборудованной техникой, необходимой для занятий в группах по 15 человек⁴. В реализации иноязычного образования наметился значительный прогресс, связанный с интенсивным применением технических средств обучения (ТСО). Особенностью времени было осуществление строгого контроля за применением ТСО: преподавателям рекомендовалось прослушивать записи до передачи студентам в целях цензурирования их содержания⁵.

К началу 1970-х гг. лингафонные кабинеты были полностью оборудованы, по учебнику французского языка И. Н. Поповой вышел лингафонный курс. Кафедра французского и испанского языков работала над составлением программ для самостоятельной работы студентов в лингафонном кабинете⁶. Данные меры были следствием реализации мероприятий по улучшению иноязычного образования в БГУ, они положили начало применению ТСО, которое являлось одной из основных тенденций данного периода.

План работы по иноязычному образованию, позволяющий воссоздать представление о рассматриваемом периоде, включал обиходные и общественно-политические темы, тексты по специальностям и тексты для домашнего чтения (рис. 1). Примечательно, что совокупный объем материала по общественно-политическим темам был больше, чем объем материала по специальностям.

²Нац. арх. Респ. Беларусь (НАРБ). Ф. 205. Оп. 5. Д. 871. Л. 7.

³Там же. Оп. 6. Д. 399. Л. 42.

⁴Там же. Оп. 5. Д. 871. Л. 7.

⁵Там же. Оп. 8. Д. 1157. Л. 5.

⁶Там же. Д. 1389. 29 л. ; Там же. Д. 1388. 66 л.

П Л А Н Р А Б О Т Ы на 1972–73 уч.г. Дневное отделение			
Общедневные темы	Общ.-полит. темы	Тексты по специальности	Домашнее чтение
Биография, рабочий день студента, отдых студента	700 знаков в неделю	4500 знаков научно-популярной литературы по специальности и общественно-полит. литературе	
Вз, город, путешествие	700 знаков в неделю		
Повторение	800 знаков в неделю	1000 знаков в неделю на популярной литературной основе по специальности и общественно-полит. литературе	
Повторение	850 знаков в неделю	2000 знаков в неделю на устной основе	
Повторение/диалоги пособия/	900 знаков в неделю		22500 знаков спец. литературы /перевод,
Повторение/диалоги пособия/	100 знаков в неделю		"-"-"-"-"-"-"-"

Рис. 1. План работы по учебной дисциплине «Немецкий язык» на 1972/73 учебный год.
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 1218. Л. 2

Fig. 1. Work plan for the academic discipline «German language» in 1972/73 academic year.
Source: National Archives of the Republic of Belarus (NARB). Fund 205. Invent. 8. Case 1218. Sh. 2

Одной из отмеченных в отчетах проблем работы кафедр иностранных языков БГУ в 1960–70-х гг. было недостаточное обеспечение студентов учебниками и учебно-методическими материалами. Им приходилось переписывать тексты от руки. В университете обучение происходило по пособиям множества авторов (Е. П. Джеваго, И. Н. Попова, И. И. Новицкий, Н. П. Потоцкая, Б. П. Борковский и др.), при этом все чаще использовались труды белорусских авторов⁷.

После принятия решения коллегии Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 2 марта 1972 г. «Об эффективности научно-технических связей высшей школы с зарубежными странами в 1971 г.» и постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18 июня 1972 г. № 535 «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» 25 декабря 1972 г. вышло постановление ректората БГУ имени В. И. Ленина, содержащее перечень недостатков в работе кафедр иностранных языков. В частности, в документе отмечались следующие упущения:

- нечеткое регламентирование и планирование самостоятельной работы студентов;
- отсутствие семестровых графиков проведения аудиторных и внеаудиторных занятий;
- недостаточное использование ТСО;
- небольшое количество мероприятий по художественной самодеятельности, отсутствие стенгазет.

Соответственно, постановление обязывало кафедры иностранных языков провести ряд мероприятий, в числе которых были повышение контроля за выполнением студентами самостоятельной работы, расширение использования ТСО, усиление связи с профилирующими кафедрами⁸.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 июля 1979 г. № 798 «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» обсуждалось на кафедрах, обеспечивающих иноязычное образование в БГУ. Его принятие поспособствовало заметному усилению идеологической составляющей воспитательной работы средствами иноязычного образования, о чем свидетельствуют архивные протоколы заседаний кафедр (рис. 2).

Аналогичная тенденция сохранялась и в начале 1980-х гг. На заседаниях кафедр иностранных языков обсуждались методика проведения политинформаций, тематика которых предлагалась политико-воспитательным сектором, ход выполнения решений съездов КПСС, конституция развитого социализма и другие вопросы. Научные конференции посвящались годовщинам Великой Октябрьской социалистической революции, дню рождения комсомола, дню рождения В. И. Ленина и другим знаменитым датам⁹. В БГУ создавались группы преподавателей по контролю за педагогической деятельностью и исполнением приказов ректората.

В конце 1970-х гг. Москва интенсивно готовилась к проведению олимпиады 1980 г. Эпизодически на заседаниях кафедр иностранных языков БГУ встречались упоминания мероприятий, связанных с предстоящей Олимпиадой-80: подготовка стендов, проведение тематических политинформаций. Преподаватели разрабатывали разговорники. Например, преподавателями кафедры французского, испанского и латинского языков И. И. Новицким и Н. Г. Марковой был подготовлен разговорник по испанскому языку для обслуживающего персонала Олимпиады-80¹⁰. В отличие от подготовки

⁷НАРБ. Ф. 205. Оп. 5. Д. 878. Л. 102.

⁸Там же. Оп. 8. Д. 1218. Л. 27–29.

⁹Там же. Л. 37.

¹⁰Там же. Д. 2130. Л. 76.

к проведению в Москве в 1957 г. VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов, такие мероприятия не регламентировались приказами, не носили системный характер и не способствовали пересмотру

подходов к иноязычному образованию в Беларуси, хотя и влияли в некоторой степени на изменение представления о роли иностранных языков в жизни общества.

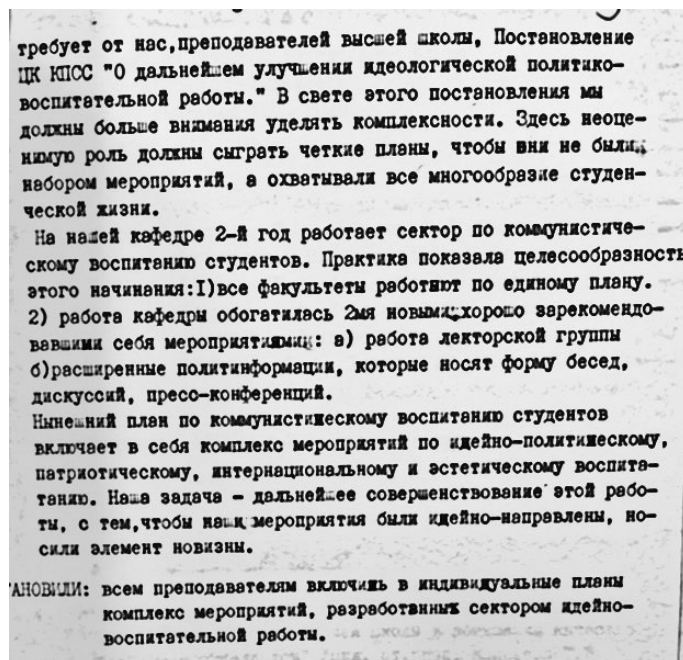


Рис. 2. Обсуждение постановления ЦК КПСС
«О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы»
в протоколе заседания кафедры иностранных языков (1979).
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 2128. Л. 15

Fig. 2. Discussion of the resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union
«On the further improvement of ideological, political, and educational work»
in the protocol of the meeting of the department of foreign languages (1979).
Source: NARB. Fund 205. Invent. 8. Case 2128. Sh. 15

В период 1981–1990 гг. задачи БГУ не изменились. Университет подчинялся Министерству высшего и среднего специального образования БССР (с 1988 г. Министерству народного образования БССР).

В 1982 г. БГУ готовился к празднованию 60-летия БССР. В университете, в том числе на кафедрах иностранных языков, проводились мероприятия, в том числе студенческие конференции на иностранных языках (рис. 3). Представляют интерес отдельные темы, рассмотренные на них (географическое положение Беларуси, история Беларуси в период Второй мировой войны, развитие экономики Беларуси и др.), которые могут свидетельствовать о наличии национального компонента иноязычного образования в БГУ.

К концу 1980-х гг. развитие иноязычного образования в БГУ вышло на качественно новый уровень. Изменилось отношение к иностранным языкам как на государственно-общественном, так и на личностном уровнях. В пояснительной записке к отчетам общеуниверситетских кафедр иностранных языков за 1985 г. отмечалось, что «практическое владение иностранным языком диктуется... потребностями

научно-технического прогресса и все возрастающими требованиями к подготовке специалистов»¹¹.

Выявленные на основе архивных документов особенности научно-исследовательского, воспитательного и учебно-методического аспектов образования делают представление о направлениях развития иноязычного образования в БГУ в 1961–1991 гг. более детальным.

Научно-исследовательский аспект. К безусловно перспективным тенденциям периода можно отнести выход на качественно новый уровень научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедр иностранных языков БГУ. Период второй половины 1960-х – начала 1970-х гг. в БССР был связан с постепенным увеличением количества фундаментальных научно-исследовательских работ в сфере иноязычного образования, а также введением нового терминологического аппарата (термины «политлексика», «подъязык» (язык профессиональной деятельности) и др.).

В 1970-х гг. заметен рост интереса к повышению теоретического уровня ППС кафедр БГУ, обеспечивающих иноязычное образование. В частности,

¹¹НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 3168. Л. 264.

на заседаниях этих кафедр обсуждались вопросы их научно-исследовательской работы, уточнялось наличие докладов, публикаций у ППС. Сведения о публикациях начала 1970-х гг. каждого препода-

вателя в архивах не сохранились, при этом перспективный план издания и содержания учебных пособий и словарей систематически согласовывался.

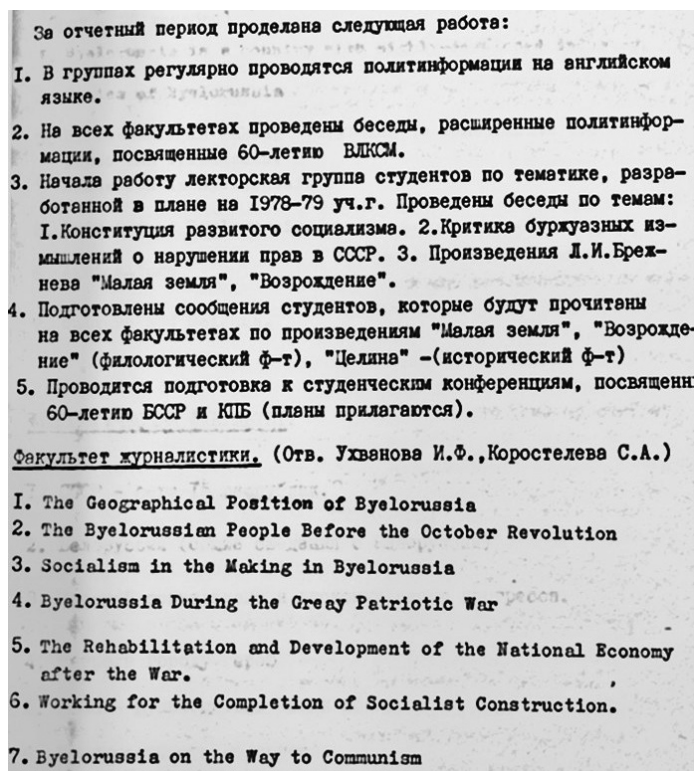


Рис. 3. Фрагмент протокола заседания
кафедры английского языка гуманитарных факультетов (1982).
Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 1966. Л. 12

Fig. 3. Excerpt from the minutes of the meeting
of the department of English language of the humanities faculties (1982).
Source: NARB. Fund 205. Invent. 8. Case 1966. Sh. 12

В свете решений XXV съезда КПСС и XXVIII съезда КПБ, состоявшихся в 1976 г., основным направлением научно-исследовательской деятельности кафедр университета считалось повышение уровня фундаментальных и прикладных исследований¹². В целях повышения мотивации ППС к научно-исследовательской деятельности был издан приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 1 августа 1977 г. № 805 «Об улучшении условий труда профессорско-преподавательского состава вузов». В нем подчеркивалась необходимость поддержки научно-исследовательской деятельности молодых преподавателей.

С 1975/76 учебного года в отчетах по работе кафедр немецкого языка впервые дается детализированный пофамильный перечень публикаций ее сотрудников¹³. В предыдущие годы индивидуальные отчеты преподавателей, по всей видимости, ввиду

малочисленности либо не велись, либо не относились к документам постоянного хранения.

В протоколах заседаний кафедры немецкого языка за 1976/77 учебный год отмечено, что двумя старшими преподавателями защищены диссертации (Е. Ф. Калевич «Творческий путь Бодо Узе» и Р. Б. Гармаш «Функционально-смысловые характеристики темы в актуальной структуре немецкого повествовательного предложения»)¹⁴. В числе публикаций интерес представляет педагогическая работа О. М. Галай, посвященная преемственности между школой и высшим учебным заведением в преподавании иностранного языка, так как она выходит за рамки популярных в то время лингвистического аспекта и анализа произведений. Кроме того, на заседании кафедры немецкого языка от 2 апреля 1976 г. в докладе доцента Б. П. Борковского впервые рассматривался методический прием тестирования¹⁵.

¹²НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 1801. Л. 4.

¹³Там же. Д. 1479. Л. 18.

¹⁴Там же. Д. 1632. Л. 45.

¹⁵Там же. Д. 1479. Л. 34.

В выступлении 1978 г. ректора БГУ (занимал должность в 1978–1983 гг.) академика АН БССР В. А. Белого было отмечено, что на кафедре английского языка естественно-научных факультетов лишь «малая прослойка с учеными степенями»¹⁶. В архивных документах сохранились сведения¹⁷ о том, что в 1979 г. доля кандидатов наук в кадровом составе кафедры английского языка естественно-научных факультетов составляла 10,2 %.

В протоколе заседания кафедры немецкого языка в плане работы на 1978/79 учебный год упоминается доклад Б. П. Борковского «Адаптивная система обучения иностранному языку»¹⁸. Адаптивная система считалась достаточно инновационной технологией для своего времени, направленной на гуманизацию обучения, которая подразумевает построение индивидуальной учебной траектории для обучающегося с учетом его знаний, способностей, мотивации, интересов и других факторов. Система не получила должного развития в образовании в период СССР из-за стремления к унификации и стандартизации, однако факт ее зарождения в конце 1970-х гг. является доказательством поворота в сторону индивидуализации учебного процесса.

Доклад первого секретаря ЦК КПБ П. М. Машерова «О неотложных задачах Белгосуниверситета имени В. И. Ленина в свете важнейших проблем, стоящих перед республикой, выполняя решения XXV съезда КПСС и XXVIII съезда КПБ» от 3 июня 1980 г. стал очередным шагом к развитию научно-исследовательской деятельности университета. Со второй половины 1980-х гг. заметна активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедр БГУ, обеспечивающих иноязычное образование. Тематика публикаций коллективов кафедр иностранных языков позволяет проследить постепенный переход от прагматического подхода к гуманистическому в иноязычном образовании.

Совокупное число публикаций преподавателей иностранных языков БГУ к началу 1980-х гг. значительно возросло, что свидетельствует об интересе к теоретическому обоснованию процесса иноязычного образования. Публикации были посвящены использованию ТСО на занятиях, программированному контролю знаний, развитию у студентов навыков самостоятельного обучения, межпредметным связям, интенсификации процесса обучения иностранным языкам¹⁹. В 1982 г. в протоколах за-

седаний кафедры английского языка гуманитарных факультетов подчеркивалось, что работа кафедры не может обойтись без научно-исследовательской работы ППС. В протоколе зафиксировано зачисление Л. В. Хведчени в аспирантуру. Этот факт служит подтверждением того, что научно-исследовательская деятельность ППС поддерживалась и поощрялась на всех уровнях²⁰.

Организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков, в том числе при работе с текстами по специальностям, были посвящены статьи И. С. Поповой, С. В. Лузгиной. Некоторые публикации свидетельствовали о сохранявшейся тенденции к использованию ТСО при реализации иноязычного образования (Т. Н. Вишнякова, Т. Ф. Кованова, С. В. Лузгина, В. В. Никитина и др.)²¹.

В 1980-х гг. особенностью научно-исследовательской работы на кафедрах, обеспечивающих иноязычное образование, была диверсификация на языковой (лингвистический) и педагогический или дидактический (методический, воспитательный) аспекты. Так, в 1984 г. первой темой научно-исследовательской работы на общеуниверситетской кафедре иностранных языков была «Создание системы комплексного методического обеспечения учебного процесса в курсах английского, французского, испанского, латинского языков для студентов, аспирантов, абитуриентов», а вторая тема относилась к фундаментальной науке о языке (лингвистике)²².

Во второй половине 1980-х гг. заметна активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей БГУ. За 1984 г. на кафедре иностранных языков были защищены три кандидатские диссертации (О. И. Васюкова, Т. Г. Лукша, Л. Н. Мушнина), на кафедре немецкого языка была защищена одна кандидатская (Т. А. Силаева), несколько кандидатских были представлены на обсуждение. ППС активно участвовал в международных, всесоюзных, республиканских научных конференциях, семинарах, выставках. Коллективом кафедры были подготовлены 13 учебных пособий, содержащих материалы для чтения по специальностям и задания для самостоятельной работы. Доля кандидатов филологических наук составляла 24 % ППС кафедры иностранных языков, что свидетельствует о высоком уровне научно-исследовательской деятельности²³.

В ряде публикаций ППС описывались возможности приобретения профессиональных навыков

¹⁶ НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 2127. Л. 33.

¹⁷ Там же. Д. 2292. Л. 18.

¹⁸ Там же. Д. 2293. Л. 94.

¹⁹ Там же. Д. 2509. Л. 116.

²⁰ Там же. Д. 1966. Л. 12.

²¹ Там же. Д. 2509. Л. 116.

²² Там же. Д. 1965. 33 л.

²³ Там же. Д. 3016. Л. 274–275.

с помощью средств иноязычного образования, в частности, в этих работах рассматривались межпредметные связи, деловые игры (ролево-деятельностный подход в профессионализации обучения иностранным языкам), внеаудиторные формы работы, соотношение учебной и профессиональной деятельности и другие аспекты. Значительное количество публикаций было посвящено теории преподавания английского языка и созданию пособий. В конце 1980-х гг. в связи с расширением международных контактов начинали появляться работы по компаративистике (ГДР, Чехословакия, Великобритания и др.). Сохранялся устойчивый интерес к применению автоматизированных обучающих систем («диалог» с электронно-вычислительными машинами) и ТСО в учебном процессе, интенсификации и рационализации иноязычного образования.

К 1990 г. научно-исследовательская деятельность ППС кафедр, обеспечивающих иноязычное образование в БГУ, интенсифицировалась. Доля кандидатов наук на кафедре иностранных языков в 1988 г. составляла 28 %, на кафедре немецкого языка – 25 %²⁴. Доля сотрудников кафедры английского языка естественно-научных факультетов, имеющих ученую степень, составляла 23 % (один сотрудник имел степень доктора наук). В 1989 г. 13 сотрудников кафедры иностранных языков из 34 имели ученую степень (34 %) ²⁵. За всю историю развития университета научно-исследовательская работа в области иноязычного образования БГУ никогда не выходила на столь высокий уровень.

В перечне публикаций кафедр, обеспечивающих иноязычное образование, за 5 лет (1986–1990) отчетливо прослеживается тенденция гуманизации иноязычного образования, выраженная в фундаментальном обосновании подходов к реализации образовательного процесса, появлении адаптивной системы обучения иностранному языку, рассмотрении возможностей приобретения профессиональных навыков с использованием средств иноязычного образования, организации и систематизации самостоятельной деятельности обучающихся.

Воспитательный аспект. В связи с развитием научно-исследовательской деятельности возрос интерес к воспитательным возможностям иноязычного образования. В рамках практического осуществления воспитательной работы с помощью средств иноязычного образования проводились беседы о Кубе и Латинской Америке, интернациональные вечера на иностранных языках, политинформации, встречи с испанскими репатриантами, культпоходы,

оформлялись стенды и стенгазеты на иностранных языках²⁶. Преподаватели вместе со студентами посещали демонстрации и коммунистические субботники. Внеаудиторная и самостоятельная работа включала кружки разговорной речи, конкурсы на лучший перевод по специальности.

Воспитательная работа проводилась в рамках не только иноязычного образования, но и образования в целом, и в 1970-х гг. постепенно приобретала черты избыточной идеологизации. В отчетной документации кафедр иностранных языков БГУ этого периода впервые появляется формулировка «политико-воспитательная работа». Как следует из сохранившихся в архивах протоколов заседаний, кафедры иностранных языков регулярно отчитывались о выполнении социалистических обязательств, научно-исследовательской и политико-воспитательной работы, а также о проведении соцсоревнований. Значимым для ретроспективного анализа и представления особенностей данного периода можно считать использование в терминологической системе иноязычного образования 1970-х гг. так называемой политлексики. Для работы отбирались газетные тексты политического содержания: «Ленин – основатель Советского государства», «Материалы XXV съезда КПСС», «Борьба Советского Союза за разрядку международной напряженности» и др.²⁷

В архивных документах 1971–1972 гг. сохранилось сообщение заведующего кафедрой французского и испанского языков Н. М. Полозова о получении предписания «об усилении воспитательной работы среди студентов, о мерах административного взыскания к студентам, нарушающим нормы поведения, внешнего вида советского студента»²⁸. В плане мероприятий по выполнению постановлений ректората БГУ имени В. И. Ленина на совместном заседании кафедр иностранных языков 30 января 1973 г. преподавателям рекомендовалось готовиться к занятиям таким образом, чтобы «каждая форма занятия носила воспитательный характер»²⁹. Каждый преподаватель был обязан составить индивидуальный план политико-воспитательной работы со студентами, который, помимо прочего, включал работу кураторов и кружков разговорной речи, организацию встреч с интересными людьми.

Политико-воспитательная работа кафедр БГУ, обеспечивающих иноязычное образование, в конце 1970-х – начале 1980-х гг. была систематизирована и велась по следующим направлениям:

- формирование марксистско-ленинского мировоззрения, чувства патриотизма;

²⁴НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 3654. 174 л.

²⁵Там же. Д. 3825. 340 л.

²⁶Там же. Д. 1157. Л. 27.

²⁷Там же. Д. 1631. Л. 64.

²⁸Там же. Д. 1157. Л. 5.

²⁹Там же. Д. 1218. Л. 24.

- героико-педагогическое и интернациональное воспитание;

- воспитание коммунистической нравственности;
- воспитание дружбы, товарищества;
- эстетическое воспитание;
- трудовое воспитание³⁰.

В плане по политвоспитанию кафедры английско-го языка гуманитарных факультетов за 1976/77 учебный год значительное место отведено мероприятиям, посвященным 60-летию Великой Октябрьской социалистической революции и проекту новой Конституции СССР, в котором впервые появилась глава о «миролюбивой политике... страны»³¹.

Студенческие научные конференции также проводились в воспитательном контексте. В протоколах заседаний кафедры немецкого языка за 1978/79 учебный год упоминается студенческая научно-теоретическая конференция на иностранном языке, посвященная В. И. Ленину. Рефераты на немецком языке были подготовлены по следующим темам: «В. И. Ленин в Лейпциге», «В. И. Ленин как юрист», «В. И. Ленин и изучение иностранных языков» и др.³²

Тенденции в реализации воспитательных функций также отражены в тематике публикаций преподавателей иностранных языков БГУ начала 1980-х гг.: интернационально-патриотическое и коммунистическое воспитание с использованием средств иноязычного образования (Л. В. Венжицкая, Г. М. Василевская, Т. Д. Елисеева, И. И. Новицкий, Г. Д. Прохоренко, Н. М. Смирнова и др.), эстетическое воспитание студентов литературой на иностранном языке (Л. Н. Лившиц, С. Н. Любич, В. М. Карачун, И. Б. Макаревич и др.),

профессиональная мотивация при работе над текстом по специальности (Ж. И. Дронская, Л. А. Захаркевич, Я. М. Титоренко, и др.), опыт организации воспитательной работы на занятиях по иностранному языку (Л. М. Нехай, Р. В. Хорень) и т. д.³³

Тенденции и особенности гуманизации иноязычного образования в воспитательном аспекте в 1961–1991 гг. выражались в признании воспитательных возможностей иноязычного образования, развитии профессиональной мотивации при работе с текстами по специальности, знакомстве с культурой других стран в ходе проведения внеаудиторных мероприятий, попытке реализации нравственного и эстетического воспитания средствами иностранной художественной литературы.

Учебно-методический аспект. В учебно-методической работе кафедр иностранных языков в начале 1960-х гг. акцент делался на развитии навыков устной речи. В соответствии с отчетами за 1961/62 учебный год 50 % учебного времени отводилось на развитие навыков устной речи, 50 % – на чтение и перевод текстов по специальности со словарем. В экзаменационный билет были включены устная тема, проверка понимания общественно-политического текста посредством ответов на вопросы и обосуждения проблематики³⁴.

В протоколах кафедр иностранных языков за 1971–1972 гг. найдены схемы для реферирования текстов, которые и сегодня не утратили своей актуальности (рис. 4). В качестве положительной характеристики представленного алгоритма реферирования можно отметить лаконичность содержания и доступность формулировок.

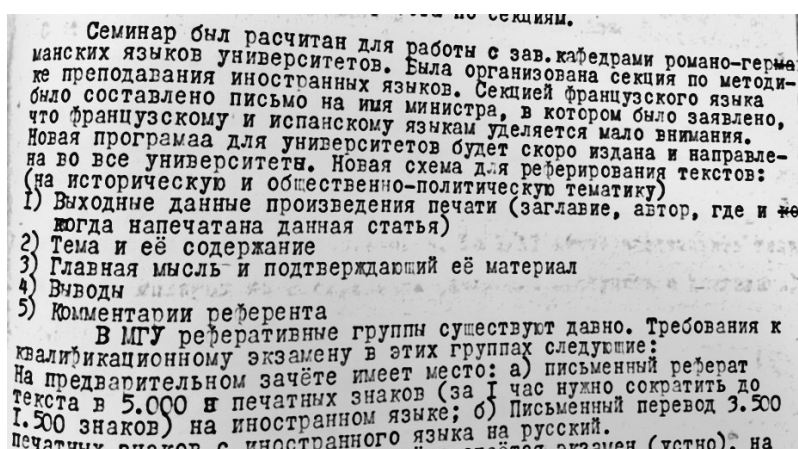


Рис. 4. Схема реферирования текстов (1971–1972).

Источник: НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 1480. Л. 5

Fig. 4. Text abstracting scheme (1971–1972).

Source: NARB. Fund 205. Invent. 8. Case 1480. Sh. 5

³⁰НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 2130. Л. 22.

³¹Там же. Д. 1631. Л. 85.

³²Там же. Д. 2293. Л. 86.

³³Там же. Л. 116.

³⁴Там же. Оп. 5. Д. 878. Л. 86.

Во второй половине 1970-х гг. в развитии учебно-методического аспекта иноязычного образования актуальным по-прежнему оставалось применение ТСО. Значительное внимание уделялось обсуждению его методики и методики самостоятельной работы студентов (в том числе в лингафонном кабинете). На заседании кафедры французского, испанского и латинского языков от 16 марта 1977 г. обсуждалось учебное пособие С. М. Батуры «Совершенствование навыков устной речи в лабораториях технических средств обучения». Работа представляла собой сборник лабораторных работ по темам «СССР и освоение космоса», «Минск – социалистический город», «Патриотизм белорусского народа во время Второй мировой войны», «Молодежь стран советов», «Жизнь молодежи во Франции»³⁵. В соответствии с постановлением коллегии Министерства высшего и среднего специального образования БССР и Президиума Республиканского комитета профсоюзов от 28 декабря 1978 г. в период с февраля 1979 по декабрь 1980 г. проводился смотр применения технических средств и вычислительной техники в целях интенсификации и повышения эффективности учебного процесса учреждениями высшего образования³⁶.

К тенденциям и особенностям учебно-методического аспекта обеспечения иноязычного образования в БГУ также можно отнести применение не менее прогрессивного для своего времени программированного метода обучения. На заседаниях кафедр иностранных языков обсуждались принципы программированного (машинного) обучения, рекомендованного на начальных этапах образовательного процесса, а именно дозировка учебного материала и постоянный контроль, также отмечалось, что использование машинного обучения может способствовать индивидуализации обучения («Обучать каждого учащегося в отдельности – слишком большая роскошь для учащегося и невыносимая нагрузка для преподавателя»³⁷; «Свободное же, творческое мышление (что есть цель нашего обучения) запрограммировать невозможно» (протокол № 3 от 9 октября 1972 г., доклад «Программированные упражнения для беседы по математике»))³⁸.

Программированный метод обучения использовался как с применением машин, так и без него. Линейная программа использовалась для накопления словарного запаса, разветвленная – для контроля прочитанного. Разработанные принципы про-

граммированного обучения включали следующие составляющие:

- индивидуальное обучение, индивидуальный темп работы в массовой аудитории;
- обязательную обратную связь, которая рассматривалась как залог эффективного индивидуального обучения³⁹.

Учебно-методическая работа кафедры английского языка гуманитарных факультетов в 1976/77 учебном году велась по четырем направлениям (текст по специальности, домашнее чтение, политексника, устная практика). ППС был распределен по подгруппам для научной и методической разработки каждого аспекта⁴⁰.

При обсуждении доклада старшего преподавателя О. А. Белозеровой «Профессиональная направленность изучения иностранного языка в неязыковом вузе» выдвигалось предложение провести хотя бы на одном факультете защиту дипломных проектов на иностранном языке. Во время обсуждения в отношении иностранного языка профессиональной деятельности употреблялся термин «подязык» («...мы учим не специальности, а подязыку»), предлагалось закрепление студентов за профилирующими кафедрами и расширение связей с профилирующими кафедрами⁴¹. Для сближения иностранных языков с профилирующими дисциплинами было предложено не только изучать тексты по специальности и разрабатывать темы, но и использовать оригинальную литературу для написания курсовых и дипломных проектов, переводить и аннотировать материалы иностранных научных публикаций, рекомендовать студентам специальную литературу для домашнего чтения. Все перечисленные методы и приемы были направлены на подготовку к будущей специальности, помощь в овладении профильными дисциплинами и требовали соответствующей подготовки со стороны кафедр иностранных языков. На всех кафедрах иностранных языков составлялись терминологические словари-минимумы и разрабатывались принципы отбора лексики для таких словарей, при этом словари классифицировались по форме и содержанию⁴². Эти факты подтверждают возрастающую тенденцию к ориентированности на практику и профессиональной направленности иноязычного образования в БГУ.

В ноябре 1979 г. на кафедре французского, испанского и латинского языков выступил доцент Минского государственного педагогического института

³⁵НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 1633. Л. 15.

³⁶Там же. Д. 1632. Л. 17.

³⁷Там же. Д. 1158. Л. 5.

³⁸Там же. Л. 6.

³⁹Там же. Д. 1480. Л. 38.

⁴⁰Там же. Л. 77.

⁴¹Там же. Д. 2292. Л. 14.

⁴²Там же. Д. 2130. Л. 105.

иностранных языков Е. А. Маслыко с новаторским докладом «Интенсивные методы обучения иностранным языкам», в котором в качестве альтернативы он представил такие методики болгарского психотерапевта Г. К. Лозанова, как «гипнопедия» (гипноз, обучение во сне) и «релаксопедия» (снятие напряжения, стресса). Данный доклад был интересен и прогрессивен для своего времени, поскольку Е. А. Маслыко указывал на необходимость создания климата доверия и личностной ориентации в иноязычном образовании (предлагал не акцентировать внимание на недостатках и развивать достоинства). Личностная ориентация, по мнению исследователя, должна была проявляться в умении слушать содержание, т. е. слушать не как говорят, а что говорят обучающиеся. Для стимулирования говорения докладчик рекомендовал не прерывать студента во время ответа, а отводить на исправление неточностей и ошибок специальный период времени после высказывания и обсуждения⁴³. В протоколах заседаний кафедры немецкого языка упоминается статья О. И. Комковой «Дифференцированное обучение устной речи»⁴⁴. Два обозначенных события являются свидетельством возникающего стремления учитывать психологические особенности личности в иноязычном образовании. В первой половине 1980-х гг. это явление приобретает категорию психолого-педагогических принципов интенсивного обучения иностранным языкам.

Тенденции в учебно-методическом аспекте иноязычного образования БГУ 1970-х гг. получили продолжение и в 1980-х гг. К ним относятся интенсификация обучения (применение ТСО, программированное обучение, коммуникативные методы и др.), работа с текстами по специальности, самостоятельная работа студентов. В отчете кафедры немецкого языка было отмечено, что «кардинальным методическим принципом» преподавания иностранных языков можно считать индивидуализацию обучения, которая в том числе осуществлялась с «использованием ТСО, наглядных пособий и безмашинного программирования», но не исчерпывалась ими, а также организуемое самообучение студентов под руководством преподавателя и лучших студентов-консультантов⁴⁵.

Тенденции и особенности гуманизации иноязычного образования в 1961–1991 гг. во многом были связаны с развитием научно-исследовательской деятельности и выражались в стремлении к развитию личностно-ориентированного обучения, разработке психолого-педагогических принципов интенсивного обучения иностранным языкам, профессиональной направленности иноязычного образования, использованию ТСО и программированного обучения для индивидуализации процесса образования и самообучения.

Заключение

Проведенное исследование дает основание сделать следующие выводы. Для реализации гуманистического подхода к иноязычному образованию в БГУ в 1961–1991 гг. были использованы следующие меры:

- интенсификация развивающейся научно-исследовательской деятельности как источника и механизма инновационного развития образовательной практики в направлении личностно-ориентированного обучения, учета психологических особенностей обучающихся;
- признание воспитательных возможностей иноязычного образования и их активная реализация в идеологическом и социально-политическом направлениях в целях формирования марксистско-ленинского мировоззрения, чувства патриотизма, коммунистической нравственности обучающихся в опоре на сильные стороны их личности;
- индивидуализация и интенсификация процесса обучения, проявляющиеся в применении адаптивной системы обучения, разработке психолого-педагогических принципов интенсивного обучения иностранным языкам, организации самообучения;

- усиление ориентированности на практику и профессиональной направленности иноязычного образования, отраженное в научно-исследовательском, воспитательном и учебно-методическом аспектах и подтверждающих существенную роль иноязычного образования в социальной реализации обучающихся и их самореализации через профессиональную деятельность;

- изменение представления о роли иностранных языков в обществе, связанное с проведением мероприятий международного уровня, расширением культурных, экономических, научно-технических международных связей и, как следствие, принятием многочисленных постановлений, направленных на качественное улучшение процесса иноязычного образования, и реализацией их положений.

Несмотря на интенсивное развитие научно-исследовательского, воспитательного и учебно-методического аспектов иноязычного образования в БГУ, административное регулирование, строгая отчетность и чрезмерная идеологизация содержания иноязычного образования в рассматриваемый период

⁴³ НАРБ. Ф. 205. Оп. 8. Д. 2130. Л. 22.

⁴⁴ Там же. Д. 1967. 111 л.

⁴⁵ Там же. Д. 3993. Л. 377.

не способствовали раскрытию в полной мере индивидуального и творческого потенциала обучающихся.

Вместе с тем несогласованность научно-исследовательского, воспитательного и учебно-методического аспектов иноязычного образования сдерживала реализацию гуманистического подхода в данной сфере.

С позиций антропологического подхода социально-политический и идеологический контексты образования должны гармонично сочетаться с общественно-культурным и личностным, обеспечивая наиболее полное раскрытие и развитие потенциала личности специалиста, его творческую самореализацию в образовательной и профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Трухан ЕВ. Сущность и функции антропологического подхода в иноязычном образовании. *Высшая школа*. 2023;6:56–60.

*Статья поступила в редколлегию 07.07.2025.
Received by editorial board 07.07.2025.*

КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. МОНИЧ¹⁾, В. В. ХРАМОВ¹⁾

¹⁾Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь

Аннотация. Научно обосновываются особенности реализации формирования военно-профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность будущих офицеров запаса к выполнению служебных обязанностей. Объектом исследования является формирование военно-профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программам подготовки офицеров запаса на военных факультетах и кафедрах. Предметом исследования выступают педагогические условия и методические особенности реализации системного, компетентностного и деятельностного подходов при формировании военно-профессиональных компетенций с применением цифровых моделей образцов вооружения. Цель исследования заключается в научно-теоретическом обосновании и педагогическом анализе основных методологических подходов к формированию у студентов военных факультетов и кафедр военно-профессиональных компетенций с использованием цифровых моделей образцов вооружения. Проанализированы общепедагогические основы цифровизации военного обучения, определено место цифровых моделей образцов вооружения в структуре практико-ориентированных занятий. Выявляются и систематизируются психолого-педагогические, организационные и технические условия, при которых использование цифровых моделей образцов вооружения способствует переходу от теоретических знаний к устойчивым профессиональным навыкам будущих специалистов.

Ключевые слова: военно-профессиональные компетенции; цифровизация образования; методологические подходы; системный подход; компетентностный подход; виртуальные тренажеры; цифровая модель образцов вооружения.

Образец цитирования:

Монич АН, Храмов ВВ. Конвергенция методологических подходов в процессе военно-профессиональной подготовки студентов в условиях цифровой трансформации образования. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:15–22. EDN: EEPBKJ

For citation:

Monich AN, Khramov VV. Convergence of methodological approaches in the process of military-professional training of students in the digital transformation of education context. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:15–22. Russian. EDN: EEPBKJ

Авторы:

Андрей Николаевич Монич – старший преподаватель общевойсковой кафедры военного факультета.
Виталий Владимирович Храмов – доктор педагогических наук, доцент; декан факультета физической культуры.

Authors:

Andrei N. Monich, senior lecturer at the general military department, military faculty.
monich_an@grsu.by
<https://orcid.org/0009-0008-0414-8754>
Vitaly V. Khramov, doctor of science (pedagogy), docent; dean of the faculty of physical education.
khramov@grsu.by
<https://orcid.org/0000-0001-5727-7877>

CONVERGENCE OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE PROCESS OF MILITARY-PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION CONTEXT

A. N. MONICH^a, V. V. KHRAMOV^a

^aYanka Kupala State University of Grodno, 22 Azheshki Street, Grodno 230023, Belarus

Corresponding author: A. N. Monich (monich_an@grsu.by)

Abstract. In the context of the active implementation of digital technologies, there is a need for scientific substantiation of the features of implementing the process of forming military-professional competencies, which ensure the readiness of future reserve officers to perform their duties. The object of the research is the process of forming military-professional competencies among students enrolled in reserve officer training programmes at military faculties and departments. The subject of the research is the pedagogical conditions and methodological features of implementing systemic, competency-based, and activity-based approaches in the process of forming military-professional competencies using digital models of weaponry. The aim of the research is to provide a scientific-theoretical substantiation and pedagogical analysis of the main methodological approaches for developing military-professional competencies among military faculties and departments students using digital models of weaponry. The article analyses general pedagogical foundations of the digitalisation of military training and defines the place of digital models of weaponry in the structure of practice-oriented classes. As a result of the study, psychological-pedagogical, organisational, and technical conditions have been identified and systematised, under which the use of digital models of weaponry facilitates the transition from theoretical knowledge to stable professional skills of future specialists.

Keywords: military-professional competencies; digitalisation of education; methodological approaches; systemic approach; competency-based approach; virtual simulators; digital model of weaponry.

Введение

На современном этапе высшее образование претерпевает активную цифровую трансформацию, при которой затрагиваются все уровни и направления подготовки специалистов. Военная педагогика как особая область профессионального образования также подвержена влиянию цифровизации, что проявляется в изменении целей, содержания и технологий обучения.

В ходе военной подготовки офицеров запаса на военных факультетах и кафедрах (ВФиК) возникает необходимость уточнения методологических подходов (системного, компетентностного и деятельностного) с учетом реализации образовательного процесса в условиях цифрового учебно-методического сопровождения, связанная с внедрением в учебную деятельность виртуальных тренажеров, симуляторов цифровых моделей образцов вооружения (ЦМОВ), которые являются программно-техническим комплексом, представляют собой виртуальные (цифровые) копии реальных образцов вооружения, военной и специальной техники и воспроизводят их конструктивные особенности, функциональные характеристики и работу в различных режимах эксплуатации [1, с. 77–80].

В педагогическом контексте ЦМОВ служат не только для обеспечения наглядности, но и для формирования военно-профессиональных компетенций (ВПК), обеспечивая интеграцию теоретических знаний с практическими навыками в условиях, приближенных к боевым. Реализация потенциала данных

технологий требует не просто технического обновления, а глубокого методологического переосмысления целей и содержания обучения. Цифровизация в данном случае выступает закономерным этапом развития, диктующим необходимость адаптации системного, компетентностного и деятельностного подходов к специфике цифровой среды.

В условиях ужесточающихся требований Министерства обороны Республики Беларусь (МО РБ) к качеству подготовки будущих офицеров и их способности принимать решения в условиях неопределенности особую актуальность приобретает поиск способов эффективной адаптации традиционных методологических подходов к использованию инновационных цифровых технологий. В связи с этим перед военно-педагогической практикой возникает задача: обеспечить целостное, управляемое и практико-ориентированное формирование ВПК студентов ВФиК в условиях цифровизации. Для решения этой задачи необходимо синтезировать системный, компетентностный и деятельностный подходы и современные цифровые образовательные технологии. Такая трансформация также связана с общими тенденциями развития образования.

Актуальность работы обусловлена существованием необходимости адаптации традиционных методологических подходов к использованию цифровых технологий в системе высшего военно-профессионального образования, а также необходимостью оценки результативности такой адаптации (например, по уровню

освоения ВПК с использованием ЦМОВ). Накопленный практический опыт свидетельствует о важности применения цифровых образовательных технологий, таких как виртуальные тренажеры и симуляторы ЦМОВ, поскольку они способствуют существенному усилению практической ориентированности образовательного процесса и позволяют виртуально моделировать боевые ситуации, приближенные к реальным. Эти технологии соответствуют нормативным требованиям МО РБ к качеству подготовки офицеров запаса, предполагающим необходимость формирования компетенций в области эксплуатации вооружения, командования подразделением и принятия решений в условиях неопределенности¹.

Материалы и методы исследования

В исследовании применялись методы теоретического анализа научной литературы, обобщения и интерпретации педагогического опыта по формированию у студентов ВФК ВПК в условиях цифровизации образования.

Формирование у студентов ВФК ВПК в условиях цифровизации образования требует опоры на системный, компетентностный и деятельностный подходы, которые вместе обеспечивают целостность образовательного процесса. Они позволяют не только структурировать содержание подготовки офицеров запаса, но и связать теоретическое обучение с практической деятельностью. Особое значение в дан-

ной ситуации приобретает применение цифровых образовательных технологий. С их помощью можно моделировать боевые ситуации и одновременно формировать когнитивный, практический, коммуникативный и ценностно-мотивационный компоненты компетентности. Эффективность такого формирования зависит от психолого-педагогических, организационно-методических и технических условий, а также соответствия цифровых технологий требованиям МО РБ. Только комплексное сочетание этих элементов обеспечивает воспроизводимость, управляемость и объективность результатов военной подготовки в условиях цифровой трансформации.

Результаты и их обсуждение

Цифровизация образовательного процесса в современном педагогическом контексте рассматривается как закономерный этап развития системы образования, связанный с внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы учебной деятельности. Цифровая трансформация обеспечивает не только техническое обновление учебных средств, но и методологическое применение целей, содержания и форм обучения, ориентируя образовательный процесс на формирование компетенций будущего специалиста. Цифровизация образования имеет особое значение для военной педагогики, так как позволяет интегрировать когнитивный, практический, коммуникативный и ценностно-мотивационный компоненты ВПК, обеспечивая их целостное развитие [2, с. 61–63]. Содержательное изменение учебных программ для соответствия компетентностной модели образования предполагает переход от накопления знаний к освоению интегративных компетенций, включающих знания,

умения, навыки, способы деятельности и готовность к принятию решений в условиях неопределенности. В международной практике освоение компетенций реализуется через образование, ориентированное на результат (*outcome-based design*) и профилирование учебных модулей, в которых цифровые ресурсы и симуляции становятся обязательным элементом формирования компетенций [3, р. 270–276]. В независимом отчете UNESCO (2023) анализируется роль технологий в образовании в контексте целей устойчивого развития. В цели устойчивого развития № 4 подчеркивается, что цифровизация не должна быть конечной целью, технологии призваны служить интересам системы образования и учитывать права человека, дополняя, а не заменяя традиционное обучение под руководством учителя². Так, организация учебного процесса на ВФК в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы (далее – ГрГУ имени Янки Купалы) в условиях цифровизации опирается на практико-ориентированные

¹Квалификационные требования к подготовке офицеров запаса / М-во обороны Респ. Беларусь. Минск : М-во обороны Респ. Беларусь, 2014. С. 4–8.

²Technology in education: a tool on whose terms? : glob. educ. monit. rep. / UNESCO. Paris : UNESCO, 2023. P. 6–9, 23.

технологии: виртуальные тренажеры и симуляторы ЦМОВ с моделированием тактических сценариев [4, с. 113–114]. Эти средства обеспечивают безопасное и многократное воспроизведение учебных ситуаций, что невозможно при работе с реальными образцами вооружения. Исследование современных авторов показывает, что использование виртуальной реальности в военной подготовке способствует развитию навыков командования, управления техникой и ее эксплуатации, а также формирует готовность к действиям в условиях неопределенности [5, р. 165, 168]. Индивидуализация обучения в цифровой среде реализуется через адаптивные образовательные платформы, способные учитывать уровень подготовки и темп усвоения материала. Учет этих особенностей позволяет выстраивать персональные траектории обучения, дифференцировать задания и предоставлять обратную связь, что улучшает формирование компетенций. Особое значение в цифровизации образовательного процесса имеет система объективного контроля и оценки результатов обучения. Цифровые технологии фиксируют действия студентов, анализируют их ошибки и формируют многомерные профили компетенций, что соответствует системному подходу в педагогике и обеспечивает воспроизводимость результатов [2, с. 61–63]. Методическое обеспечение цифровизации предполагает разработку учебных программ, методических рекомендаций, сценариев, адаптированных к использованию тренажеров и симуляторов. Оно связывает теоретическую подготовку с практическими заданиями и формирует единые требования к результатам обучения, пока сама техническая инфраструктура является необходимым условием устойчивости образовательного процесса³. Современное компьютерное оборудование, программное обеспечение, сетевые ресурсы и техническая поддержка обеспечивают доступность и надежность цифровых технологий, а также их интеграцию в учебный процесс. Ключевой составляющей всего учебного процесса является подготовка педагогов. Преподаватели должны владеть методикой сценарного обучения, инструментами цифровой аналитики и сопровождения командной работы, должны уметь составлять занятие с привязкой к профессиональной компетенции⁴.

Таким образом, общепедагогические основы цифровизации образовательного процесса формируют целостную модель подготовки будущего специалиста. В этой модели компетентностный подход, практико-ориентированные методы, объективный цифровой контроль и методическое сопровождение выступают

как единое целое. Для военной педагогики цифровая трансформация означает переход от эпизодического использования цифровых технологий к их включению во все этапы образовательного процесса, обеспечивая воспроизводимость, управляемость и измеримость результатов обучения, а также готовность будущего офицера запаса к работе в высокотехнологичной профессиональной среде.

Формирование ВПК невозможно без опоры на подходы, которые определяют целостность, результативность и практическую направленность образовательного процесса. В современной военной педагогике особое значение имеют системный, компетентностный и деятельностный подходы, каждый из которых раскрывает определенные аспекты подготовки будущих офицеров запаса. Системный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса как целостной системы, в которой все элементы (цели, содержание, методы, средства и результаты) находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. В военной педагогике системный подход обеспечивает единство теории, практики и воспитательной работы, что позволяет сформировать у студентов комплекс ВПК. Как отмечают В. И. Загвязинский и Р. Атаханов, данный подход в педагогике гарантирует целостность образовательного процесса и дает возможность учитывать все факторы, влияющие на формирование личности⁵. В условиях военной подготовки системный подход означает, что когнитивный, практический, коммуникативный и ценностно-мотивационный компоненты компетенций должны формироваться одновременно и быть взаимосвязанными. Компетентностный подход ориентирован на результат образования – способность выпускника применять знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. В белорусской педагогической традиции компетентностный подход закреплён в образовательных стандартах, он рассматривается как основа формирования профессиональной готовности [6, с. 250–253]. В военной педагогике компетентностный подход подразумевает, что результатом обучения является не только знание уставов и тактики, но и готовность студента командовать подразделением, принимать решения в условиях неопределённости, поддерживать дисциплину и обеспечивать исправность вооружения. Как подчеркивает А. В. Хуторской, формирование компетенции представляет собой интегративный результат образования, включающий знания, умения и навыки [2, с. 61]. Деятельностный подход акцентирует внимание на практической стороне обучения, моделировании реальных условий

³Technology in education: a tool on whose terms?... Р. 271–273.

⁴Квалификационные требования к подготовке офицеров запаса... С. 2–3.

⁵Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стер. М. : Академия, 2012. С. 4, 13.

службы и включении студентов в активную деятельность. В образовательном процессе на военном факультете ГрГУ имени Янки Купалы деятельностный подход реализуется через проведение практических занятий, использование виртуальных тренажеров, симуляторов ЦМОВ. Данный подход обеспечивает формирование у студентов навыков командования, управления, эксплуатации вооружения и взаимодействия в коллективе [4, с. 114, 117]. По мнению В. Н. Самуся, Т. Н. Саевича и Н. М. Селивончика, именно деятельностный подход является основным фактором формирования ВПК, так как он позволяет студенту не только усвоить знания, но и применить их в реальной ситуации⁶.

Взаимосвязь и интеграция этих подходов в военной педагогике проявляется в том, что системный подход обеспечивает целостность образовательного процесса, компетентностный подход ориентирует образование на результат, а деятельностный – обеспечивает практическую реализацию полученных знаний. Вместе они формируют методологическую основу подготовки офицеров запаса, при которой каждый элемент образовательного процесса ориентирован на формирование интегративных ВПК. В условиях цифровизации образования эта интеграция приобретает особое значение: использование виртуальных тренажеров и симуляторов ЦМОВ позволяет одновременно реализовать все перечисленные подходы.

Таким образом, методологические подходы в военной педагогике не существуют изолированно, а образуют единую систему, обеспечивающую формирование ВПК будущих офицеров запаса. Их интеграция позволяет достичь высокого уровня профессиональной готовности, что соответствует требованиям МО РБ и современным военно-педагогическим стандартам.

Интеграция основных методологических подходов создает базу для подготовки офицеров запаса, однако ее эффективность во многом определяется применением новейших цифровых средств обучения, которые все активнее используются в процессе обучения на ВФиК. Применение современных цифровых образовательных технологий связано с необходимостью повысить качество и уровень образования ориентированности на практику, а также с необходимостью сформировать устойчивую мотивацию студентов к освоению военной специальности. В условиях цифровизации образовательного процесса особое значение приобретает использование виртуальных тренажеров, симуляторов ЦМОВ,

которые позволяют развивать ценностно-мотивационный компонент ВПК. Виртуальные тренажеры и симуляторы ЦМОВ как инструмент практико-ориентированного обучения представляют собой программные комплексы, позволяющие воспроизводить условия боевой подготовки без использования реальных образцов вооружения. Их применение является экономически эффективным и обеспечивает формирование практических навыков студентов в безопасных условиях, максимально приближенных к реальной службе. Как отмечают исследователи, использование тренажеров в военной педагогике позволяет студентам не только закрепить теоретические знания, но и научиться действовать в условиях неопределенности, принимать решения и управлять подразделением⁷. Виртуальные симуляторы вооружений позволяют моделировать различные сценарии боевых действий, что способствует развитию когнитивного и практического компонентов компетенций. Кроме того, тренажеры обеспечивают возможность многократного повторения учебных ситуаций, что невозможно при работе с реальными образцами вооружения из-за ограниченности ресурсов и наличия рисков. Использование симуляторов позволяет студентам сформировать устойчивые навыки командования, управления огнем и эксплуатации техники (деятельностный подход)⁸.

В военной педагогике ЦМОВ рассматриваются как инновация, позволяющая объединить теоретическую и практическую подготовку студентов. Согласно Квалификационным требованиям к подготовке офицеров запаса МО РБ студенты должны обладать компетенциями в области эксплуатации вооружения, его технического обслуживания и подготовки к боевому применению. Использование ЦМОВ позволяет реализовать эти требования в образовательном процессе на ВФиК, обеспечивая формирование ВПК, связанных с эксплуатацией разведывательной техники⁹. В. Н. Наумчик подчеркивает, что цифровые технологии в образовании способствуют формированию компетенций нового уровня, на котором знания и навыки интегрируются с цифровыми умениями и готовностью работать в виртуальной среде [6, с. 253]. В процессе подготовки будущих офицеров запаса ЦМОВ становятся не просто учебным пособием, а полноценным инструментом формирования ВПК. Одним из важнейших эффектов внедрения цифровых образовательных технологий является повышение мотивации студентов. Виртуальные тренажеры и симуляторы ЦМОВ создают условия для активного включения студентов в учебный процесс,

⁶Самусь В. Н., Саевич Т. Н., Селивончик Н. М. Основы военной психологии и педагогики : учеб.-метод. пособие. Минск : Белорус. нац. техн. ун-т, 2012. С. 8, 37, 54.

⁷Там же. С. 51.

⁸Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования... С. 5.

⁹Квалификационные требования к подготовке офицеров запаса... С. 6.

делают его более наглядным, динамичным и интересным. По мнению А. В. Хуторского, мотивация усиливается тогда, когда студент видит практическую значимость получаемых знаний и умений [2, с. 59–60].

В военной педагогике обеспечивать формирование ценностно-мотивационного компонента компетенций должны цифровые технологии, так как они позволяют студентам почувствовать себя в роли командира, осознать ответственность за принятые решения и увидеть результаты своей деятельности в виртуальной среде. Такой подход усиливает внутреннюю готовность к выполнению военных обязанностей и формирует устойчивую мотивацию к службе. Кроме того, цифровые технологии повышают качество подготовки за счет возможности объективного контроля и оценки результатов обучения. Виртуальные тренажеры фиксируют действия студентов, позволяют анализировать ошибки и корректировать процесс обучения, что соответствует системному подходу в педагогике, при котором результат образования должен быть измеримым и объективно оцениваемым¹⁰.

Таким образом, виртуальные тренажеры и симуляторы ЦМОВ не функционируют изолированно, а образуют единую систему цифровых образовательных технологий, интегрированную в военную педагогику. Они обеспечивают практико-ориентированное образование (деятельностный подход), сохраняют целостность образовательного процесса (системный подход) и ориентируют процесс обучения на результат (компетентностный подход). Использование виртуальных тренажеров и симуляторов ЦМОВ позволяет формировать когнитивный (знания о вооружении и тактике), практический (умения управлять подразделением и эксплуатировать технику), коммуникативный (навыки взаимодействия в коллективе) и ценностно-мотивационный (патриотизм, дисциплина, готовность к службе) компоненты ВПК. В условиях цифровизации образования использование тренажеров становится ключевым фактором повышения качества подготовки офицеров запаса и соответствует современным требованиям МО РФ.

Изложенное определило исходные требования к модели формирования у студентов ВПК в условиях целенаправленного применения цифровых средств обучения. Выстроенная по иерархическому принципу, который отражает логику перехода от нормативных установок к результату подготовки офицера запаса на ВФК, структура модели представлена на рисунке.

Таким образом, модель представляет собой целостную, управляемую систему, в которой цифровые средства обучения выступают методологическим стержнем, объединяющим педагогические подходы и требования заказчика (МО РФ) в единый образовательный результат.

Формирование ВПК студентов ВФК по программам подготовки офицеров запаса с использованием ЦМОВ требует создания целостной системы условий, включающей психолого-педагогические, организационно-методические и технические аспекты, а также их комплексное обеспечение. Психолого-педагогические условия связаны с формированием устойчивой мотивации, вовлеченности и педагогической поддержки. Мотивация студентов усиливается благодаря использованию наглядных и интерактивных ЦМОВ, которые позволяют моделировать реальные боевые ситуации и демонстрировать практическую значимость получаемых знаний и умений¹¹. Вовлеченность обеспечивается через активное участие обучающихся в практических занятиях, где каждый студент может почувствовать себя в роли командира или специалиста, а педагогическая поддержка заключается в применении наряду с традиционными методами воспитания инновационных цифровых средств, что подчеркивает необходимость формирования патриотизма и дисциплины [6, с. 250–253]. Организационно-методические условия включают формирование структуры занятий, интеграцию цифровых технологий и учебно-методическое обеспечение. Согласно Квалификационным требованиям к подготовке офицеров запаса МО РФ структура занятий должна обеспечивать формирование компетенций в командной, учебно-воспитательной и эксплуатационно-технической сферах¹². Интеграция ЦМОВ предполагает их использование на всех этапах обучения (от теоретических занятий до практических тренировок), что позволяет реализовать системный подход и одновременно сформировать когнитивный, коммуникативный, практический и ценностно-мотивационный компоненты ВПК. Учебно-методическое обеспечение требует разработки учебных программ и инструкций, адаптированных к использованию цифровых моделей, что соответствует мысли В. И. Загвязинского и Р. Атаханова о необходимости использования методической базы для реализации системного подхода¹³. Технические условия включают наличие цифровых ресурсов, инфраструктуры и технической поддержки. Использование ЦМОВ невозможно без использования современного компьютерного оборудования и программного обеспечения, создания

¹⁰ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования... С. 4.

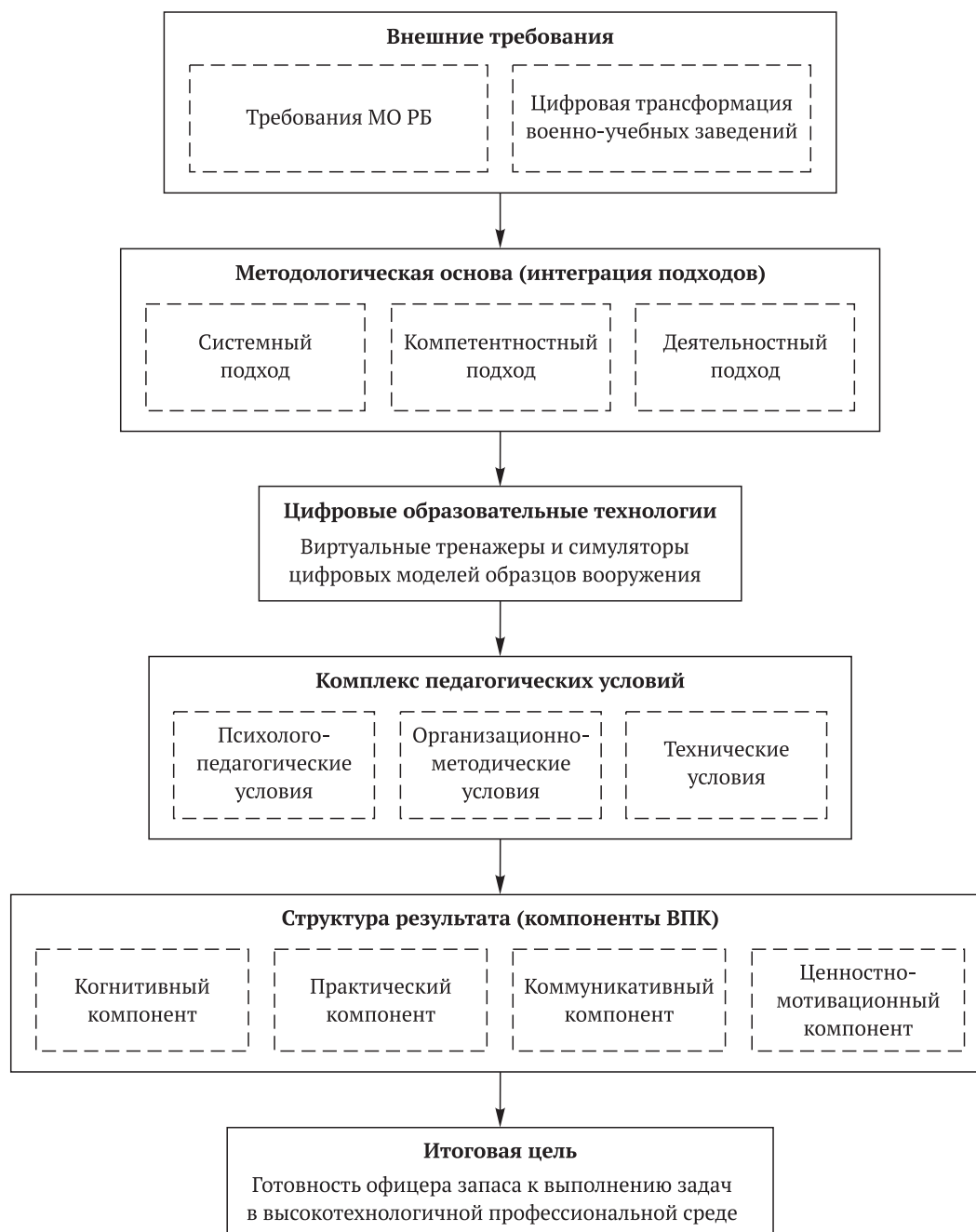
¹¹ Самусь В. Н., Саевич Т. Н., Селивончик Н. М. Основы военной психологии и педагогики... С. 37, 41.

¹² Квалификационные требования к подготовке офицеров запаса... С. 3.

¹³ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования... С. 2–4.

сетевой инфраструктуры, а также без оснащения факультетов тренажерами и симуляторами, что подтверждает тезис А. В. Хуторского о зависимости эффективности цифровых технологий от технической базы [2, с. 62–63]. Техническая поддержка обеспечивает бесперебойность образовательного процесса, включая настройку оборудования, устранение неисправностей и сопровождение занятий. Комплексное обеспечение формирования компетенций предполагает интеграцию всех перечисленных условий в еди-

ную систему, где психолого-педагогические факторы усиливают мотивацию и вовлеченность, организационно-методические факторы обеспечивают структуру и методическую основу, а технические факторы создают материальную базу для реализации цифровых технологий. Эффективное формирование ВПК у студентов возможно лишь при комплексном сочетании всех перечисленных условий, что соответствует современным требованиям и международным тенденциям развития военной педагогики.



Модель формирования ВПК
в условиях цифровизации образовательного процесса
Model of military-professional competencies formation in the context
of digitalisation of the educational process

Заклучение

Процесс формирования у студентов ВФК ВПК в условиях цифровизации образования должен быть целостностным, управляемым и направленным на получение практико-ориентированного результата.

Методологическую основу формирования ВПК образует конвергенция в цифровой образовательной среде взаимосвязанных подходов: системного, компетентностного и деятельностного. Их интеграция позволяет одновременно развивать когнитивный, практический, коммуникативный и ценностно-мотивационный компоненты компетенций обучающихся. Отличительной особенностью современного этапа военной педагогики является адаптация этих подходов к цифровой образовательной среде.

Важное значение приобретают цифровые образовательные технологии, в частности виртуальные

тренажеры и симуляторы ЦМОВ. Они перестают быть вспомогательными средствами и становятся ключевыми инструментами обучения, поскольку позволяют моделировать боевые ситуации, многократно в безопасных условиях отрабатывать действия, обеспечивать объективный контроль знаний и формировать у студентов готовность к принятию решений в условиях неопределенности.

Благодаря вышеперечисленному цифровые средства становятся не просто техническим дополнением, а методологической основой, обеспечивающей реализацию деятельностного подхода, концентрацию на компетентностных результатах и сохранение системной целостности образовательного процесса. Именно в таком виде цифровизация способствует формированию ВПК, соответствующих требованиям МО РБ.

Библиографические ссылки

1. Самойлов ДВ, Хохлов СВ. Методика создания цифровых двойников вооружения, военной и специальной техники и их обликотипические характеристики. *Вооружение и экономика*. 2024;2:76–81.
2. Хуторской АВ. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003;2:58–64.
3. Catacutan A, Kilag OK, Diano FM, Tiongzon BD, Malbas MH, Abendan CF. Competence-based curriculum development in a globalized education landscape. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*. 2023;1(4):270–282.
4. Монич АН. Применение технологии 3D моделирования в процессе обучения в военно-учебных заведениях. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3, Филология. Педагогика. Психология*. 2024;14(3):109–119.
5. Chmyr V, Koriekhov A, Psol S, Partyka S. Fostering digital transformations in military engineering education: introduction of a technology-enhanced learning environment. *Problems of Education in the 21st Century*. 2024;82(2):162–185.
6. Наумчик ВН. Компетентностный подход как педагогический неологизм: форма и содержание. В: Казак ТВ, Сычева ЮС, Шаталова ВВ, Шнейдеров ЕВ, Шумчик ФС, редакторы. *Актуальные вопросы профессионального образования. Материалы V Международной научно-практической конференции; 25–26 мая 2023 г.; Минск, Беларусь*. Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; 2023. с. 250–254.

Статья поступила в редакцию 06.02.2026.
Received by editorial board 06.02.2026.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF HEURISTIC EDUCATION

УДК 378.091.3 + 91(072)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ «ПРИРОДА – ЧЕЛОВЕК – ОБЩЕСТВО: НЕОДЕТЕРМИНИЗМ В ГЕОГРАФИИ» ДЛЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОБЩЕГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. КОЛЬМАКОВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Представляется методическая разработка эвристического занятия когнитивного типа «Природа – человек – общество: неопределенность в географии» для итогового обобщения курсов физической географии материков (мира). Отмечается, что актуальность работы обусловлена необходимостью формирования у студентов критического мышления и навыков междисциплинарного синтеза в рамках диалогической модели образования. Описываются особенности построения занятия (опора на педагогическую технологию эвристического обучения и фокус на эволюции теории географического детерминизма до неопределенности) и его ключевая идея (моделирование деятельности «географического детектива», при которой студенты создают литературное эссе, анализируя объект культурного наследия в поисках «географического следа» – влияния географических факторов на формирование объекта). Рассматриваются этапы занятия, применяемые методы (герменевтический анализ, реверсивное моделирование и др.), критерии оценки и эвристический потенциал. Делается вывод, что данная форма занятия служит эффективным дидактическим «мостом» между физической и социально-экономической географией и способствует развитию целостного научного мировоззрения и метапредметных компетенций.

Ключевые слова: география; диалогическое образование; эвристическое обучение; географический детерминизм; неопределенность; культурное наследие; культурный ландшафт; высшее образование; междисциплинарность.

Образец цитирования:

Кольмакова Е.Г. Проектирование эвристического занятия «Природа – человек – общество: неопределенность в географии» для географических специальностей общего высшего образования. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:23–29.
EDN: AKRKXH

For citation:

Kalmakova AG. Designing the heuristic lesson «Nature – man – society: neo-determinism in geography» for geographical specialties of general higher education. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:23–29. Russian.
EDN: AKRKXH

Автор:

Елена Геннадьевна Кольмакова – кандидат географических наук, доцент; декан факультета географии и геоинформатики.

Author:

Alena G. Kalmakova, PhD (geography), docent; dean of the faculty of geography and geoinformatics.
kalmakova@bsu.by



DESIGNING THE HEURISTIC LESSON «NATURE – MAN – SOCIETY: NEO-DETERMINISM IN GEOGRAPHY» FOR GEOGRAPHICAL SPECIALTIES OF GENERAL HIGHER EDUCATION

A. G. KALMAKOVA^a

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Abstract. The article presents a methodological development of a cognitive-type heuristic lesson «Nature – man – society: neo-determinism in geography» for the final generalisation of courses in physical geography of continents (the world). The relevance of the work is due to the need for students to develop critical thinking and interdisciplinary synthesis skills within the framework of the dialogic model of education. The class is based on the pedagogical technology of heuristic learning and focuses on the evolution of the theory of geographical determinism to neo-determinism. The key idea of the lesson is to model the activities of a «geographical detective» when students create a literary essay analysing an object of cultural heritage in search of a «geographical footprint» which is the influence of environmental factors on the formation of an object. The stages of the lesson, the methods used (hermeneutic analysis, reverse modelling, and others), evaluation criteria, and heuristic potential are described. A conclusion was drawn that this form of a lesson serves as an effective didactic «bridge» between physical and socio-economic geography, contributing to the development of a holistic scientific worldview and meta-subject competencies.

Keywords: geography; dialogic education; heuristic learning; geographical determinism; neo-determinism; cultural heritage; cultural landscape; higher education; interdisciplinarity.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется сменой парадигмы от знаниецентричной модели к компетентностной, от монологического обучения к диалогическому, в котором ключевой целью становится формирование у обучающихся способности к самостоятельному конструированию знаний, критическому мышлению и междисциплинарному синтезу. В этом контексте особую актуальность приобретают эвристические методы обучения, которые трансформируют роль обучающегося из пассивного реципиента информации в активного исследователя и создателя собственного образовательного продукта¹ [1]. Эффективность таких методов обучения обеспечивается синергией междисциплинарного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического педагогических подходов, интегрирующихся в единое образовательное пространство открытого диалога.

Особую значимость эвристические подходы обретают в преподавании географических дисциплин, которые по своей сути интегрируют естественно-научные и гуманитарные знания, исследуя комплексные взаимосвязи в системе природа – человек – общество. Концепт этой системы на протяжении столетий базировался на теории географического детерминизма, эволюционировавшей от классических постулатов Ф. Ратцеля и Ш. Монтескье до современной идеи неопредетерминизма (А. Г. Исаченко). Если классический детерминизм рассматривал природную среду как главного «архитектора» общества [2], то неопредетерминизм трактует ее как конструктив-

ный фундамент, задающий объективные векторы развития общества в постиндустриальную эпоху, и систему объективных возможностей для человека, взаимодействующих с социальными, технологическими, экономическими и культурными факторами [3]. Осмысление этой эволюции идей в условиях глобальных вызовов, таких как изменение климата, геополитические риски, социально-экономический дисбаланс и поиск моделей устойчивого развития, является важнейшей задачей географического образования для формирования целостного научного мировоззрения [4].

Однако существующий разрыв между теоретическим изучением этих концепций и их практическим применением в университетских курсах физической и социально-экономической географии для анализа объективных процессов в природе и обществе часто приводит к формальному усвоению знаний. Восполнить этот дефицит призваны инновационные педагогические форматы, ориентированные на критическое осмысление и личностную интерпретацию. Практическая реализация вышеуказанных теоретических подходов в преподавании естественно-научных дисциплин представлена фрагментарно, особенно в географической предметной области [5–7]. Такая особенность обуславливает необходимость разработки модели интеграции эвристической педагогической технологии в практику преподавания географических дисциплин.

Предлагаемая авторская методическая разработка эвристического занятия отвечает указанным

¹Король А. Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика : метод. пособие. Минск : Выш. шк., 2020. 189 с.

рекомендациям. Она призвана выступить своеобразным дидактическим переходом, завершая и обобщая курс физической географии материков (мира) и создавая основу для перехода к изучению экономиче-

ской и социальной географии, а также способствовать формированию метапредметных компетенций и критического географического мышления, востребованного в современном мире.

Результаты и их обсуждение

Проектируемое занятие предусмотрено как итоговое учебными программами базовых дисциплин «Физическая география материков» и «Физическая география мира», которые изучаются студентами 2–3-го курсов всех географических специальностей в учреждениях высшего образования².

Ключевая идея авторской методической разработки заключается в творческой интерпретации географического содержания дисциплин по физической географии материков (мира) посредством использования эвристических заданий. Через создание индивидуального творческого продукта (литературного эссе) студенты вовлекаются в глубокий междисциплинарный анализ, выявляя «географический след» в объектах материальной и духовной культуры. Тема осваивается через моделирование деятельности «географического детектива», что способствует реализации эвристического, философского и культурологического подходов к изучению природных условий и их влияния на культуру и хозяйство народов мира. На занятии студенты под руководством преподавателя пытаются осмыслить конкретную научную проблему географического детерминизма через призму философских категорий (географическая среда, антропогеография, культурное наследие, культурный ландшафт).

Данное занятие представляет собой своеобразный «мост» между курсами физической географии и курсами социально-экономической географии, которые студенты, согласно учебным планам, будут изучать со следующего семестра. Оно также требует активного привлечения знаний из области экономики, литературы, искусствоведения, культурологии, психологии, философии, истории, что придает занятию ярко выраженный междисциплинарный характер.

Целью занятия выступает творческая интерпретация понимания феноменов культурного наследия, несущих географическую информацию, посредством использования литературной практики. Педагог проектирует и реализует открытое эвристическое занятие по разработке студентами собственного образовательного продукта – литературного эссе,

отражающего влияние природных условий на культурный ландшафт с географических позиций. Задачами занятия являются закрепление представлений о пространственной дифференциации в природных условиях континентов и формирование представления о детерминированности культуры и хозяйства человечества природными факторами.

В целях индивидуальной самореализации студента при изучении данной темы педагогу необходимо стимулировать индивидуальную творческую самореализацию, развить критическое мышление посредством анализа произведений культуры, интегрировать знания из области географии и гуманитарных наук для формирования межпредметных профессиональных компетенций на стыке физической географии, культурологии и других наук.

Для решения ключевой задачи – конструирования образовательного продукта (литературного эссе, отражающего сущность природных условий как одного из факторов формирования культуры человечества) – студент самостоятельно формулирует свою цель занятия. Главная проблема занятия с позиции самореализации студента заключается в поиске «географического следа» в культурном наследии, т. е. в сложности осмысления интерпретации механизмов и степени влияния природных условий на материальную и духовную культуру человечества.

В круг реальных объектов действительности, предлагаемых студентам для изучения, входят объекты материальной культуры (архитектурные сооружения, жилища, национальная одежда и др.) и духовной культуры человечества (музыкальные и литературные произведения, верования, фольклор и др.). Предметом исследования являются природные условия локаций, а также механизмы и пути воздействия этих факторов.

При изучении реального объекта действительности студенты используют технологии эвристического, проблемного и исследовательского обучения, а также следующие методы: целеполагание, рефлексию, рецензирование, реверсивное моделирование, международный синтез, метод кейсов, экспертных оценок, метод визуальной антропологии, дедуктивный,

²Физическая география материков : учеб. программа учреждения образования по учеб. дисциплине для специальностей 6-05-0532-01 «География», 6-05-0521-03 «Геоэкология», 6-05-0532-07 «Геотехнологии туризма и экскурсионная деятельность», 6-05-0532-09 «Страноведение и переводческая деятельность» / БГУ ; сост. Е. Г. Кольмакова. Минск, 2024. Доступ из локальной сети Электрон. б-ки БГУ. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/321394> (дата обращения: 01.02.2026) ; Физическая география мира : учеб. программа учреждения образования по учеб. дисциплине для специальностей 6-05-0532-02 «Гидрометеорология», 6-05-0532-06 «Геоинформационные системы», 6-05-0532-05 «Космоаэрокартография и геодезия» / БГУ ; сост.: Е. Г. Кольмакова, Н. М. Писарчук. Минск, 2024. Доступ из локальной сети Электрон. б-ки БГУ. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/327537> (дата обращения: 01.02.2026).

сравнительно-географический, описательный, герменевтический (толкование смыслов), историко-генетический, поисково-аналитический, категориальный анализ и другие инструменты.

Разработка относится к эвристическим занятиям когнитивного типа. Занятие проводится в формате философского обобщения – публичного обсуждения литературных эссе. Занятие философского обобщения представляет собой специфический вид познавательной деятельности или образовательного процесса, направленный на переход от частных фактов, научных данных и повседневного опыта к универсальным принципам бытия и мышления. Во время такого занятия осуществляется объединение разрозненных сведений из разных областей в единую целостную картину мира, что придает метапредметный и междисциплинарный характер обучению. Философское обобщение предполагает отсеивание второстепенных деталей ради поиска фундаментальных основ явления (например, переход от изучения конкретных законов природы к философскому вопросу о детерминизме). Безусловно необходимой остается рефлексия, поскольку критический анализ самого процесса познания отражает не только то, «что мы знаем», но и «как мы это понимаем», а также «какое значение это имеет для человека». Результатом такого обобщения выступает формирование или уточнение системы ценностей и общих взглядов на мир, что обеспечивает мировоззренческий подход.

Обучающимся предлагается выступить в роли «географических детективов», специализирующихся в области оценки объектов материальной и духовной культуры человечества (литературы, музыки, архитектуры и т. д.). Как известно, к объектам материальной культуры относятся все физические предметы, созданные или преобразованные трудом человека, такие как архитектура и строительство, произведения прикладного искусства, предметы быта, орудия труда и техника, средства сообщения и связи, преобразованная природная среда. Особый интерес в контексте целей занятия представляют объекты архитектуры и строительства (жилища, дворцовые комплексы, общественные здания и др.), произведения прикладного искусства (скульптура, керамика и др.), предметы быта (одежда, украшения, домашняя утварь и др.), преобразованная природная среда (сады, парки и др.). Материальная культура помимо географических условий отражает и уровень технологического развития общества в конкретную эпоху.

Стиль традиционного жилища и выбор материалов для его возведения зависели от территории проживания народа. Так, в лесных зонах традиционно использовали древесину (срубные избы славян и дома скандинавов), в степях и пустынях применяли глину, песок и солом (саманные дома и разборные конструкции из войлока и кожи животных народов Азии), в Арктике использовали снег и лед или кости

и шкуры животных (иглу эскимосов), а в горах – камни для защиты от камнепадов.

Общеизвестно, что к духовной культуре человечества относятся нематериальные продукты человеческой деятельности: идеи, ценности, знания, чувства и нормы поведения. В отличие от материальной культуры, она существует в сознании людей и воплощается в языке, символах или образах. Основными областями духовной культуры являются наука, искусство, мораль и право, религия, образование, философия, мифология и фольклор, язык. В соответствии с целями занятия наибольший интерес представляют искусство (музыка, литература, живопись, театр, кино) и фольклор (легенды, сказки, предания, обряды и традиции).

Эвристическая ситуация создается за счет реализации деловой игры (моделирования деятельности критика – «географического детектива»), проведения экспертной оценки природных условий территории, отраженных в произведениях культуры и наглядно демонстрирующей взаимосвязь природной среды и общества, а также за счет интерпретации культурного контента в географическом формате. Последний процесс представляет собой сложную метапредметную задачу – поиск «географического следа» в культурном наследии.

Разработан ход эвристического занятия «Природа – человек – общество: неопределенность в географии».

1. Организационный этап (10 мин) включает в себя целеполагание обучающихся, актуализацию знаний. Студентам предлагается вспомнить о взаимосвязи природа – человек – общество в контексте выбранного объекта исследования, для чего можно использовать формат логических цепочек или ментальную карту. При отсутствии или неполноте знаний по отдельному вопросу предлагается оставить его для последующего уточнения в целях реализации индивидуального целеполагания.

2. Аналитико-исследовательский этап (домашняя подготовка) включает постановку вопроса, выбор объекта исследования, анализ источников данных и сбор информации о природных условиях и выбранном объекте. Студентам предлагается написать эссе на тему «Культурный код ландшафта: география везде и во всем?». Обучающимся необходимо провести анализ конкретного выбранного объекта материального или духовного культурного наследия, присущего определенному этносу, в контексте повлиявших на его формирование условий природной среды. Глубина раскрытия взаимосвязей служит маркером критического мышления. Это задание позволяет раскрыть многогранность и взаимообусловленность окружающего мира и показать единство сложной системы природа – человек – общество.

Приведем содержание разработанного эвристического задания³.

³Содержание разработанного автором эвристического задания выделено голубым фоном.

Эвристическое задание «Культурный код ландшафта: география везде и во всем?»

Оглянитесь вокруг себя. На смену дикой природе пришла окружившая нас искусственная среда обитания, созданная человеком. Рукотворный мир полон объектов духовной и материальной культуры – от японских садов камней до иглу инуитов, от арабской арабески до скандинавского фолка. Несет ли культурное наследие в себе генетический код среды? Является ли природный ландшафт декорацией или выступает архитектором человеческой цивилизации, определяя менталитет, быт и душу народа?

Для подготовки проекта выберите один из артефактов цивилизации: объект материальной культуры (будь то монументальный Храм Неба, взмывающие ввысь готические соборы или высокогорные террасы инков) либо феномен духовной сферы (от полотен маринистов с бушующей стихией до «уютных» белорусских сказок и медитативных японских хокку). Выступите в роли «географического детектива», проведя «расследование» и собрав «улики»: изучите выбранный культурный феномен, определите, является он плодом фантазии автора или «зеркалом» ландшафта.

Напишите литературное эссе на тему «Географический след в культурном наследии», аргументированно подтвердив или опровергнув влияние природы на творческий почерк человечества. В ходе работы придерживайтесь рекомендуемого плана:

- 1) визитная карточка культурного феномена (описание объекта, постановка проблемы);
- 2) следствие (определение того, как материя и ресурсы повлияли на форму и долговечность объекта, как пространство и ритм отразились в эстетике, какую практическую или духовную проблему решает объект);
- 3) следственный эксперимент (мысленный перенос артефакта в другую среду и проверка, сохранит он там свою ценность и смысл или нет);
- 4) вывод (заключение о подтверждении или опровержении теории географического детерминизма (неодетерминизма)).

Прикрепите эссе в качестве ответа на образовательном портале БГУ. На занятии обсудите ваше эссе, сравните его с проектами одноклассников. Примите участие в дискуссии о гипотезе детерминированности культурного наследия географическими факторами, приведите аргументы в пользу вашей позиции. Оцените по 10-балльной шкале эссе одноклассников, используя инструмент *Kahoot!* для онлайн-голосования, доступный по ссылке на портале.

3. Проектно-творческий этап (домашняя заготовка) проводится заранее, до аудиторного занятия. В ходе данного этапа студенты готовят свои индивидуальные творческие проекты (пишут литературные эссе). Студентам надо концептуально ответить на главные вопросы: несет ли ландшафт в себе культурный код, влияет ли окружающая среда прямо или опосредованно на культурное наследие народов? Задание имеет множество сценариев исполнения и зависит от креативности студентов и выбранного артефакта.

Например, в повести Дж. Лондона «Белый Клык» природные условия Севера выступают не просто фоном, а суровой природной силой, диктующей человеку выбор способов выживания и форм хозяйствования. Природные условия (вечная мерзлота, тайга) сделали невозможным земледелие, основным занятием людей стала охота и добыча золота. Экстремально низкие температуры и глубокий снег определили развитие специфического транспорта: единственным надежным способом передвижения зимой были собачьи упряжки. Герои использовали типичные для севера формы жилищ – типи и вигвамы (у индейцев) или бревенчатые хижины и временные лагеря (у белых пришельцев). Весь быт сосредоточился вокруг огня и запасов жира, которые являлись главными источниками энергии. На примере

повести «Белый Клык» видно, что природа севера заставила человека максимально адаптироваться: быть мобильным и защищаться от холода.

4. Демонстрационный этап (60 мин) включает публичную презентацию и обсуждение результатов. Он реализуется путем публичного обсуждения и сравнения обучающимися полученных образовательных продуктов (литературных эссе). Педагог в данной ситуации выступает в роли модератора дискуссии, направляя ее ход.

Свои ответы студенты заранее размещают на образовательном портале БГУ⁴. В конце демонстрационного этапа они голосуют за понравившиеся эссе, используя онлайн-сервис *Kahoot!* для интерактивного голосования. Использование цифровых инструментов оптимизирует время для взаимной оценки работ.

Горизонтальные коммуникации на данном этапе осуществляются путем вербального обсуждения (студенты задают вопросы, а выступающие отвечают на них) и путем использования электронных средств при взаимном оценивании проектов друг друга, при этом, выставляя оценки от 1 до 10, студенты выступают в роли экспертов.

5. На рефлексивно-обобщающем этапе (10 мин) студентам предлагается заполнить пробелы в ментальной карте (или логических цепочках), выявленные в начале занятия. Такой метод позволяет

⁴Физическая география материков // Образоват. портал фак. географии и геоинформатики БГУ. URL: <https://edugeo.bsu.by/course/view.php?id=25>. (дата обращения: 01.02.2026).

пополнить багаж знаний за время занятия и провести самооценку его эффективности.

Для закрепления учебного материала обучающимся предлагается выполнить дома индивидуальное творческое задание в целях методологического обобщения знаний о взаимосвязях в системе природа – человек – общество в контексте темы занятия – подготовить облако слов (тегов). Данное задание призвано подвести студентов к абстрактному осмыслению проблемы детерминизма и критериальному анализу ключевых философских дефиниций. При этой форме работы закрепляется компетенция критического мышления.

Для оценивания эвристического занятия предлагаются следующие критерии: владение теорией географического детерминизма, глубина «детективного» анализа (аргументации), оригинальность и творческий подход при интерпретации географической и культурологической информации, логика и структура эссе, участие в дискуссии, используемые источники информации, глубина рефлексии и др.

Проектирование эвристического занятия по теме «Природа – человек – общество: неопределенность в географии» основано на дидактической задаче обобщения и концептуализации ранее усвоенных физико-географических знаний на завершающем этапе освоения учебных дисциплин «Физическая география материков» и «Физическая география мира». Концептуальная задача занятия заключается в формировании у обучающихся целостного мировоззренческого представления о характере и механизмах взаимодействия природной среды и общества, а также в осмыслении эволюции географического детерминизма от классических форм до неопределенностных интерпретаций в условиях современного мира. Таким образом, занятие ориентировано не на воспроизведение теоретических положений, а на их критическое переосмысление и философское обобщение через примеры культурного наследия.

Выбор формы эвристического занятия когнитивного типа в формате философского обобщения обусловлен необходимостью перехода от эмпирического и описательного уровня анализа к абстрактно-теоретическому и мировоззренческому уровню географического мышления. Моделирование деятельности «географического детектива» позволяет выстроить образовательную ситуацию, в которой географические знания используются как инструмент интерпретации культурных феноменов. Такой формат обеспечивает включение обучающихся в рефлексивную

деятельность, ориентированную на выявление «географического следа» в объектах материальной или духовной культуры и культурного кода природных ландшафтов, и задает условия для междисциплинарного синтеза знаний.

Эвристический потенциал задания раскрывается через открытую постановку проблемы и необходимость самостоятельного выбора объекта анализа, а соответственно, региона и культурного контекста. Обучающиеся не получают готовых интерпретационных схем, они самостоятельно конструируют аналитическую модель, позволяющую выявить степень и механизмы влияния географической среды на формирование культурного ландшафта. Использование реверсивного моделирования (мысленный перенос культурного объекта в иные природные условия) стимулирует проверку гипотез и формирует навыки дедуктивного анализа. Таким образом, задание ориентировано не только на анализ, но и на моделирование альтернативных сценариев, что усиливает его эвристический и исследовательский характер.

Возможные аналитические ракурсы включают рассмотрение природных условий как лимитирующего фактора и одновременно источника культурного разнообразия, сопоставление материальных и духовных форм культуры с точки зрения их генезиса, анализ различий между детерминистскими и иными интерпретациями роли природы, а также выявление границ применимости географического детерминизма в конкретных историко-культурных контекстах. Существенным аналитическим направлением является интерпретация как «зеркала» ландшафта культурных объектов, в которых природная среда проявляется опосредованно через технологии, символы, художественные образы и формы хозяйственной деятельности.

Ожидаемыми образовательными результатами проведения занятия станут формирование глубокого понимания теории географического детерминизма и ее современных интерпретаций (неопределенностизм), развитие умений устанавливать сложные причинно-следственные связи между природными и социокультурными процессами, освоение навыков междисциплинарного анализа и аргументированной интерпретации информации. Особенно важным результатом является развитие критического мышления, творческой интерпретации, способности к философскому обобщению и рефлексии, а также коммуникативных компетенций, проявляющихся в публичной защите собственной аналитической позиции и участии в экспертной дискуссии.

Заключение

Эвристическое занятие «Природа – человек – общество: неопределенностизм в географии» обладает высокой педагогической и методической ценностью. Оно способствует формированию целостного геогра-

фического мировоззрения, демонстрирует интеграцию физической географии с гуманитарными дисциплинами и позволяет рассматривать географию не просто как науку о природе, населении и хозяйстве,

но как фокус преломления культурных и социальных процессов в обществе. Занятие создает условия для осознанного перехода обучающимися от физико-географического анализа к экономико-географическому и социально-географическому, обеспечивая преемственность содержания и методологии географического образования.

Разработанное эвристическое занятие «Природа – человек – общество: неопределенность в географии» представляет собой эффективную и методически обоснованную форму итогового обобщения курсов физической географии материков (мира). Оно успешно решает комплекс дидактических задач, обеспечивая переход от эмпирико-описательного усвоения знаний к мировоззренческому осмыслению ключевых идей географической науки.

Занятие базируется на продуктивной синергии современных педагогических и научно-содержательных подходов: системно-деятельностного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического и других. Это создает образовательное пространство, в котором студент выступает активным субъектом познания, конструирующим собственное понимание географических процессов через создание творческого продукта – литературного эссе, тем самым реализуя переход от монологического обучения к диалогическому.

Концептуальным базисом содержания занятия служит эволюция фундаментальной географической идеи – от классического детерминизма к современному неопределенности. Такое построение позволяет студентам не только усвоить эволюцию научной географической мысли, но и критически осмыслить ее актуальные проблемы (устойчивое развитие, антропогенное воздействие, культурное наследие) в контексте глобальных вызовов.

Моделирование деятельности критика («географического детектива») через анализ объектов

культурного ландшафта формирует у обучающихся комплекс ключевых метапредметных и профессиональных компетенций: проведение междисциплинарного синтеза, герменевтический анализ текстов и артефактов, построение аргументированных причинно-следственных связей, развитие критического мышления и навыков публичной дискуссии.

Занятие выполняет важную роль связующего звена между физико-географическим и социально-экономическим циклами дисциплин, обеспечивая интеграцию и преемственность физико-географического и социально-экономического блока учебных дисциплин. Занятие демонстрирует практическую значимость физико-географического знания как инструмента интерпретации не только природных, но и сложных социальных и культурных процессов, подготавливая студентов к более глубокому изучению социально-экономической и политической географии.

Внедрение авторской методической разработки в учебный процесс подтвердило ее педагогическую ценность. Формат занятия в виде философского обобщения с элементами деловой игры и реверсивного моделирования показал высокую эффективность в усилении мотивации студентов, развитии их аналитических способностей и формировании целостного географического мировоззрения, что подтверждается положительной обратной связью от обучающихся.

Таким образом, представленная авторская методическая разработка способствует трансформации географического знания из суммы фактов в живой инструмент познания мира, воспитывает не просто специалиста-географа, а мыслящего исследователя, способного к комплексному критическому анализу взаимосвязей в системе природа – человек – общество в условиях динамики современного мира.

Библиографические ссылки

1. Хуторской АВ. *Дидактическая эвристика: теория и технологии креативного обучения*. Москва: Московский государственный университет; 2003. 416 с.
2. Ratzel F. *Anthropogeographie: Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte*. Stuttgart: Verlag von J. Engelhorn; 1882. 506 S.
3. Исаченко АГ. Географический детерминизм – конструктивная научно-мировоззренческая концепция. *Известия Русского географического общества*. 2006;3:3–14.
4. Лопатников ДЛ, Бабичев РР, Зотов ДД. Географический неопределенности и устойчивое развитие. *Вестник МГПУ. Естественные науки*. 2025;1:8–18.
5. Кольмакова ЕГ. Виртуальный тур по Кордильерам Северной Америки: эвристическое занятие. *Народная асвета*. 2024;5:16–19.
6. Кольмакова ЕГ. Проектирование эвристического занятия на тему «Природные условия и ресурсы Амазонии» для географических специальностей высшего образования. *Педагогическая наука и образование*. 2026;1:87–94.
7. Король АД, Кольмакова ЕГ, Писарчук НМ. Проектирование и реализация эвристически ориентированной географической дисциплины «Геоэкономика стран» в рамках междисциплинарной магистерской программы. *Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование*. 2026;1:34–55.

Статья поступила в редакцию 02.02.2026.
Received by editorial board 02.02.2026.

УДК 378.016:37.013.2:37.015.4:378.147.31

АПРОБАЦИЯ ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ

И. И. ТАШЛЫКОВА-БУШКЕВИЧ¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
ул. П. Бровки, 6, 220013, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Обосновывается эффективность применения дидактической эвристики А. В. Хуторского в техническом учреждении высшего образования в рамках курса физики на базе образовательного проекта «Эвристика в физике». Разрабатывается гибридная модель организации эвристического обучения с двухуровневой структурой, в которой базовый уровень представлен учебным потоком, углубленный уровень – аналитико-рефлексивной и экспрессивно-коммуникативной группами. Проводится верификация модели с использованием комплекса интегральных метрик. Устанавливается, что психологическое разнообразие когнитивных стилей обеспечивает метаустойчивость среды за счет синергии сенсорных (структурных) и интуитивных (поисковых) компонентов. Доказывается отсутствие корреляции между показателями результативности и риском выгорания обучающихся, что свидетельствует о возможности достижения высокой эффективности без ресурсного истощения. Подтверждается гипотеза о том, что устойчивость эвристического образовательного процесса обусловлена не внешней регламентацией, а внутренней логикой саморазвивающейся среды («структурированная ризома»), формирующей субъектность участников. Выявленные закономерности открывают перспективы тиражирования практик эвристического обучения в условиях модернизации высшего образования.

Ключевые слова: дидактическая эвристика; метапредметность; ризоматическая среда; психологическое разнообразие обучающихся; социально-эмоциональные компетенции; гибридное моделирование; техническое высшее образование.

Благодарность. Автор выражает признательность председателю Белорусского физического общества академику С. Я. Килину и члену-корреспонденту НАН Беларуси Д. С. Могилевцеву за методическую поддержку проекта «Эвристика в физике», а также администрации БГУ за организацию программы повышения квалификации «Технологии эвристического обучения в высшей школе: методика обучения через открытие».

Образец цитирования:

Ташлыкова-Бушкевич ИИ. Апробация гибридной модели организации эвристического обучения студентов технических специальностей в курсе физики. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:30–40. EDN: AZVTMQ

For citation:

Tashlykova-Bushkevich II. Approbation of a hybrid model for organisation of heuristic learning of technical students in a physics course. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:30–40. Russian. EDN: AZVTMQ

Автор:

Ия Игоревна Ташлыкова-Бушкевич – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры физики факультета компьютерных систем и сетей.

Author:

Iya I. Tashlykova-Bushkevich, PhD (physics and mathematics), docent; associate professor at the department of physics, faculty of computer systems and networks. iya.itb@bsuir.by
<https://orcid.org/0000-0002-3195-6465>

APPROBATION OF A HYBRID MODEL FOR ORGANISATION OF HEURISTIC LEARNING OF TECHNICAL STUDENTS IN A PHYSICS COURSE

I. I. TASHLYKOVA-BUSHKEVICH^a

^aBelarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
6 P. Browki Street, Minsk 220013, Belarus

Abstract. The effectiveness of applying A. V. Khutorskoi's didactic heuristics in a technical university has been substantiated within a physics course framework, implemented through the educational project «Heuristics in physics». A hybrid model of heuristic learning organisation with a two-level structure was developed (basic level is study batch, and advanced level is analytical-reflexive and expressively-communicative groups). Model verification was conducted using a set of integrated metrics. It was established that psychological diversity of cognitive styles ensures meta-sustainability of the environment through the synergy of sensory (structural) and intuitive (search-oriented) components. The absence of a correlational relationship between performance indicators and student burnout risk has been demonstrated, showing that high effectiveness can be achieved without resource exhaustion. Results confirm the hypothesis that sustainability of the heuristic educational process is determined not by external regulation, but by the internal logic of a self-developing environment («structured rhizome») which fosters participants' subjectivity. The identified patterns open perspectives for scaling heuristic learning practices under higher education modernisation conditions.

Keywords: didactic heuristics; meta-subject competence; rhizomatic environment; psychological diversity of learners; socio-emotional competencies; hybrid pedagogical model; technical higher education.

Acknowledgements. The author gratefully acknowledges academician and chairman of the Belarusian Physical Society S. Ya. Kilin and corresponding member of the National Academy of Sciences of Belarus D. S. Mogilevtsev for methodological support of the «Heuristics in physics» project, and the Belarusian State University administration for organising the «Technologies of heuristic learning in higher education» advanced training programme.

Введение

Модернизация отечественного высшего образования обуславливает современные требования к педагогическим моделям организации учебного процесса. Теоретическую основу разработки таких моделей составляют труды классиков педагогики (Е. В. Бэкман, М. И. Махмутова, А. В. Хуторского, А. Д. Короля, В. Н. Соколова, Г. Л. Ильина и др.), обосновавших условия развития продуктивного и творческого мышления в обучении [1–4]. С позиции личностно ориентированного подхода фокус образовательного процесса на субъекте предполагает не только формирование дисциплинарных компетенций (*hard skills*), но и развитие гибких навыков (*soft skills*), эмоционального интеллекта и креативного мышления [1]. Однако, несмотря на многообразие прогрессивных концепций обучения [3], их практическая интеграция в среду учреждений высшего образования (УВО) зачастую носит поверхностный характер.

Подготовка конкурентоспособных специалистов требует внедрения диалоговых подходов и интегративных педагогических технологий, направленных на синтез фундаментальной подготовки и практико-ориентированных умений с учетом разнообразия когнитивных стилей обучающихся. Согласно теории дидактической эвристики А. В. Хуторского, ключевой задачей при переходе от традиционной монологичной модели трансляции знаний к систе-

мам продуктивной познавательной деятельности является обеспечение условий для конструирования обучающимися собственных образовательных продуктов [5]. Данный подход позволяет преодолеть противоречие между социальной трансляцией стандартов и потребностью личности в творческой самореализации, определяя актуальность разработки моделей организации эвристического обучения в университете.

Целью настоящей работы выступает выявление характеристик и закономерностей формирования эвристической образовательной среды в контексте естественно-научных дисциплин УВО при соблюдении требований традиционных образовательных стандартов. Гипотеза исследования заключается в том, что использование разработанной гибридной модели организации эвристического обучения, основанное на реализации дидактических условий (принцип первичности образовательного продукта [5] и стохастическая организация познавательного поиска [6]), а также применении эвристического полилога [7] как механизма взаимодействия субъектов, обеспечит формирование у студентов технических специальностей метапредметных способностей с сохранением высокого качества предметной подготовки [8] и исключением риска эмоционального выгорания.

Образовательный проект «Эвристика в физике» (далее – ЭвФ), реализованный в Белорусском физическом обществе в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники, выступил опытно-экспериментальной базой настоящего исследования. В рамках данной работы проект рассматривается не как вспомогательная инициатива, а как операционное ядро гибридной модели организации эвристического обучения и площадка для ее верификации. За восьмилетний период (2018–2025) участниками проекта стали 1080 студентов из общего контингента потоков (3127 человек). В 2022 г. команда проекта стала победителем конкурса Международного агентства по атомной энергии в категории «Восточная Европа и Азия». Педагогическая задача проекта решается с помощью авторской технологии организации лекционных занятий по физике [9], синтезирующей проблемно-эвристический подход и STEAM-подход (*science, technology, engineering, arts, mathematics approach*) с использованием цифровых коммуникаций в ходе аудиторной и внеаудиторной работы. Интеграция эвристической организации процесса и проблемного раскрытия содержания базируется на модели проблемно-эвристического обучения. Концепция этой модели, предложенная В. Н. Соколовым [6], дополняет эвристическую деятельность функциональными блоками, включающими проблемно-формирующий этап и этапы закрепления знаний (репродукция и трансляция). Применение совокупности данных элементов позволяет реализовывать STEAM-подход как систему, функционирующую через механизмы эвристического диалога и игры. Творческие работы обучаю-

щихся оцениваются в конкурсе голосованием студенческого сообщества и онлайн-аудитории [10], что при интеграции в учебный процесс повышает вовлеченность студентов и стимулирует рост успеваемости [8].

Для верификации гибридной модели организации эвристического обучения применен комплекс интегральных метрик, включающий показатель удовлетворенности, или лояльности (*net promoter score*, NPS), измеряемый по 10-балльной шкале, и показатель продуктивности (*key performance indicators*, KPI), измеряемый по 6-балльной шкале. Диагностика когнитивных предпочтений реализована посредством типологии Майерс – Бриггс (*Myers – Briggs type indicator*, MBTI). Учитывая ограничения инструментария [11], типология применялась для оценки распределения когнитивных предпочтений внутри учебного сообщества. Респонденты самостоятельно и добровольно проходили адаптированный опросник *NERIS Type Explorer*® [12], что обеспечило рефлексивный характер самоопределения. Эмпирические данные использовались для анализа психологического разнообразия в группе, что минимизировало погрешности типирования отдельных участников и перевело результаты из плоскости индивидуальной классификации в плоскость описания образовательной среды. Для предотвращения методологического риска результаты опроса не являлись единственным основанием для выводов. Они интерпретировались методом триангуляции с показателями NPS, KPI и качественными данными, полученными в ходе анкетных опросов, что соответствует принципу комплексного применения диагностических средств.

Материалы и методы исследования

Научно-педагогическое исследование в рамках курса физики проводилось на факультетах компьютерных систем и сетей (КСиС), информационной безопасности (ИБ) и радиотехники и электроники (далее – РЭ) Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. Учебная программа дисциплины «Физика» рассчитана на два семестра: для инженерных специальностей (РЭ и ИБ) объем лекционной нагрузки составляет 120 ч (форма контроля знаний – экзамен); для направления информационных технологий (КСиС) – 50 ч (форма контроля знаний – зачет и экзамен). Реализация проекта «ЭвФ» основана на сезонном принципе (один семестр равен сезону), она осуществляется под руководством лектора. Эмпирическая база включает данные по восьми семестрам (сезоны 9–16), так как диагностика когнитивных предпочтений была начата в 2022 г. (см. таблицу). В структуру проекта входят два функциональных сообщества: аналитико-

рефлексивное сообщество (группа 1) и экспрессивно-коммуникативное сообщество (группа 2).

Возраст респондентов варьируется от 17 до 22 лет. В ходе проведения исследования были сформированы две выборки (см. таблицу): фокус-группы учебных потоков (689 студентов, доля которых составляла 48,62 % от количества всех студентов потока) и участники проекта (338 эвристов). Из числа эвристов 326 студентов (22,07 % генеральной совокупности студентов потока) участвовали в проекте во время освоения курса физики, остальные поддерживали связь с сообществами после завершения курса. Такая выборка учитывает устойчивость мотивации и непрерывность образовательного процесса. В структуре углубленной выборки в группу 1 вошли 114 человек, в группу 2 – 224 человека. Выборки фокус-групп учебных потоков и эвристов обеспечивают значение статистической мощности теста около 0,95 при уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Распределение студентов учебных потоков и участников
проекта «ЭвФ» по сезонам 9–16 (2022–2025)
Student distribution of academic batches and participants
of the «Heuristics in Physics» project over seasons 9–16 (2022–2025)

Параметры	Сезон проекта «ЭвФ»								Всего
	9	10	11	12	13	14	15	16	
Год поступления студентов	2021		2022		2023		2024		–
Факультет	ИБ и КСиС		РЭ и КСиС		РЭ		РЭ		3
Семестр	2	3	2	3	2	3	2	3	8
Численность учебного потока, чел.	257	266	249	131	117	99	164	134	1417
Доля прошедших анкетирование студентов, %	50,19	31,95	73,09	38,16	44,44	41,41	41,46	61,19	48,62
Численность анкетированных студентов учебного потока, чел.	129	85	182	50	52	41	68	82	689
Число эвристов из учебного потока, чел.	72	61	45	32	38	34	18	26	326
Доля эвристов в учебном потоке, %	28,02	22,93	18,07	24,43	34,19	34,34	10,98	19,40	22,07
Доля эвристов в группе 1, %	34,72	29,51	24,44	25,0	30,0	32,35	61,11	57,69	33,59
Доля эвристов в группе 2, %	65,28	70,49	75,56	75,0	70,0	67,65	38,89	42,31	66,41
Общее число эвристов, чел.	73	66	47	34	40	34	18	26	338

Методология комплексной оценки гибридной модели организации эвристического обучения на базе образовательного проекта «ЭвФ» включала набор метрик, обеспечивающий верификацию изменений участников.

Оценка удовлетворенности и результативности. Лояльность измерялась индексом NPS (диапазон ± 100) среди эвристов (далее – NPS эвристов) и фокус-групп учебных потоков (далее – NPS потока). Дополнительно применялась интегральная оценка проекта по 10-балльной шкале (среднее арифметическое баллов). Продуктивность отслеживалась с помощью еженедельных показателей KPI, агрегированных в итоговые сезонные индексы.

Диагностика когнитивного профиля. Типология личности определяется на базе методики MBTI (адаптированный опросник *NERIS Type Explorer*® [12], платформа *16personalities.com*). В ходе исследования были проанализированы дихотомии S – N (восприятие), T – F (принятие решений), J – P (организация деятельности). Для определения соотношения типов личности был введен показатель креативного напряжения (КН), который представляет собой индикатор когнитивного баланса, предложенный П. Сенге и адаптированный к педагогическому контексту [13]. Величина данного показателя отражает соотношение сенсорных (S) и интуитивных (N) типов в вы-

борке ($KH = \frac{n(S)}{n(N)}$), позволяя прогнозировать уровень

структурной напряженности среды. Показатель индекса когнитивной структурированности (далее – ИС)

отражает долю участников с сенсорно-оценивающим типом (SJ) от общего количества сенсорики

($ИС = \frac{n(SJ)}{n(S)}$), уточняет распределение типов лич-

ности внутри дихотомии восприятия по шкале J – P. Значение ИС более 0,5 указывает на планирующий стиль работы, а значение менее 0,5 – на адаптивный.

Оценка личностных и эмоциональных характеристик. В качестве метрики субъектной результативности выступала 10-балльная самооценка степени достижения личных целей, фиксируемая участниками по завершении проектного сезона в рамках проведения итоговой авторефлексии. Опора на индивидуально сформулированные целевые установки и их рефлексивное оценивание респондентами (10 баллов соответствовали достижению цели участия в проекте) обеспечивали содержательную валидность измерения и учитывали субъектный опыт обучающихся. Социально-эмоциональные компетенции (СЭК) – стрессоустойчивость, разрешение конфликтов, доброжелательность – оценивались по 10-балльной шкале и представляли собой индикаторы зрелости группы как самоорганизующейся системы. Агрегированный показатель СЭК (АП СЭК) является средним арифметическим трех шкал и характеризует ресурсный потенциал и психологическую устойчивость участников исследования.

Статистические методы. Количественные данные анализировались методами регрессии (переход к полиномиальной модели для описания нелинейных зависимостей мотивации [14]) и критерием

хи-квадрат Пирсона ($\alpha = 0,05$; $\chi^2_{0,95}(15) = 25,0$). Минимальные размеры выборок, обеспечивающие статистическую мощность, большую или равную 0,80, имеют следующие показатели: общая выборка эвристов – 80 человек; группа 1 должна состоять из 71 человека; группа 2 должна включать 120 человек. Фактические объемы исследования значительно превышают пороги репрезентативности, что гарантирует высокую робастность выводов. Ожидаемая распространенность каждого из 16 типов личности при условии их равномерного распределения по типам составила около 6,25 % выборки, что в абсолютных значениях соответствует 21,1 человека для общей выборки. Распределение по типам в группах соответствует 7,1 человека для группы 1 и 14,0 человека в группе 2.

Результаты и их обсуждение

Организационная модель и профиль участников образовательной среды. По мнению А. В. Хуторского, эвристическое обучение обеспечивает продуктивную познавательную деятельность через смещение акцента с пассивного усвоения на активное созидание образовательного продукта [5]. Специфика образовательной среды гибридной модели организации обучения состоит в том, что в ее структуру входят два уровня: базовый уровень (учебный поток) и углубленный уровень (аналитико-рефлексивная (группа 1) и экспрессивно-коммуникативная (группа 2)). Деятельность группы 1 ориентирована на развитие навыков научно-исследовательского анализа, работа группы 2 направлена на формирование компетенций вербализации, визуализации и презентации результатов, она объединяет обучающихся, продвигающих личный научно-популярный контент и разработки группы 1 в социальных сетях (далее – соцсети).

На базовом уровне лекционный процесс строится на синтезе инвариантного компонента (учебно-методические материалы, включая авторский учебник) и вариативной дидактической продукции студентов-эвристов, которая сочетает гуманитарные и технико-технологические компоненты. На углубленном уровне реализуется ризоматический принцип [15], предполагающий отказ от вертикальной субординации (преподаватель – студент) в пользу горизонтальных коммуникаций. Участники взаимодействуют как партнеры, что исключает деление на контролирующих и контролируемых¹.

Организационная структура разработанного проекта объединяет группу 1 и группу 2 в один коллектив (рис. 1). В сезонах 9–16 доля эвристов варьировалась в пределах 10,98–34,34 % (см. таблицу), что подтверждает способность среды к самоорганизации. Проницаемые границы сообществ обеспечивают циклическую трансформацию результатов: научные выводы группы 1 служат основой образовательных нарративов

Организация процесса сбора данных. Анкетирование учебного потока проводилось анонимно и добровольно в конце лекционного курса в формате неанонсированного итогового среза, что минимизировало эффект социальной желательности. Сбор данных от эвристов не ограничивался диагностикой типа личности и осуществлялся в два этапа: в начале семестра проводилась только самодиагностика когнитивных предпочтений, а после завершения проектного сезона осуществлялась рефлексивная оценка сформированных компетенций, степени достижения личных целей и удовлетворенности проектом. Такой способ организации исследования повышает содержательную валидность оценки личностного приращения, позволяя зафиксировать ретроспективную оценку образовательного опыта.

группы 2, а собственные исследования группы 2 обогащают общую когнитивную среду. Обратная связь аудитории в соцсетях служит источником рефлексии для обеих групп. Подобная организация реализует принципы дидактической эвристики: взаимодействие анализа и синтеза, рефлексии и экспрессии [16]. Коллаборация двух групп формирует исследовательскую компетенцию – умение открывать знания и презентовать свои разработки общественности.



Рис. 1. «Структурированная ризома» и распределение предметных предпочтений участников проекта, %

Fig. 1. «Structural rhizome» and distribution of project participants' subject preferences, %

Структурная открытость среды обеспечивает высокую инклюзивность, привлекая студентов разных профилей без насильственного изменения ориентаций. Выбор участниками любимых предметов (см. рис. 1) подтверждает принцип оптимального разнообразия [17]: гетерогенность становится условием баланса между вниманием к деталям и системным

¹Хуторский А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие. М. : Эйдос, 2012. С. 23.

обобщением. Поэтому эффективность гибридной модели целесообразно рассматривать также через призму экологичности образовательной среды: метапредметный синтез² достигается не изменением индивидуальных предпочтений, а организацией процессов с учетом различий стилей и особенностей участников.

Внешняя и внутренняя оценка эффективности и саморегуляция сообщества. Анализ эффективности гибридной модели организации эвристического обучения показал высокую корреляцию (уравнение регрессии $y = 35,49x - 252,54$, $R^2 = 0,93$) на базовом уровне между индексом лояльности (NPS потока) и средней оценкой проекта, однако прямая пропорциональность отсутствует (рис. 2). Такой итог обусловлен внутренней дифференциацией восприятия: метрика NPS фиксирует полярные ответы, тогда как средняя оценка включает сегмент нейтральных ответов. Комплексный подход необходим для объективной диагностики: NPS применяется для мониторинга «активного ядра», интегральная оценка используется для контроля удовлетворенности потока. Высокий показатель среднего значения NPS потока (+54,73 %) подтверждает эффект трансляции достижений эвристов через лекционное пространство и соцсети, поддерживающий мотивацию к изучению даже у «пассивных» слушателей, что согласуется с теорией формирования способностей через рефлексию на основе чужих результатов⁵.

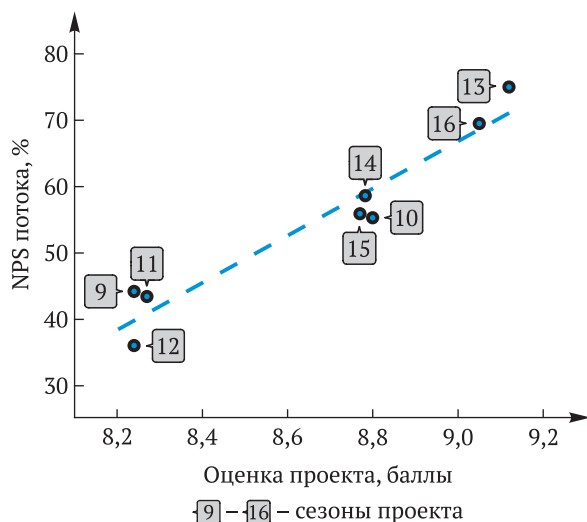


Рис. 2. Связь NPS потока со средней оценкой проекта

Fig. 2. Batch NPS dependence on average project rating

Отсутствие статистически значимой связи между NPS потока и KPI эвристов (уравнение регрессии $y = -15,49x + 137,70$, $R^2 = 0,11$) свидетельствует о разнородности факторов среды (рис. 3). Максимальная лояльность аудитории (NPS > +70 %) достигается при умеренном уровне KPI (5,1–5,3), превышение показателя (KPI > 5,5) снижает доступность результатов. Восприимчивость обучающихся учебного потока

к процессу преодоления затруднений эвристами выше, чем к безупречным показателям их результативности. Такое явление подтверждает значимость субъектного вовлечения всех участников и конструктивную роль допустимых ошибок в развитии способностей [16].

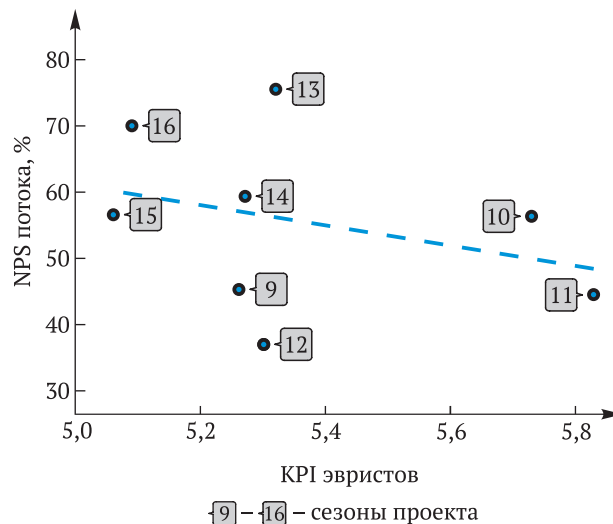


Рис. 3. График зависимости NPS потока от KPI эвристов

Fig. 3. Graph of the dependence of batch NPS on heurists' KPI

Для оценки субъектной вовлеченности эвристов применялся индекс NPS. Анализ его зависимости от уровня достижения личных целей выявил статистически значимую тенденцию, подтверждающую роль внутренней мотивации в процессе самореализации обучающихся (полиномиальная регрессия второго порядка $y = 11,11x^2 - 174,31x + 739,18$, $R^2 = 0,74$ (рис. 4)). Среднее значение индекса по выборке (+72,66 %) указывает на высокий потенциал образовательной среды для творческой самореализации. При попадании показателя достижения целей в диапазон 7,5–8,0 балла (зона «субоптимального баланса») наблюдается снижение NPS, коррелирующее с риском эмоционального выгорания и обусловленное когнитивным диссонансом между затраченными усилиями и субъективно воспринимаемым результатом. Преодоление показателем достижения целей порога в 8,5 балла повышает удовлетворенность и свидетельствует о переходе обучающегося на личностно-ориентированную траекторию. Успешность на данном этапе определяется сформированностью самоэффективности и соответствием сложности эвристических задач уровню компетенций участника [14; 16].

Корреляционно-регрессионный анализ NPS эвристов и NPS учебного потока выявил линейную зависимость, отличающуюся от прямой пропорциональности значимым свободным членом (уравнение регрессии $y = 0,63x + 38,15$, $R^2 = 0,91$ (см. рис. 4)).

²Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении... 73 с.

⁵Там же.

Свободный член (38,15) выступает показателем автономного компонента вовлеченности – устойчивого базиса мотивации эвристов (прогнозируемый уровень лояльности эвристов при нулевом значении NPS потока, сохраняющийся независимо от внешних организационно-педагогических условий). Именно такой устойчивый базис мотивации формируется механизмами межличностного взаимодействия и разделенной идентичностью образовательного сообщества, что свидетельствует о саморегуляции образовательной системы. Сохранение высоких показателей вовлеченности в условиях ротации контингента и варьирования сложности учебных материалов дополнительно подтверждает устойчивость саморегуляционных механизмов.

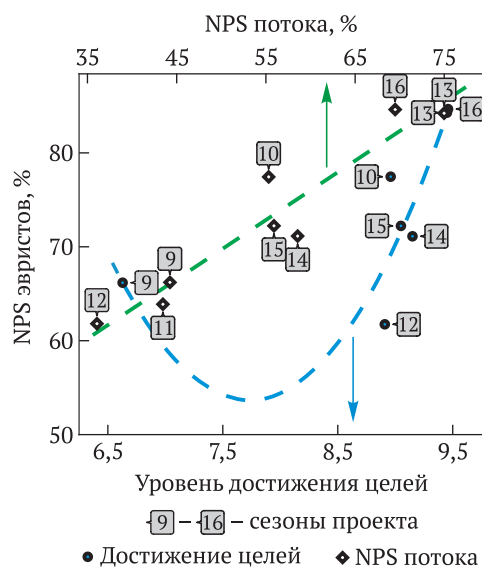


Рис. 4. График зависимости NPS эвристов от NPS потока и уровня достижения целей

Fig. 4. Graph of the dependence of heurists' NPS on batch NPS and level of goal achievement

Диагностика когнитивного профиля участников и метаустойчивость образовательной среды.

Учет типологической структуры команд и КН среды позволяет обеспечить долгосрочную эффективность деятельности. Анализ дихотомии восприятия выявил функциональную дифференциацию: сенсорные типы составили 61,24 % от общего количества, интуитивные – 38,76 % (рис. 5). Сенсоры обеспечивают структурную устойчивость и системность процесса, тогда как интуиты выступают «когнитивным маяком», стимулируя поиск альтернативных решений. Соотношение типов определило показатель КН среды (КН = 1,6), отражающий баланс психотипов, достаточный для развития без дефицита новаторства и обеспечивающий метаустойчивость среды. Сезонные колебания КН коррелируют со сменой факультетов, подтверждая функционирование проекта как открытой адаптивной системы.

Преобладание сенсорно-оценивающих типов личности (до 35 % ESTJ, ISTJ) совместно с интуитивными типами (до 17 % INTJ, ENFP) формирует среду, имею-

щую в основе операционализацию и сочетающую ее с ресурсами креативного поиска (рис. 6). Структура среды служит катализатором творчества [16], а не ограничителем активности. Внимания заслуживает доминирование носителей мыслительного типа Т (логики), доля которых составляет около 67 %. С учетом гендерной структуры данный показатель превышает расчетное значение выборки (приблизительно 53 %) на 14 %, что свидетельствует о влиянии иных факторов селективного набора на инженерные специальности.

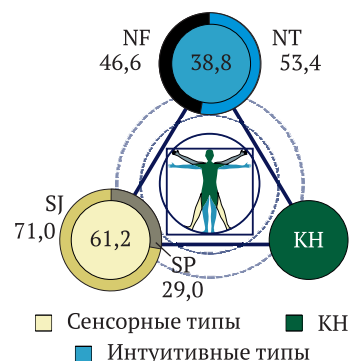


Рис. 5. Распределение сенсорных и интуитивных типов среди эвристов, %

Fig. 5. Distribution of sensing and intuitive types among heurists, %

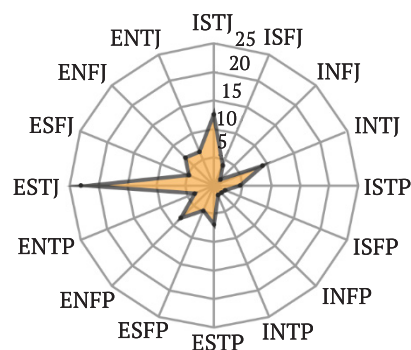


Рис. 6. Распределение всех психотипов среди эвристов, %

Fig. 6. Distribution of all psychological types among heurists, %

Анализ структуры командных взаимодействий выявил устойчивые закономерности распределения когнитивных предпочтений, отражающие эффективность гибридной организации обучения (рис. 7). Превалирование в группе 2 сенсорно-оценивающих типов личности (до 37,5 % против 30 % в группе 1) опровергает стереотип о преимуществе интуитивных типов в творческой деятельности. Выявленная гетерогенность подтверждает концепцию функциональной дифференциации образовательной среды. Подобная организация обеспечивает метапредметные компетенции в рамках единой саморегулирующейся эвристической деятельности, сочетая принципы стохастического управления процессами [6] с личностным приращением [5].

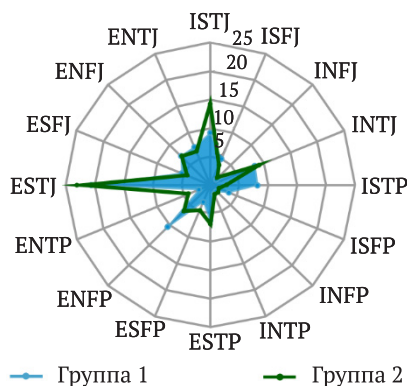


Рис. 7. Соотношение аналитико-рефлексивного (группа 1) и экспрессивно-коммуникативного (группа 2) сообществ, %

Fig. 7. Ratio of the analytical-reflexive (group 1) and expressive-communicative (group 2) society, %

Взаимосвязь СЭК участников и продуктивности образовательной среды. Анализ самооценок СЭК эвристов за сезоны 10–16 (рис. 8) показал высокие значения по параметрам стрессоустойчивости (8,2–9,0), разрешения конфликтов (7,8–8,7) и доброжелательности (8,1–9,5). Каждое из 21 агрегированного значения (по три шкалы на каждый из семи сезонов) представляет собой среднее арифметическое индивидуальных самооценок эвристов соответствующего сезона. Динамика параметров варьировалась следующим образом: пик доброжелательности пришелся на сезон 14 (NPS эвристов +71,10 %; NPS потока +58,54 %), минимум – на сезон 12, что коррелировало со снижением лояльности (NPS эвристов +61,76 %; NPS потока +36,0 %). Рост NPS эвристов в сезоне 16 (+84,60 %) при сохранении высокой стрессоустойчивости (8,19) подтверждает компенсирующий эффект мотивации. Высокий уровень СЭК свидетельствует о зрелости сообщества как самоорганизующейся системы.

Распределение СЭК подчиняется нормальному закону ($\mu = 8,58$; $\sigma = 0,48$; $R^2 = 0,70$): при пороге компетентности 8 баллов большинство значений лежат в целевой зоне (рис. 9). Следовательно, гауссова модель может быть использована для прогнозирования уровня компетенций. Корреляционный анализ выявил слабую отрицательную связь ($r = -0,12$) между КРП и АП СЭК, свидетельствующую об отсутствии компромисса между эффективностью и эмоциональным благополучием обучающихся. В целевой зоне (КРП > 5,0; АП СЭК > 8,0) система демонстрирует стабильность (среднее значение КРП составляет $5,36 \pm 0,23$; среднее значение АП СЭК равно 8,63), что подтверждает гипотезу о человекообразно-

сти среды⁴: результативность обеспечивается не ценой истощения, а комплексной поддержкой психологического состояния субъектов процесса (рис. 10).

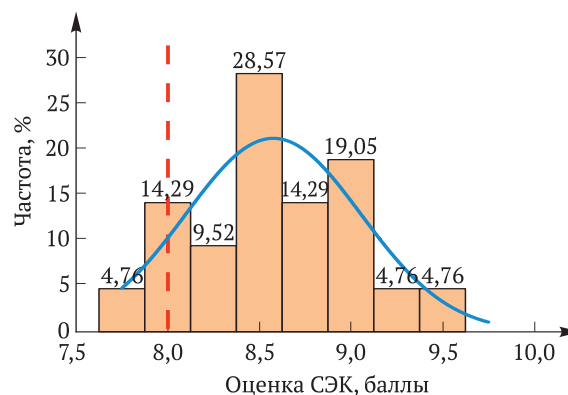
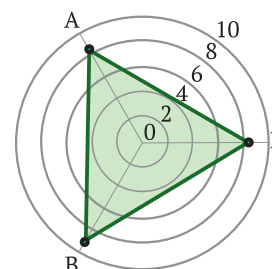


Рис. 8. Самооценка профиля СЭК

Fig. 8. Self-assessment of socio-emotional competences profile



А – разрешение конфликтов
Б – стрессоустойчивость
В – доброжелательность

Рис. 9. Распределение оценок СЭК

Fig. 9. Socio-emotional competences grades distribution

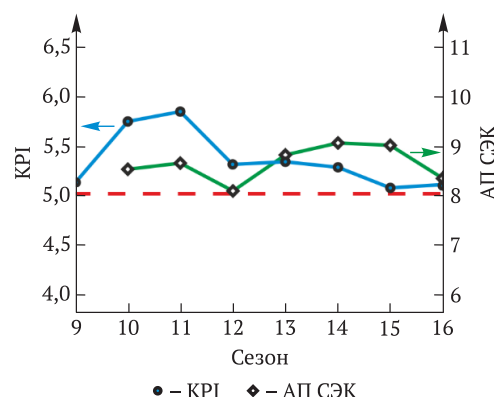


Рис. 10. График продуктивности КРП с включением АП СЭК

Fig. 10. KPI productivity graph with inclusion of the socio-emotional competences' aggregated index

⁴Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении... 73 с.

Влияние когнитивной структурированности на эффективность образовательной среды. Анализ динамических показателей подтверждает превышение показателем NPS эвристов показателя NPS потока ($\Delta NPS > 0$), что свидетельствует о формировании внутренней мотивации участников. Взаимосвязь ИС и лояльности имеет нелинейный характер: максимум эффективности достигается при умеренном уровне ИС (около 60 %), тогда как чрезмерная структуризация (более 80 %) может снижать воспринимаемую ценность деятельности (рис. 11).

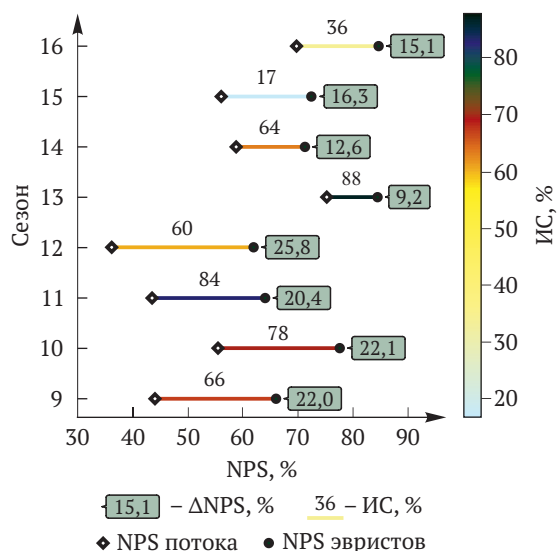


Рис. 11. Распределение NPS потока и NPS эвристов

Fig. 11. Distribution of batch NPS and heuristics' NPS

Этот результат подтверждает гипотезу об оптимальной структуре среды: избыточная регламентация подавляет креативность, в то время как умеренная организация обеспечивает баланс между дисциплиной и свободой творчества [16]. Следовательно, ИС целесообразно рассматривать как маркер педагогического оптимума для прогнозирования результативности эвристической деятельности. Высокие показатели NPS эвристов при вариативных значениях ИС свидетельствуют о воспроизводимости эффективности образовательной среды. Лояльность интерпретируется как ответственность за создание образовательного продукта в условиях когнитивного вызова, подтверждая тезис: качество среды определяется способностью трансформировать когнитивное разнообразие в творческий результат.

Статистический анализ выявил значимую позитивную связь KPI с уровнем ИС: преобладание планирующих стратегий (типы SJ) способствует целеориентированности процессов. Наличие четких критериев формирует среду для осознания зон ответственности, соответствующую принципам дидактической эвристики [5; 16]. Диапазон оптимальных параметров следующий: поддержание ИС в пределах 60–80 % обе-

спечивает максимум эффективности при сохранении субъектности студентов (рис. 12). Уравнение регрессии ($y = 0,85 \cdot 10^{-2}x + 4,83$, $R^2 = 0,56$) демонстрирует рост продуктивности по мере повышения структуризации до определенного порога. Достижение показателем ИС уровня, превышающего 80 %, несет риски формализации деятельности. Относительно низкий коэффициент детерминации указывает на влияние сопутствующих факторов (сложность контента, групповая динамика), что требует расширения выборки для увеличения статистической мощности. Полученные выводы дополняют теоретические положения о метаустойчивости среды, заложенные в концепцию структурированной ризоматической организации обучения.

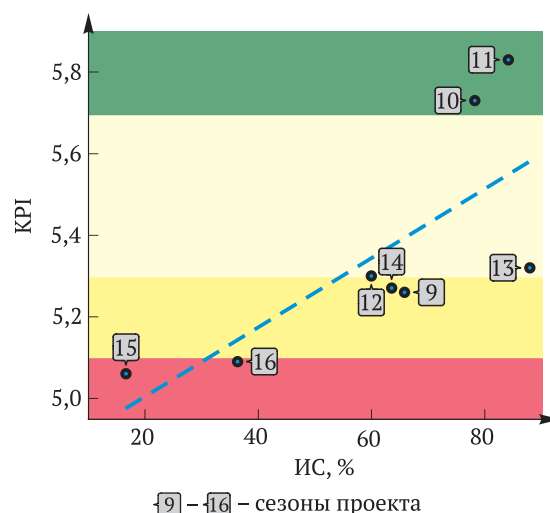


Рис. 12. График зависимости KPI от ИС

Fig. 12. Graph of the dependence of KPI on structure index

Механизмы обеспечения метаустойчивости образовательной среды. Эффективность гибридной модели организации эвристического обучения обеспечивается не внешней регламентацией, а системой взаимодополняющих подуровней, функционирующих как метаустойчивая самоорганизующаяся структура. Базовый уровень обеспечивает массовость охвата, а углубленный – устойчивость личного образовательного продукта и субъектность участников при динамической ротации. Применение принципов синтеза в лекционном процессе позволяет использовать ресурсы «созидателей» (эвристов) для обогащения среды учебного потока. Метастабильная устойчивость образовательной среды достигается с помощью трех ключевых механизмов эвристически организованной деятельности.

1. Интеграция когнитивных стилей. Эвристическая образовательная среда функционирует как «структурированная ризома» [15] без жесткой вертикальной иерархии. Роль педагога (лектора) заключается

в регулировании границ между сообществами [16]. Доминирование сенсорных типов, выявленное ранее, формирует организационный каркас и обеспечивает операционализацию задач, тогда как интуитивные типы генерируют идеи. Такое соотношение соответствует принципу оптимального разнообразия [17] на среднем уровне КН среды, что исключает хаос и формализацию. Участники функциональных сообществ выступают соавторами единой образовательной среды, выполняя взаимодополняющие функции. Группа 1 обеспечивает стабильность через закрепление знаний (репродукция и трансляция [6]). Группа 2 выступает активным генератором смыслов, реализуя принцип приоритета личного образовательного продукта [5]. Синергия структурно-аналитической базы и творческой деятельности создает условия для конвертации интеллектуального поиска в конкретные образовательные продукты.

2. Оптимизация результатов с учетом профиля участников. Высокие показатели АП СЭК подтверждают сильную корреляцию психологического климата и результативности. Отсутствие прямой зависимости между показателем КРІ и риском выгорания свидетельствует о реализации принципа человеко-сообразности среды⁵. Лояльность выступает интегральным индикатором вовлеченности в творческую деятельность. Актуализация внутренней мотивации

делает учебные действия целенаправленными и сознательно конструируемыми.

3. Обратная связь в образовательном процессе. Соцсети используются как канал цифровой обратной связи и продвижения контента. Интеграция продуктов эвристиков в лекционный материал усиливает лояльность потока, подтверждая действие механизма социальной легитимации знаний. Оперирование этим механизмом позволяет поддерживать динамическое равновесие системы без перегрузки субъектов процессом.

Образовательный проект «ЭвФ» служит практической основой гибридной модели, соединяя нормативную компоненту образования с эвристическими практиками создания личностных продуктов [5]. Функционируя как «структурированная ризома», он предоставляет инструменты для управления когнитивным разнообразием участников, верифицируя принципы метаустойчивости в техническом УВО.

Таким образом, апробированная гибридная модель организации не стремится к усреднению когнитивных стилей, а использует их разноплановость как ресурс развития способностей. Дальнейшие исследования целесообразно направить на масштабирование модели, проверку ее применимости в других учебных заведениях и анализ влияния долгосрочной стабильности среды на карьерное развитие выпускников.

Заключение

В ходе настоящего исследования была разработана и экспериментально апробирована гибридная модель организации эвристического обучения студентов технических специальностей в ходе преподавания курса физики, обеспечивающая переход от фрагментарных эвристических приемов к системной эвристической образовательной деятельности. Научная новизна исследования заключается в синтезе концепций дидактической эвристики А. В. Хуторского [5], проблемно-эвристического обучения В. Н. Соколова [6] и STEAM-подхода в аудиторной и внеаудиторной работе. Были сформулированы дидактические условия реализации данной модели. Ее эффективность подтверждается экспериментально: при применении модели метапредметные способности студентов повышаются без снижения качества предметной подготовки и появления риска эмоционального выгорания обучающихся.

При проведении исследования было установлено, что устойчивость результатов эвристической деятельности при создании студентами образовательных продуктов обеспечивается внутренней логикой саморазвивающейся образовательной среды («структурированная ризома»), сочетающей децентрализацию коммуникаций с управляемыми границами.

Стратегия базируется на принципе оптимального разнообразия: стохастические отклонения траекторий обучающихся трансформируются в ресурс творчества. Экспериментальная апробация, проведенная в 2022–2025 гг., подтвердила метаустойчивость системы и эмоциональную устойчивость участников. Проект «ЭвФ» выступает операционным ядром гибридной модели, классифицируемым как инженерно-ориентированный педагогический кластер. Когнитивное разнообразие было использовано для генерации личных образовательных продуктов. Показатели КН, структурированности среды и лояльности свидетельствуют о готовности обучающихся к когнитивному риску. Результаты регрессионного анализа позволяют прогнозировать динамику мотивации и оценки рисков отсева («зона субоптимального баланса»), что создает основу для управления качеством процесса в последующих сезонах.

Практическая значимость исследования заключается в возможности тиражирования гибридной модели организации эвристического обучения в УВО. Модель предусматривает внедрение системы управления качеством процесса через мониторинг интегральных показателей с учетом когнитивных

⁵Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении... 73 с.

профилей обучающихся. Результативность модели определяется балансом усвоения образовательных стандартов и реализацией индивидуальных образовательных траекторий за счет междисциплинарного взаимодействия и формирования метапредметных компетенций в творческой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Corrêa R, Mourão L. Creativity In higher education: a systematic literature review creativity in higher education. *International Journal of Educational Research*. 2025;132:102613. DOI: 10.1016/j.ijer.2025.102613.
2. Король АД. Молчание в диалоге как проблема философии образования. *Вопросы философии*. 2019;4:6–11.
3. Андрюхина ЛМ. Педагогические условия и технологии развития креативного потенциала студентов в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2021;6:26–41. DOI: 10.17513/spno.31253.
4. Хуторской АВ. *Эвристическое обучение: теория, методология, практика*. Москва: Международная педагогическая академия; 1998. 266 с.
5. Хуторской АВ. *Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения*. Москва: Московский педагогический университет; 2003. 416 с.
6. Соколов ВН. *Методологические и теоретические основы педагогической эвристики* [диссертация]. Оренбург: Оренбургский государственный университет; 1999. 180 с.
7. Король АД, Таяновская ИВ. Развитие учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников посредством использования элементов дистанционного обучения. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:44–53.
8. Ташлыкова-Бушкевич ИИ, Турло АВ, Дедина АВ, Столяр ИА, Ничипорчик ПА. Эвристические возможности в образовательном процессе: опыт проекта «Эвристика в физике» при обучении физике студентов технических специальностей. *Университетский педагогический журнал*. 2022;1:32–42.
9. Ташлыкова-Бушкевич ИИ. Апробация авторской технологии организации лекционных занятий со студентами по физике с элементами эвристического обучения. *Высшая школа*. 2019;1:40–45.
10. Ташлыкова-Бушкевич ИИ, Дедина АВ. Профессионально-личностное развитие студентов технического университета при обучении физике с использованием проблемно-эвристического подхода в лекционном курсе. *Университетский педагогический журнал*. 2021;1:11–21.
11. Pittenger DJ. The utility of the Myers – Briggs type indicator. *Review of Educational Research*. 1993;63(4):467–488. DOI: 10.3102/00346543063004467.
12. Makwana K, Dave GB. Confirmatory factor analysis of NERIS Type Explorer® scale – a tool for personality assessment. *International Journal of Management*. 2020;11(9):257–265. DOI: 10.34218/IJM.11.9.2020.025.
13. Сенге ПП. *Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации*. Москва: Олимп-бизнес; 2003. 408 с.
14. Zyphur MJ, Zammuto RF, Zhang Z. Multilevel latent polynomial regression for modeling (in) congruence across organizational groups: The case of organizational culture research. *Organizational Research Methods*. 2016;19(1):53–79. DOI: 10.1177/1094428115588570.
15. Володин АЮ. Цифровые гуманитарные проекты: проекторы, модули, ризомы и прогноз. В: Арефьев АЕ, Базарова ТА, Баранова ЕВ, Бонч-Осмоловская АА, Брюханова ЕА, Валетов ТЯ и др. *Парад цифровых гуманитарных проектов*. Володин АЮ, редактор. Красноярск: Сибирский федеральный университет; 2025. с. 6–33.
16. Хуторской АВ. Дидактическая эвристика: основы и методы проектирования содержания образования. *Современное образование*. 2012;5:1–15.
17. Леонова АБ, Каширин ВИ. Социально-психологическая адаптация и эффективность коммуникации в рабочих группах с различной степенью типологической однородности. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Психология*. 2014;2(3):67–78.

Статья поступила в редколлегию 27.03.2026.
Received by editorial board 27.03.2026.

МЕТОДИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

METHODS AND MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

УДК 378.4:004.777

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА

Н. П. МАКАРОВА¹⁾, Н. В. БРОВКА²⁾

¹⁾Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь

²⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Рассматриваются теоретические и практические аспекты дидактического дизайна образовательного веб-квеста. Целью являются разработка и научное обоснование модели дидактического дизайна образовательного веб-квеста для высшей школы. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: раскрытие сущности дидактического дизайна в контексте проектирования электронных образовательных ресурсов, выполнение анализа структуры и дидактических возможностей веб-квеста, разработка и описание поэтапной модели дидактического дизайна веб-квеста, представление опыта практической реализации и апробации веб-квеста для специальности 6-05-0533-06 «Математика», выявление проблем и определение перспективных направлений развития технологии веб-квеста. Анализируется сущность дидактического дизайна как научно-практической деятельности по проектированию учебной среды. Описывается не имеющая аналогов модель дидактического дизайна веб-квеста, включающая этапы целеполагания, конструирования содержания, организации деятельности и критериального оценивания. Приводятся результаты апробации веб-квеста в учебном процессе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, демонстрирующие положительное влияние на мотивацию и академические достижения студентов. Обозначаются перспективы интеграции веб-квестов с технологиями адаптивного обучения и искусственного интеллекта.

Образец цитирования:

Макарова Н.П., Бровка Н.В. Дидактический дизайн образовательного веб-квеста. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:41–49.
EDN: ROMPIW

For citation:

Makarova NP, Brovka NV. Didactic design of an educational web quest. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:41–49. Russian.
EDN: ROMPIW

Авторы:

Нина Петровна Макарова – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры современных технологий программирования факультета математики и информатики.

Наталья Владимировна Бровка – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор; заведующий кафедрой теории функций механико-математического факультета.

Authors:

Nina P. Makarova, PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of the modern programming technologies, faculty of mathematics and informatics.
makarova_np@grsu.by
<https://orcid.org/0000-0001-7654-3448>

Natalia V. Brovka, doctor of science (pedagogy), PhD (physics and mathematics), full professor; head of the department of function theory, faculty of mechanics and mathematics.
n_br@mail.ru

Ключевые слова: дидактический дизайн; веб-квест; интерактивное обучение; высшее образование; дистанционное обучение; образовательные технологии; педагогическое проектирование; искусственный интеллект.

DIDACTIC DESIGN OF AN EDUCATIONAL WEB QUEST

N. P. MAKAROVA^a, N. V. BROVKA^b

^aYanka Kupala State University of Grodno, 22 Azheshki Street, Grodno 230023, Belarus

^bBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: N. P. Makarova (makarova_np@grsu.by)

Abstract. The article considers theoretical and practical aspects of didactic design of educational web quest. The purpose of this article is to develop and scientifically substantiate a model of didactic design of educational web quest for higher education. The objectives are to reveal the essence of didactic design in the context of designing electronic educational resources, to analyse the structure and didactic capabilities of the web quest, to develop and describe a step-by-step model of didactic design of web quest, to present the experience of practical implementation and testing of web quest for speciality 6-05-0533-06 «Mathematics», to identify problems and determine promising directions for the development of web quest technology. The article analyses the essence of didactic design as a scientific and practical activity on designing a learning environment. The model of didactic design of web quest, which has no analogues, is presented, including the stages of goal setting, content construction, organisation of activities and criteria-based assessment. The results of testing a web quest in the educational process at Yanka Kupala State University of Grodno are presented, demonstrating a positive impact on student motivation and academic performance. Prospects for integrating web quests with adaptive learning and artificial intelligence technologies are outlined.

Keywords: didactic design; web quest; interactive learning; higher education; distance learning; educational technologies; pedagogical design; artificial intelligence.

Введение

Цифровая трансформация образования и необходимость формирования у студентов цифровых компетенций и современных навыков (критическое мышление, креативность, работа в команде, решение проблем)¹ актуализировали необходимость включения в образовательный процесс специально созданных для этих целей форм и методов обучения. Низкая вовлеченность студентов при использовании традиционных методов обучения обуславливает необходимость внедрения активных и интерактивных методов. Включение в образовательный процесс технологического компонента привело к созданию персонализированной и проблемно ориентированной учебной среды, а также к появлению веб-квестов как технологии интерактивного обучения для формирования исследовательских навыков студентов.

В 1995 г. было положено начало технологии веб-квеста в Университете Сан-Диего (Б. Додж, Т. Марч). Понятие «веб-квест» определялось как проблемное

задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого использовались информационные ресурсы интернета [1]. Данное определение со временем уточнялось. В формулировке Ф. Бенца технология веб-квеста рассматривается как конструктивистский подход к обучению, при котором акцент делается на работе участников веб-квеста: студенты не только собирают информацию в интернете и обрабатывают ее, но и ориентируют свою деятельность на достижение цели, связанной с одной или несколькими ролями, смоделированными по образцу существующих профессий². К настоящему времени содержание веб-квеста изменилось от простых поисковых заданий к сложным долгосрочным проектам. Известны следующие трактовки понятия «веб-квест»: форма обучения³, сайт в интернете [2], специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности⁴, образовательная технология, в рамках которой педагог формирует

¹Осмоловская И. М., Кудина И. Ю., Васильченко Н. В. Методические рекомендации авторам-разработчикам по отбору содержания учебника в соответствии с современными требованиями // Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века : метод. пособие для авт. учеб., экспертов, учителей / под ред. И. М. Осмоловской, В. В. Серикова. М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2022. С. 142.

²Dudeney G., Hockly N. Webquests // British Council : website. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/using-digital-technologies/articles/webquests> (date of access: 19.11.2025).

³Веб-квест // Знание. Вики : сайт. URL: <https://znanierussia.ru/articles/Веб-квест> (дата обращения: 19.11.2025).

⁴Егорова В. М. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24945.doc.htm (дата доступа: 10.09.2025).

интерактивную поисковую деятельность обучающихся [3], проблемное задание-проект с элементами ролевой игры⁵, игровая форма деятельности [4], вид информационных проблемно ориентированных заданий для индивидуального или группового обучения⁶ и др.

Мы определяем веб-квест как комплексную дидактическую структуру в системе методологических подходов к обучению, представленную в виде электронного ресурса и предназначенную для организации самостоятельной поисково-познавательной деятельности студентов при решении профессионально ориентированных задач. Данное определение базируется на понятии «дидактическая структура», которое рассматривается как логически организованная взаимосвязь всех компонентов, обеспечивающих целостность и эффективность веб-

квеста. Дидактическая структура «веб-квест» включает в себя этапы, направленные на развитие предметных знаний и метапредметных умений, описание развивающих и воспитательных целей, в том числе мотивации к обучению. Ключевыми компонентами веб-квеста как дидактической структуры являются цель, содержание, методы и формы, деятельность обучающихся.

Целью данной публикации является обобщение авторского опыта проектирования дидактического дизайна образовательных веб-квестов, анализ результатов внедрения в педагогическую практику, создание рекомендаций для проектирования дидактического дизайна веб-квестов. Исследование направлено на формирование концепции проектирования дидактического дизайна образовательного веб-квеста для высшей школы.

Теоретические основы дидактического дизайна

Дидактический дизайн, как особая форма проектной деятельности педагога, направленная на создание дидактических объектов в границах междисциплинарной дидактической среды, рассматривают в своих работах В. Э. Штейнберг, Е. В. Ткаченко, М. В. Кларин и другие исследователи. Проблемы инструментальной дидактики на основе инструментально-деятельностной функции средств и среды обучения исследуют В. М. Монахов, Т. С. Назарова, С. Г. Шаповаленко и другие ученые. Дидактический дизайн предназначен для создания дидактической моделирующей среды, поддерживающей познавательные учебные действия студентов, и реализуемой на основе антропологических принципов многомерности и инструментальности [5].

С позиций разработчика образовательной среды дидактический дизайн представляет собой процесс проектирования, разработки, реализации и оценки учебных материалов, анализа методов их использования и критической оценки опыта обучения на основе педагогических теорий и знаний о когнитивных процессах. С позиций дидактики дидактический дизайн – это методология и методика полисубъектного, полипарадигмального проектирования и конструирования телеономной образовательной среды (и соответствующей методической системы обучения как ядра этой среды) с заданными функциональными, техническими и педагогико-технологическими свойствами для оптимального согласования и взаимодействия всех компонентов образовательной системы для наиболее продуктивного достижения образовательных целей [6].

Таким образом, целью дидактического дизайна в рамках данного исследования является проектирование среды обучения (дидактической среды), предполагающей разработку и использование технологий веб-квеста с заданными функциональными, социально-экономическими, эргономическими и эстетическими свойствами [7; 8].

Данные выводы согласуются с теорией педагогического проектирования (В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина). При разработке дидактического дизайна веб-квеста реализуются принципы деятельностного подхода, описанные Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым (обучение через деятельность, социальное взаимодействие), конструктивизма (конструирование студентами учебной разработки в процессе активной работы с информацией), проблемности (ориентация на решение значимой аутентичной задачи), наглядности и мультимедийности (теория когнитивной нагрузки Р. Майера).

Особенностями дидактического дизайна образовательного веб-квеста являются: фокус на осмысленное использование информации, предоставленной преподавателем или полученной из интернета; наличие четкого, структурированного сценария деятельности (плана работы) студента; интеграция индивидуальной и групповой работы на основе распределения ролей.

Анализ результатов исследования проблем проектирования дидактического дизайна образовательных веб-квестов для высшей школы показал недостаточную проработку данных проблем в рамках вышеобозначенной трактовки понятия «дидактический дизайн».

⁵Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. гуманит. ун-т. М., 2012. 26 с. EDN: ZOLPGN.

⁶Вакджира М. Б. Формирование исследовательской деятельности студентов технических вузов в обучении математике на основе наглядного моделирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2014. С. 15. EDN: ZPFZAJ.

После обобщения авторского опыта проектирования дидактического дизайна образовательных веб-квестов, анализа результатов внедрения в педагогическую практику, создания рекомендаций

для проектирования дидактического дизайна веб-квестов нами сформирована концепция проектирования дидактического дизайна образовательного веб-квеста для высшей школы.

Особенности и структура образовательного веб-квеста

Выделим типовые компоненты веб-квеста⁷, дополнив их новым содержанием.

Начальным компонентом веб-квеста выступает введение с мотивирующим контекстом на основе когнитивного конфликта, личного или иного опыта, содержащее описание сюжета квеста. Этот сюжет может развиваться по мере выполнения участниками заданий квеста. Включение студентов в учебно-познавательную исследовательскую самостоятельную образовательную деятельность является ключевым аспектом, от которого зависят заинтересованность и мотивация обучающихся. Использование технологии сторителлинга в веб-квесте позволяет погрузить участников в увлекательную историю, превращая процесс обучения в захватывающее приключение. Яркие персонажи и сюжет повышают вовлеченность студентов и подкрепляют их стремление к поиску и исследованию новой информации. В обучении сторителлинг выступает инструментом, который помогает структурировать информацию, стимулировать критическое мышление и формировать заинтересованность в познании и учении.

Сюжетная история веб-квеста, разработка которого осуществлялась в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы, под названием «(не) Боги горшки обжигают» построена на знакомстве в интернете трех единомышленников, объединившихся для создания сетевого проекта [9]. Путешествуя в горах, на каждом этапе квеста они попадают в разные ситуации, выполняют задания, формируя у себя те или иные черты характера, постигая секреты богов, осваивая конкретную технологию создания сетевого проекта.

Результатом прохождения веб-квеста является приобретение студентами новых знаний и умений, а также развитие критического мышления и навыков самоорганизации [10]. Конечный продукт веб-квеста представляет собой конкретный, выраженный в материальной форме результат деятельности обучающихся (презентация, отчет, модель или другой учебный проект), который свидетельствует о достигнутом уровне освоения материала и качестве выполнения поставленных задач. Четкое определение требований к конечному продукту помогает студентам ориентироваться в оценке ожидаемых результатов и способствует формированию у них чувства ответственности за качество выполнения заданий квеста.

Конечным результатом прохождения веб-квеста «(не) Боги горшки обжигают» выступает эскизный

учебный сетевой проект, создаваемый в ходе поэтапного выполнения заданий квеста. Кроме того, результатом выполнения заданий является освоение студентами технологии создания сетевого проекта (изучение компонентов сетевого проекта, условий соблюдения авторского права и правил безопасности в интернете, направляющих вопросов и результатов; освоение обучения, сервисов Веб 2.0, планирования, работы в команде, методики оценивания).

Процесс создания веб-квеста предполагает предоставление структурированного последовательного руководства от преподавателя, которое предусматривает четкое описание этапов работы, распределение ролей между участниками и наличие инструкции по организации как индивидуальной деятельности, так и командной работы. Данный компонент веб-квеста обеспечивает системность и прозрачность выполнения задания, способствует развитию у студентов ответственности, навыков планирования и эффективного взаимодействия, а также содействует формированию самостоятельности и умения выстраивать процесс самообучения.

Ресурсы представляют собой тщательно отобранный и аннотированный список веб-источников, структурированный по этапам веб-квеста и ролям участников. Важно предоставить обучающимся не только информационные, но и инструментальные ресурсы, такие как онлайн-сервисы и программное обеспечение.

Набор веб-источников обеспечивает поддержку и расширение учебной деятельности студентов. Соотнесение ресурсов с этапами выполнения заданий и ролями участников способствует оптимальной организации работы, повышает эффективность поиска и использования информации. Четкое расположение ресурсов на платформе проекта помогает студентам быстро ориентироваться в материале, развивать информационную грамотность, а также обеспечивает последовательность и логичность процесса создания веб-квеста. Предоставляемые ресурсы включают источники, содержащие информацию для изучения, инструкции по использованию онлайн-сервисов, примеры или шаблоны отчетных или иных документов, алгоритмы выполнения заданий, критерии оценки достоверности используемых информационных источников и другие материалы. Информация может быть представлена в компьютерной презентации, видео, ментальной карте, для организации совместной работы одной или нескольких команд может быть предложена онлайн-доска.

⁷Веб-квест // Знание. Вики : сайт. URL: <https://znanierrussia.ru/articles/Веб-квест> (дата обращения: 19.11.2025).

Для оценивания результата должны быть обозначены прозрачные и четкие критерии (рубрикаторы и индикаторы). На данном этапе возможно использование само- и взаимооценки студентов. Использование рубрик при оценивании способствует развитию критичности и соблюдению последовательности в выставлении оценок, а также стимулирует формирование у студентов навыков самоконтроля и рефлексии. Внедрение элементов само- и взаимооценки способствует формированию у обучающихся чувства ответственности за качество выполненной работы, формирует аналитическое мышление и содействует более осознанному восприятию процесса обучения [11].

Контроль выполнения заданий в веб-квесте «(не) Боги горшки обжигают» осуществляется в среде разработки заданий – в коллекциях сервиса для создания интерактивных упражнений *LearningApps* при просмотре рабочего статуса упражнения. По окончании работы студента в сервисе можно отследить результаты выполнения заданий (правильно выполненные задания в коллекции отображаются со специальным индикатором).

Модель дидактического дизайна образовательного веб-квеста

Проектирование модели дидактического дизайна образовательного веб-квеста (МДДОВК). Разработка эффективного образовательного веб-квеста требует системного подхода, основанного на принципах дидактического дизайна. Предлагаемая модель представляет собой трехуровневый процесс, обеспечивающий единство педагогических, содержательных и технологических аспектов. МДДОВК включает следующие разделы: проектирование веб-квеста, интеграция образовательных целей и технологий, практическое применение и результаты. Кроме того, в модели выделяются три основных этапа проектирования веб-квеста: 1) аналитико-проектировочный; 2) конструкторско-технологический; 3) реализационно-организационный. Каждый этап содержит ряд последовательных шагов, обеспечивающих достижение дидактических целей.

Представленная МДДОВК обеспечивает целостный и управляемый процесс проектирования, в котором каждый этап научно обоснован и подчинен общей дидактической цели – созданию среды для активной, осмысленной и продуктивной учебной деятельности. Модель обеспечивает системный подход к созданию и внедрению веб-квеста, что способствует достижению образовательных целей и повышению эффективности учебного процесса.

Этапы проектирования веб-квеста можно описать следующим образом.

Этап 1. На аналитико-проектировочном этапе (разработка проекта от педагогического замысла к концепции) происходит подготовка к созданию веб-квеста, определяются его основные параметры или составляющие, формируется фундамент квеста,

Заключение, как компонент веб-квеста, выполняет рефлексивную функцию, позволяя участникам обобщить полученный опыт, закрепить ключевые знания и навыки и оценить собственную деятельность. В этом разделе подчеркиваются основные выводы и достижения, а также формулируются рекомендации по дальнейшему изучению темы, что способствует развитию у студентов навыков аналитического и критического мышления. Такой подход помогает осознанно воспринимать обучение, стимулирует самостоятельное развитие и мотивирует участников продолжать исследование выбранной области знаний.

Основными особенностями веб-квеста, позволяющими организовать эффективное взаимодействие и получить значимый результат, являются интерактивность как диалог студент – контекст, студент – преподаватель, студент – студент, а также самостоятельная работа студентов как управляемая и направляемая деятельность, в которой преподаватель выступает в роли модератора интерактивности и самостоятельной работы.

определяющий его дальнейшую разработку. Рассматриваемый этап включает дидактическое целеполагание, анализ контекста и аудитории, выбор и формулировку проблемной ситуации.

Дидактическое целеполагание включает в себя следующие элементы:

- уточнение целей в терминах компетенций. Цели должны выходить за рамки простого усвоения информации и быть конкретными, измеримыми, достижимыми, релевантными и ограниченными во времени (например, «сформировать умение анализировать и сравнивать различные алгоритмы сортировки данных»);

- опору на таксономию учебных целей (по Б. Блуму) как основу оценки результатов [12], которая включает проектирование заданий, направленных на разные когнитивные уровни (от понимания и применения (базовые задания) до анализа, синтеза и оценки (ключевые задания), например, «проанализировать два противоположных мнения экспертов и аргументировать свою позицию»);

- определение конечного продукта деятельности студентов как результата проектной работы, который должен демонстрировать достижение поставленных образовательных целей и освоение компетенций (например, конечным продуктом может быть ментальная карта, созданная в ходе выполнения заданий веб-квеста).

Анализ контекста и аудитории предполагает определение профиля обучающихся (учет начального уровня предметных знаний, цифровой грамотности, навыков самоорганизации и работы в команде, что в дальнейшем определит сложность заданий, их

объем и уровень необходимой поддержки) и интеграцию веб-квеста в учебный процесс (определение его места в рабочей программе дисциплины (вводный, основной или итоговый модуль), формы проведения (аудиторная, внеаудиторная или смешанная) и объема выделяемого времени).

Выбор и формулировка проблемной ситуации осуществляются на основе следующих критериев: актуальность для будущей профессиональной деятельности, аутентичность (имитация реальных профессиональных задач), наличие ресурсов для исследования ситуации, возможность неоднозначных решений. Примеры проблемных ситуаций для студентов-педагогов: «разработать стратегию цифровизации школьного кабинета информатики в условиях ограниченного бюджета»; «выбрать оптимальный язык программирования для обучения школьников».

Этап 2. На конструкторско-технологическом этапе (проектирование учебного сценария и среды) осуществляется переход от педагогического замысла к непосредственной разработке содержания и структуры веб-квеста.

Разработка сценария деятельности включает следующие элементы:

- распределение ролей, обеспечивающее разносторонний взгляд на проблему. Например, в веб-квесте «Защита информации» участникам могут быть предложены роли аналитика уязвимостей (ищет слабые места), специалиста по правовым аспектам (анализирует законы), архитектора безопасности (предлагает технические решения). Другими примерами ролей являются теоретик (анализирует фундаментальные основы дисциплины или темы, разрабатывает алгоритмы), практик (рассматривает прикладные аспекты, разрабатывает компьютерную программу), критик (выявляет ошибки или недостатки). Для каждой роли нужно прописать конкретные задания и вопросы;

- детализацию шагов (описание этапов веб-квеста как последовательности (алгоритма) действий). В качестве примера можно привести последовательность «а) ознакомьтесь с общей проблемой; б) изучите ресурсы, рекомендованные для вашей роли; в) проанализируйте кейс; г) проведите дискуссию в группе, используя форум»;

- встроенную поддержку, т. е. подготовку шаблонов для отчетов («строительных лесов» (*scaffolding*)), наводящих вопросов (*guiding questions*), примеров оформления некоторых заданий.

Отбор, оценка и систематизация образовательных ресурсов состоят в определении критериев отбора ресурсов (достоверность (использование информации из научных статей, с официальных сайтов), релевантность, разнообразие форматов (текст, видео, интерактивные симуляции, инфографика, таблицы, базы данных и т. д.), открытость доступа);

дифференциации по ролям и этапам (ресурсы должны быть привязаны к конкретным задачам каждой роли и определенным этапам квеста, что фокусирует поиск и предотвращает когнитивную перегрузку); предоставлении перечня ссылок на программное обеспечение и веб-сервисы, необходимые для создания продукта (онлайн-доски (*Miro, Padlet, Notion, MTC Лунк Доски* и др.), средства совместной работы (*Google Docs, ClickUp, Slack, Trello* и др.), среды программирования (*CodePen, Replit, StackBlitz*), сервисы для создания дизайнов (*Canva, Visme, Gamma* и др.)).

Разработка системы критериального оценивания представляет собой создание детализированного рубрикатора (*rubric*), который состоит из критериев оценивания и уровней выполнения работы с описанием каждого уровня. Примерами могут выступать следующие критерии: глубина исследования, качество аргументации, оригинальность решения, работа в команде, техническое исполнение. В качестве уровней выполнения задания могут использоваться показатели «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» или балльная система. Рубрикатор может быть представлен в виде таблицы, где по горизонтали указываются уровни достижения результата, а по вертикали перечисляются критерии оценки. Рубрикатор необходимо предоставить студентам до начала работы, что сделает процесс оценивания прозрачным, послужит ориентиром при выполнении задания и предусмотрит сочетание самооценки по рубрикатору, взаимооценки в группе и их соотнесение с итоговой оценкой преподавателя [13].

Этап 3. На реализационно-организационном этапе (внедрение и педагогическое сопровождение) осуществляется подбор и техническая реализация платформы, включающие определение критериев выбора (удобство интерфейса, возможность организации нелинейной навигации, наличие форума или чата для коммуникации, возможность встраивания мультимедиа), варианты платформ (специализированный конструктор (*LearningApps, Joyteka, Genially*)), систему управления обучением (*Moodle, Canvas, TEAMLY, Odoo*), сайт (*Google Sites, Tilda Publishing, Notion*), гибридные решения, удобные и доступные для студентов) и организационное и методическое сопровождение. Преподаватель знакомит студентов с правилами работы, при необходимости формирует группы, устанавливает сроки и каналы коммуникации.

Организационный компонент взаимодействия со студентами предполагает проведение вводного занятия, на котором четко объясняются цели, задачи, процесс, роли и система оценивания; управление временем (установку четких дедлайнов для каждого этапа и финального представления продукта); организацию коммуникации (определение каналов связи (внутренний чат платформы, мессенджеры *Discord, Телеграм* и др.) и регламента работы в них).

Функция преподавателя как модератора и тьютора заключается в направлении дискуссий в продуктивное русло и помощи в преодолении конфликтов, обеспечении своевременной обратной связи (комментировании промежуточных результатов, ответах на вопросы), поддержке студентов и мотивации их на преодоление трудностей, организации заключительной дискуссии, где студенты делятся своими результатами и опытом решения проблем.

Интеграция образовательных целей и технологий. Веб-квест позволяет органично объединить достижение образовательных целей и использование цифровых технологий. Например, для развития навыков критического мышления полезно использовать инструменты совместного аннотирования текстов (*Hypothesis*, *Evernote*, *COCO Annotator*, *Кэмп (Kampus)*), для развития креативности можно применять инструменты для создания цифровых историй (*Storybird*, *StoryJumper*, *HeйpoТекстер*) или ментальных карт (*MindMeister*, *Coggle*, *IOctopus*, *Mapify*). Для формирования профессиональных компетенций в области математики можно использовать инструменты для решения задач, в том числе инструменты с визуализацией данных (*AI Math Solver*, *Кэмп*, *WordyBot*), в области информатики удобно

применять среды программирования, симуляторы, средства визуализации алгоритмов (*Replit*, *GitHub*, *Datawrapper*, *VisuAlgo*, *Algorithm Visualizer*).

В веб-квестах используются различные ресурсы в зависимости от поставленной дидактической цели. Так, среди мультимедийных ресурсов видеолекции (например, с *TED-Ed* или *Coursera*) применяются для введения в проблему, интерактивные симуляции (*Desmos*, *Wolfram Alpha*, *GeoGebra* и др.) полезны для проведения виртуальных построений, а подкасты и аудиоинтервью с экспертами помогают представить альтернативные точки зрения. Гипертекстовые ресурсы (например, научные статьи в поисковых системах *Google Академия*, *arXiv*) используются для углубленного изучения проблемы. Отраслевые блоги и форумы (например, *Stack Overflow* для программистов) применяются для знакомства с практически аспектами проблемы. А онлайн-энциклопедии (*Википедия*, *Рувикс*, *Encyclopedia Britannica*, *Perplexity*) служат отправными точками начала исследования, но должны использоваться студентами с обязательной критической оценкой материала.

Примеры интеграции образовательных целей и технологий их достижения представлены в таблице.

Примеры интеграции образовательных целей и технологий их достижения

Examples of educational goals and technologies integration

Образовательная цель	Технология достижения цели
Развить навыки критического анализа источников	Сравнить информацию из научной базы данных, например <i>IEEE Xplore</i> , и популярного блога, используя предоставленный чек-лист для оценки достоверности
Сформировать навык совместной разработки программного обеспечения	Использовать сервис <i>GitHub</i> для ведения проекта и создать задачи, баги, идеи, ветвление кода, пулл-реквесты. Роль тестировщика в квесте предполагает создание баг-репортов непосредственно в репозитории
Научить визуализировать сложные данные	Создать интерактивную диаграмму на основе открытых данных с использованием сервиса <i>Datawrapper</i> или <i>Infogram</i>
Сформировать умение анализировать алгоритмы	Визуализировать работу алгоритма на платформе <i>VisuAlgo</i> , для совместной работы над кодом использовать сервисы <i>GitHub</i> или <i>Replit</i>

Практическое применение и результаты внедрения модели. Описанные элементы МДДОВК реализованы в образовательной практике Гродненского государственного университета имени Янки Купалы в процессе обучения студентов специальности 6-05-0533-06 «Математика» следующим дисциплинам:

- дисциплине «Методы программирования» (первый курс, 118 студентов). Содержание квеста «Язык без костей» согласуется с учебной темой «Языки программирования»;
- дисциплинам «Методика преподавания информатики» и «Разработка интерактивных проектов» (третий курс, 97 студентов). Задачей студентов при прохождении квеста «Разработка прототипа обра-

зовательного веб-квеста для учащихся» является создание работающего прототипа квеста на выбранную тему из школьного курса математики или информатики.

В качестве платформы разработки веб-квестов студентам предложена связка ресурсов *Moodle* (для размещения авторского веб-квеста), *Trello* (для управления процессом по методу канбан) и *Google Sites* (для демонстрации финальных продуктов).

Методика оценки эффективности работы студентов включала такие приемы, как педагогический эксперимент (претест, посттест), анкетирование для измерения мотивации (по шкале Лайкерта), анализ продуктов деятельности (прототипов квестов), наблюдение. Анализ полученных результатов позволил

выявить рост показателей внутренней мотивации и интереса студентов к предмету [13], а также высокий уровень вовлеченности, подтвержденный активностью в сервисе *Trello* и качеством финальных продуктов.

Результаты опроса как способа организации обратной связи свидетельствуют о том, что в студенческой аудитории преобладали оценки «Сложно, но интересно», «Научились не только искать информацию, но и критически ее оценивать и структурировать». Среди преподавателей результирующей оказалась позиция «Технология требует значительной подготовительной работы, но результат в виде высокой самостоятельности студентов того стоит».

К основным трудностям, с которыми мы столкнулись при разработке веб-квеста и его внедрении, отнесем временные затраты преподавателя на этапе проектирования, недостаточный уровень цифровой

грамотности и самоорганизации у некоторых студентов, риск превращения веб-квеста в механический «пересказ» источников при неудачном дизайне задачи.

Пути совершенствования МДДОВК мы видим в создании банка готовых шаблонов и рубрикаторов для различных дисциплин; разработке и апробации модели смешанного обучения, где веб-квест станет ключевым элементом онлайн-обучения; использовании сервисов с искусственным интеллектом для генерации персонализированных сценариев и подсказок в режиме реального времени; интеграции с адаптивными курсами, где уровень сложности квеста может автоматически изменяться в соответствии с потребностями студентов; использовании инструментов образовательной аналитики (*learning analytics*) для анализа цифрового следа студентов и выявления трудностей на разных этапах выполнения заданий.

Заключение

Проведенная работа позволяет сделать следующие выводы:

- методология дидактического дизайна является системообразующим фактором эффективности образовательного веб-квеста;
- представленная трехэтапная модель дидактического дизайна веб-квеста обеспечивает научно обоснованный и технологичный подход к его созданию;

- практическая апробация и внедрение в процесс подготовки студентов специальности «Математика» Гродненского государственного университета имени Янки Купалы подтвердили, что грамотно спроектированный веб-квест значительно повышает мотивацию и академические результаты студентов, а также уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов соответствующих специальностей [14; 15].

Библиографические ссылки

1. Dodge B. WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*. 1995;1(2):10–13.
2. Сандракова ЕС. Образовательный веб-квест как средство формирования компетенций обучающихся и учителя. *Концепт*. 2013;3:1396–1400. EDN: RIFICJ.
3. Будилова АС. Использование веб-квестов при обучении компьютерной графике. *Наука и перспективы*. 2017;1:49–54. EDN: YRXIUR.
4. Шабалина ДА, Ян Г, Лубнина АВ. Особенности веб-квеста как игровой технологии в условиях цифровой школы. *Концепт*. 2020;10:72–88. EDN: GFPRXK.
5. Ткаченко ЕВ, Манько НН, Штейнберг ВЭ. Дидактический дизайн – инструментальный подход. *Образование и наука*. 2006;1:58–67.
6. Бровка НВ. Дидактический дизайн обучения математике в условиях информатизации. В: Прохоренко ОГ, Пальчик ГВ, Афанасьева ТС, Захарова СН, Мажар ЕН, Петрашевич ИИ и др., редакторы. *Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества. Материалы III Международной научно-практической конференции; 31 октября 2024 г.; Минск, Беларусь*. Минск: БГУ; 2024. с. 50–53. EDN: NTPSUM.
7. Вахтина ЕА. Дидактический дизайн как механизм реализации теории социального конструктивизма в инженерном образовании. *Фундаментальные исследования*. 2011;12(1):13–19. EDN: OFYRBD.
8. Макарова НП. Дидактический дизайн учебного сетевого проекта: инструментальный подход. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3, Филология. Педагогика. Психология*. 2021;11(2):81–89. EDN: BNWYUY.
9. Макарова НП. Об использовании игрофикации в электронных образовательных ресурсах. В: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник материалов Международной научно-практической конференции; 9–29 марта 2023 г.; Санкт-Петербург, Россия*. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион»; 2023. с. 64–67. EDN: CLFKEY.
10. Макарова НП. Опыт организации управляемой самостоятельной работы студентов. В: Чудинский РМ, Малев ВВ, Малева АА, Дюжакова МВ, Башарина СО, редакторы. *Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы. Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции; 29 марта 2023 г.; Воронеж, Россия*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет; 2023. с. 253–258. EDN: WLDDAY.

11. Макарова НП. Об оценке сформированности у обучающихся навыков критического мышления. В: Макарова НП, редактор. *ByProject 2024. Сборник цифровых материалов VII Международной неоконференции «Баркемп ByProject 2024»*; 28 июня 2024 г.; Гродно, Беларусь. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; 2024. с. 130–139.

12. Зыкова ТВ, Вайнштейн ЮВ, Носков МВ. Оценка образовательных результатов в системе электронного обучения на основе таксономии Блума. В: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. *Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции*; 10–26 марта 2025 г.; Санкт-Петербург, Россия. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион»; 2025. с. 51–56. EDN: IUESAL.

13. Макарова НП. Информационные технологии как инструмент мониторинга учебной деятельности студентов. В: Попов АН, Егорова ЮН, редакторы. *Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. Материалы Международной научно-методической конференции*; 23 марта 2021 г.; Оренбург, Россия. Оренбург: Оренбургский институт путей сообщения – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения»; 2021. с. 717–719. EDN: DNXYWN.

14. Макарова НП. Веб-квест технология: мотивационный компонент обучения студентов. В: Гнездовский ЮЮ, редактор. *Педагогика и образование – 2025. Сборник научных статей Международной научной конференции*; 17 апреля 2025 г.; Гродно, Беларусь. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; 2025. с. 57–58.

15. Макарова НП. Веб-квест как форма онлайн обучения студентов. В: Носков МВ, редактор. *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы V Международной научной конференции*; 21–24 сентября 2021 г.; Красноярск, Россия. Часть 1. Красноярск: Сибирский федеральный университет; 2021. с. 313–316. EDN: UEPESS.

Статья поступила в редколлегия 12.01.2026.
Received by editorial board 12.01.2026.

УДК 378.14

ГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И. И. ЛАПУЦКАЯ¹⁾

¹⁾Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Рассматривается место графической наглядности в обучении русскому языку как иностранному. Дается характеристика понятий «наглядность» и «визуализация». Приводится определение графической наглядности. Классифицируются средства графической наглядности, используемые в преподавании русского языка как иностранного. Результаты проведенного онлайн-опроса подтверждается эффективность применения графической наглядности в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: визуализация; наглядность; графическая наглядность; средства визуализации; лексико-грамматический блок; русский язык как иностранный.

VISUALS READABILITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I. I. LAPUTSKAYA^a

^aBelarus State Economic University, 26 Partyzanski Avenue, Minsk 220070, Belarus

Abstract. The place of graphic visualisation in teaching Russian as a foreign language is demonstrated. The concepts of «clarity» and «visualisation» are defined. A definition of visuals readability is provided. The means of visuals readability tools used in teaching Russian as a foreign language are classified. The results of an online survey confirm the effectiveness of application of visuals readability in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: visualisation; clarity; visuals readability; visualisation tools; lexical and grammatical block; Russian as a foreign language.

Введение

Изменения, происходящие в современном обществе, оказывают непосредственное влияние на образование. Современное поколение учащихся особенное, «первое по-настоящему цифровое поколение,

выросшее в парадигме общедоступного интернета и гаджетов, постмодернизма и глобализации. Для него цифровые технологии – неотъемлемая часть быта, жизни и коммуникации» [1, с. 108]. Студент-зумер

Образец цитирования:

Лапуцкая ИИ. Графическая наглядность в преподавании русского языка как иностранного. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:50–59.
EDN: RSIVVY

For citation:

Laputskaya II. Visuals readability in teaching Russian as a foreign language. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:50–59. Russian.
EDN: RSIVVY

Автор:

Ирина Иосифовна Лапуцкая – старший преподаватель кафедры межкультурной экономической коммуникации факультета международных бизнес-коммуникаций.

Author:

Irina I. Laputskaya, senior lecturer at the department of intercultural economic communication, faculty of international business communications.
i.laputskaya@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8964-7032>

(представитель поколения Z (1995–2015))¹ как участник образовательного процесса достаточно двойственный. Он многозадачен, может одновременно выполнять несколько действий, но качество выполненной им работы (произведенного действия) может вызывать вопросы. И если поиск информации вряд ли является трудным для современного обучающегося, то процессы ее анализа, интерпретации и сохранения часто осуществляются недостаточно качественно (обычно поверхностно), так как, по мнению многих исследователей, у подростков недостаточно сформированы навыки и умения, необходимые для работы с информацией [2, с. 32]. Причина этой особенности кроется в избытке поступаемых знаний, неумении их перерабатывать и усваивать (студент одновременно старается ухватить все, из-за чего страдает качество получаемых знаний). Данный факт влияет на степень сформированности будущей профессиональной компетенции.

Научить студентов, будущих специалистов, работать с информацией, запоминать большие ее объемы и с успехом в дальнейшем применять на практике является важной задачей преподавателя учреждения высшего образования (УВО): «Задача преподавателя – в процессе передачи знаний научить студентов добывать их самостоятельно, а задача студента – осознанно усвоить систему знаний, умение самостоятельно решать творческие задачи»² [3, с. 31]. Таким образом, лавинообразные процессы цифровизации и увеличивающийся объем информации требуют поиска новых подходов для организации учебного процесса или трансформации уже устоявшихся классических подходов. В данном случае в учебном процессе как нельзя лучше может быть использован принцип наглядности, обоснованный еще в XVII в. Я. А. Коменским. Исследователями установлено, что «наилучшее восприятие обеспечивает сочетание изображения со словесной информацией (слово – наглядность): зрительное восприятие позволяет одновременно усвоить множество деталей, а слово помогает выделить главное для осмысления» [3, с. 31].

Принцип наглядности гласит, что «невозможно или сложно понять то, что никак не было воспринято органами чувств человека» [4, с. 7]. Современный студент лучше усваивает информацию визуально,

поэтому в обучении целесообразно использовать именно наглядность. Важность поиска актуальных и оптимальных способов переработки информации обусловлена тем, что процесс обучения в современном УВО носит сложный межпредметный (метапредметный) характер [4, с. 6]. Студенты изучают интегративные дисциплины, наполнение которых является нетипичным и вызывает большие сложности у обучающихся, особенно если они получают образование на иностранном языке.

Учитывая особенности восприятия информации современным студентом, использование в учебном процессе различных способов визуализации учебного материала повышает эффективность обучения. Такой подход позволяет решить многие педагогические задачи: повысить темп обучения без снижения его качества, сформировать более глубокое понимание структурно-логических связей, научить видеть прямую связь между знаниями и практикой [4, с. 6].

Именно визуализация является отражением нового содержания принципа наглядности. В данной работе под визуализацией мы понимаем процесс реализации наглядности в обучении.

Цель исследования заключается в изучении места и роли графической наглядности в преподавании русского языка иностранным студентам. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- дать определение понятию «графическая наглядность»;
- представить возможную классификацию средств графической наглядности, используемых в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ);
- выявить соотношение использования возможных инструментов и метапредметного характера профиля обучения иностранцев в УВО;
- представить лексико-грамматический блок как оптимальный инструмент графической наглядности, применяемый при обучении иностранцев русскому языку;
- представить результаты онлайн-опроса, подтверждающие эффективность применения средств графической наглядности в преподавании русского языка инофонам.

Материалы и методы исследования

В связи с тем, что существуют различные подходы к классификации наглядности в соответствии с целями обучения [4, с. 7], в научной литературе для характеристики графической наглядности используются различные термины. Так, А. Д. Климентенко выделяет зрительную наглядность (реальные вещи, макеты, игрушки, картины, рисунки, фото, таблицы, схемы, жесты, мимика), Л. М. Фридман пред-

лагает различать условно-графическую (чертежи, графики, схемы, структурные карты, диаграммы) и знаковую (математические уравнения и неравенства, физические и химические формулы) наглядность, М. И. Махмутов выделяет графическую (чертежи, карты, графики), условную (схемы, таблицы, формулы) и изобразительную (рисунки) наглядность, А. С. Перезвонова фиксирует графическую

¹Термин был предложен В. Штраусом и Н. Хоувом в 1991 г. [1, с. 105].

²Цитаты приводятся с сохранением языковых особенностей оригинала.

наглядность (схемы, таблицы, диаграммы), Т. Н. Шамало и А. П. Усольцев разделяют условно-графическую (графические диаграммы, таблицы, структурные схемы, кластеры) и изобразительную (различные рисунки на доске) наглядность, Е. И. Пассов выделяет схематическую и вербально-схематическую (смешанную) [4, с. 7]; Е. А. Шалыгина разграничивает образно-художественную (картина, карта, рисунок, фотография) и научно-исследовательскую (график, диаграмма, схема, таблица, формула, опорный конспект) наглядность [5, с. 46].

В методике преподавания РКИ понятие «графическая наглядность» впервые применила И. И. Гадалина в 1970 г. в работах, посвященных использованию наглядности при формировании навыков говорения в обучении иностранцев русскому языку [6, с. 195].

Авторы словаря методических терминов определяют графическую наглядность как «вид зрительной наглядности, отражающий явления языка и окружающей действительности в графической форме – в виде таблицы, схемы», ученые акцентируют внимание на том, что именно схема является более лаконичным инструментом, использующим приемы сокращенного письма и многочисленные символы. И «если таблица – это словесное и графическое изображение темы, то схема – преимущественно графическое и более обобщенное ее отображение»³. По нашему мнению, используемые в определении Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина термины «таблица» и «схема» следует понимать как обобщенные названия многочисленных инструментов графической наглядности.

В данном исследовании под графической наглядностью мы понимаем наглядность, системно отражающую какие-либо явления в графической форме.

Наравне с графической наглядностью в научной литературе встречается термин «графическая визуализация». Некоторые ученые считают понятия «наглядность» и «визуализация» абсолютными синонимами⁴ [7] или синонимами с точки зрения канала восприятия (визуализация связана с новой научной парадигмой) [8, с. 228], другие же, наоборот, указывают на существующие различия⁵ [9].

Проведенный анализ позволил установить, что понятия «наглядность» и «визуализация» дифференцируются, «визуализация является сжатой информацией, в то время как наглядность позволяет получить целостное впечатление от объекта» [8, с. 228]. Кроме того, «визуализация предполагает активную деятельность обучающегося в процессе создания и отчуждения “мыслеобраза”, затрагивающую психологические процессы отражения и отображения» [3, с. 31]). По нашему мнению, суть понятия «наглядность» заключается в создании целостного впечатления от объекта, а суть понятия «визуализация» – в сжатии информации в определенный наглядный образ.

Как вид графической наглядности некоторые ученые выделяют графические органайзеры (организаторы), т. е. системно переданные изображения, например, ассоциограммы, кластерную модель, диаграммы. По нашему мнению, данный термин не определяет новое значение, а является калькой английского выражения *graphic organizers*, использованного Р. Барроном в 1969 г. [6, с. 195], поэтому может использоваться как синоним понятия «графическая наглядность».

По мнению практиков, именно графическая наглядность занимает важное место в преподавании РКИ⁶. С дидактической точки зрения она выполняет несколько функций (рис. 1).

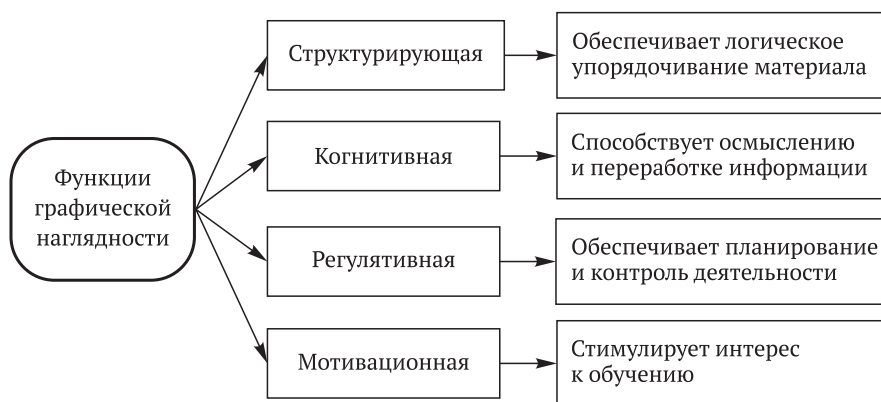


Рис. 1. Дидактические функции графической наглядности в преподавании РКИ
Fig. 1. Didactic functions of visuals readability in teaching Russian as a foreign language

³Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

⁴Беляева Л. А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2019. 157 с.

⁵Резник Н. А. Использование и развитие визуального мышления на уроке математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1997. 50 с.

⁶Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий... 448 с.

Графические средства используются при освоении инофонами всех аспектов языка (фонетического, грамматического, лексического, коммуникативного, социокультурного). Назначение графической наглядности многоаспектно. Применяя один инструмент, преподаватель преследует сразу несколько педагогических целей (рис. 2).

Хотя в научном сообществе делались попытки классифицировать графические средства наглядности⁷, в настоящее время единой классификации не существует. Наиболее часто встречается деление

на образно-художественную (карта, портрет, рисунок, чертеж, фотография) и научно-исследовательскую (график, диаграмма, план-схема, схема, таблица, формула, шкала) графическую наглядность, что применительно к методике преподавания РКИ нам кажется недостаточно полным. Поэтому мы предлагаем классифицировать наиболее часто используемые в преподавании РКИ средства графической наглядности. Так как охватить все характеристики средств графической наглядности в одной классификации невозможно, представлены два варианта.

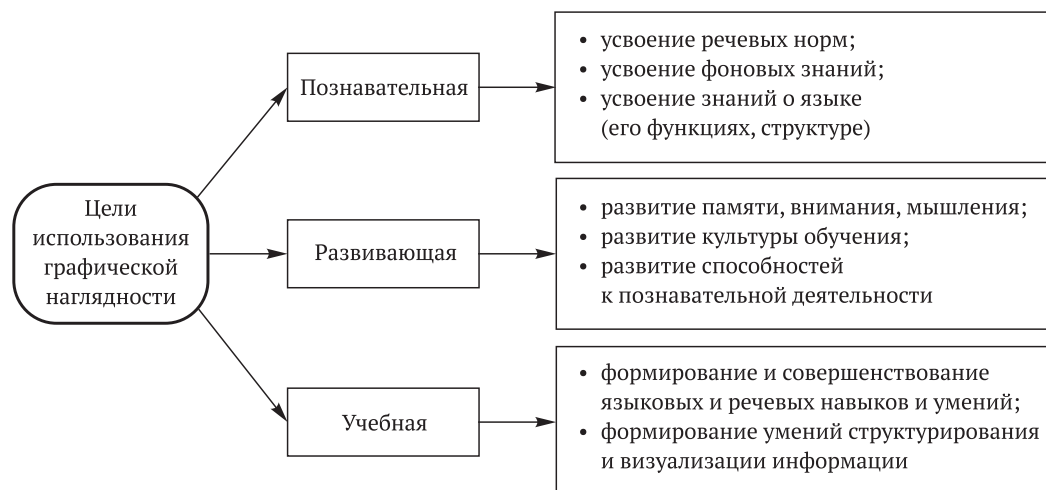


Рис. 2. Педагогические цели использования графической наглядности в преподавании РКИ
Fig. 2. Pedagogical goals of using visuals readability in teaching Russian as a foreign language

С учетом особенностей восприятия и характера передачи информации выделены следующие виды наглядности: статическая, смешанная и интерактивная (рис. 3). Интерактивное наглядное средство учащийся, как правило, не получает в готовом виде (статично), а участвует в его создании (самостоятельно или под руководством преподавателя). Дан-

ная классификация достаточно подвижна, так как одно и то же средство может быть отнесено к разным группам в зависимости от целей использования (инфографика, схема, лексико-грамматический блок могут предъявляться в готовом виде (статичная наглядность) или составляться вместе со студентами во время занятия (интерактивная наглядность)).



Рис. 3. Классификация средств графической наглядности, применяемых в преподавании РКИ, по характеру передачи информации

Fig. 3. Classification of visuals readability tools in teaching Russian as a foreign language, according to the nature of information transmission

⁷Юсупов В. Б. Графическая наглядность как средство интенсификации учебного процесса в ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2005. С. 10–11.

По назначению графической наглядности можно выделить следующие виды: концептуальную, иерархическую, циклическую (последовательную), схематическую наглядность, наглядность сравнения и сопоставления (табл. 1). Именно характер средства наглядности определяет, где и для чего оно может быть применено в преподавании (для анализа изучаемой темы, сопоставления данных, наглядного представления материала и др.).

В преподавании РКИ использование средств графической наглядности возможно на всех этапах обучения. Средства графической наглядности также используются на всех уровнях развития речевой способности: уровне минимальной коммуникативной достаточности; уровне, свидетельствующем о го-

товности иностранца продолжить обучение в УВО; уровне коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности; уровне полного, свободного и компетентного владения языком; уровне профессионального владения языком⁸. Выбор того или иного инструмента и частота его применения напрямую определяются профилем обучения и уровнем владения иностранным языком. Так, анализ учебников и учебных пособий, которые используются для обучения иностранцев русскому языку, показал, что на начальном этапе инофоны работают с материалом, представленным преимущественно в текстовом виде в форме лексем, словосочетаний, а также сочетаний слов и предложений.

Таблица 1

Классификация средств графической наглядности по назначению

Table 1

Classification of visuals readability tools aids by purpose

Тип наглядности	Характеристика (назначение)	Средства наглядности	Применение в преподавании РКИ
Концептуальная наглядность	Иллюстрирует понятия (факты, характеристики), дает четкое изображение взаимосвязи между понятиями, раскрывает смыслы изучаемой темы	Ментальная, концептуальная, семантическая карта, фишбоун	Используется для анализа темы или текста, контроля изученного
Иерархическая наглядность	Выражает связь между понятиями и их уровнями (согласно подчинению), передает иерархию компонентов, дает возможность упорядочить информацию по уровням, свойствам и другим характеристикам	Диаграмма, треугольник Паскаля, модель дерева	Используется для систематизации информации
Циклическая (последовательная) наглядность	Отражает очередность фактов в развитии, последовательно демонстрирует факты	Циклическая диаграмма, временная шкала	Используется для анализа очередности изложения информации (хорошо подходит для работы с художественным текстом)
Схематическая наглядность	Отражает специфику какого-либо явления	Схема, таблица, лексико-грамматический блок	Используется для презентации грамматического, фонетического материала
Наглядность сравнения и сопоставления	Показывает сходства и различия, преимущества и недостатки, аргументы «за» и «против», а также логическую взаимосвязь между компонентами	Диаграмма Венна, схема «Т»	Используется для анализа текста, обсуждения проблемной темы

Методике преподавания РКИ более полувека, механизм и очередность введения лексического и грамматического материала хорошо разработаны (в том числе и с учетом национальных особенностей студентов) и апробированы. В настоящее время в процессе обучения используются многочисленные ка-

чественные учебники. По структуре и наполнению они похожи. Отличия наблюдаются в оформлении и способах подачи материала (в том числе в разнообразии применяемых наглядных средств). Так, в учебниках нового поколения⁹ используются интересные формы графической наглядности: яркие

⁸Об этом подробнее см.: Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Модель образовательных стандартов по русскому языку как иностранному : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2003. С. 4–6.

⁹Долматова О., Новачац Е. Точка Ру. Tochka Ru: Russian course : A1 textbook. М. : О. А. Бюлер, 2017. 152 с. ; Привет, Россия! Русский язык как иностранный: элементарный уровень (A1) : учеб. рус. яз. / В. А. Степаненко [и др.]. М. : Кучково поле, 2020. 272 с.

цветные таблицы, блоки, графическое соотнесение грамматических моделей с соответствующим лексическим материалом, рисунки с вербальным и графическим компонентами, инфографика и др. Такой материал пользуется огромной популярностью как у преподавателей, так и у учащихся. Графическая наглядность соответствует типу восприятия информации поколением Z, поскольку при ее применении максимально учтен индивидуальный стиль усвоения материала, созданы оптимальные условия для активизации познавательной деятельности учащихся.

В учебниках для начального этапа изучения языка, используемых в качестве основных в УВО Беларуси¹⁰, преобладают следующие виды графической наглядности:

- рисунки (фото) используются для иллюстрации лексического и страноведческого материала, пояснения фоновой информации культурологического характера. В преподавании РКИ не используется язык-посредник, поэтому вся новая информация подается визуально, чем и объясняется большое количество сопровождающих вводимую лексику иллюстраций;

- таблицы применяются, как правило, для презентации тем по грамматике (сложный грамматический материал легче воспринимается иностранцами, поскольку изображение является системным и в нем выделено главное), систематизации лексического материала. Также таблицы включаются как форма задания («Заполните таблицу...»).

На занятиях по РКИ преподаватели также активно используют специальные учебные пособия с готовой графической наглядностью¹¹.

Начиная с первого курса, частота использования средств графической наглядности на занятиях РКИ значительно увеличивается. Возможность их применения обусловлена сформированностью у инофонов речевых компетенций, необходимых для проведения более детальной работы с изучаемым материалом. Пройдя обучение на подготовительном отделении и оказавшись на первом курсе университета или в магистратуре, студент-иностранец попадает в сложную ситуацию: его уровень владения русским языком далеко не всегда оказывается достаточным для обучения на следующем этапе. На подготовительном отделении иностранцы работают по специально подготовленным для них учебным пособиям, в то время как на следующих этапах

большую часть информации студенты вынуждены получать из неадаптированных источников. Задача преподавателя РКИ – помочь студенту-иностранцу преодолеть этот информационный и уровневый разрыв, сформировать упорядоченную систему знаний и не дать ему выпасть из учебного процесса. В связи с этим использование средств графической наглядности является особенно актуальным, так как этот ресурс позволяет даже сложный материал представить доступно и значительно увеличить объем усваиваемой в единицу времени информации.

Обучение в УВО предполагает освоение базовых дисциплин, формирующих профессиональные компетенции. Сложность образовательного процесса заключается в том, что язык каждой из дисциплин имеет свои характерные черты и признаки. Освоение языка специальности представляет собой отдельный аспект в обучении РКИ. Студент-иностранец уже на начальном этапе изучения русского языка осваивает язык базовых дисциплин будущей профессии (терминологический аппарат, ключевые речевые и грамматические модели, конструкции, формулы). Освоение самих учебных дисциплин (особенно интегративных, имеющих сложный междисциплинарный характер) – более трудный процесс для инофона, так как предлагаемый материал насыщен набором разных, не всегда понятных базовых терминов, теоретических категорий (для толкования их могут использоваться разные стратегии). Занятия по РКИ на 1–5-м курсах УВО не нацелены на изучение профильных дисциплин (преподавание профильных дисциплин является задачей преподавателей соответствующих предметов), они ориентированы на изучение языка специальности (профессиональной лексики, речевых моделей, коммуникативных ситуаций и др.). Таким образом, преподаватель РКИ помогает студенту-иностранцу в освоении материала, сложного и для него самого. В данной ситуации применение графической наглядности содействует обучению. Именно через зрительное восприятие информации (в схемах, таблицах, на иллюстрациях) иностранцы легче усваивают материал, например соотношения абстрактных понятий, сложные дефиниции.

Применение на занятиях по РКИ средств графической наглядности определяется профилем обучения и непосредственно дисциплиной, язык которой осваивается (табл. 2).

¹⁰Русский язык как иностранный. Начальный курс : учебник : в 2 ч. / Л. А. Меренкова [и др.] ; Белорус. гос. мед. ун-т ; под ред. А. В. Санниковой. Минск : Белорус. гос. мед. ун-т, 2014. Ч. 1. 207 с. ; Лазовская А. И., Тихоненко Е. В. Русский язык как иностранный для начинающих : учеб. для иностр. студентов учреждений высш. образования по нефилол. специальностям : в 2 ч. Минск : РИВШ, 2024. Ч. 1. 281 с. ; Ч. 2. 238 с.

¹¹Пехливанова К. И., Лебедева М. Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях : учеб. пособие. М. : Рус. яз., 2022. 352 с. ; Малышев Г. Г. Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих. СПб. : Златоуст, 2019. 304 с. ; Черносветова Н. З. Глаголы движения и вид глагола : учеб. грамат. табл. СПб. : Златоуст, 2024. 1 с. ; Она же. Падежи : учеб. грамат. табл. СПб. : Златоуст, 2018. 1 с. ; Слабухо О. А. Образование императива : учеб. грамат. табл. СПб. : Златоуст, 2025. 2 с.

Таблица 2

**Соотношение средств графической наглядности
с профилем обучения (иностранные студенты)**

Table 2

**Ratio of visuals readability tools
to the educational profile (international students)**

Профиль обучения	Базовые дисциплины	Особенности языка	Применяемые средства графической наглядности
Гуманитарный	История	Абстрактные понятия, терминология разных наук, развернутые характеристики, сложные дефиниции	Карта, инфографика, схема, таблица, плакат, график, линия времени, шкала, диаграмма, лексико-грамматический блок, интеллект-карта
	Иностранный язык	Абстрактные понятия, терминология	Таблица, схема
Естественно-научный, технический	Математика	Универсальная знаковая система, точное описание абстрактных понятий, лаконичность выражений	Формула, график, диаграмма, чертеж, схема, таблица
	Физика	Универсальная знаковая система, точное описание абстрактных понятий, логичные последовательные высказывания, использование терминологии языка математики	Формула, график, диаграмма, чертеж, схема, шкала, таблица, рисунок
	Информатика	Универсальная знаковая система, точные понятия, логичные последовательные высказывания, терминология разных наук	Формула, график, диаграмма, чертеж, схема, таблица, рисунок
Экономический	Математика	Универсальная знаковая система, точное описание абстрактных понятий, лаконичность выражений	Формула, график, диаграмма, чертеж, схема, таблица
	Экономика	Абстрактные понятия, сложная терминология, развернутые понятия, сложные дефиниции	Формула, карта, инфографика, схема, таблица, график, шкала, диаграмма, лексико-грамматический блок, интеллект-карта
Медико-биологический	Химия	Однозначность терминов, объединение терминов в логические группы, словообразовательные гнезда, символы, знаки, строгие правила химических записей	Формула, график, диаграмма, шкала, схема, рисунок, таблица
	Биология	Точная терминология, терминология разных наук, развернутые характеристики видов, иерархические описания	Рисунок, формула, график, диаграмма, шкала, схема, карта, таблица, интеллект-карта

Средства графической наглядности являются важным компонентом учебника по русскому языку. Анализ пособий, используемых на занятиях по РКИ в экономическом УВО на первом курсе¹², показал наличие следующих особенностей:

- материал по экономической теории (основной профильной дисциплине) излагается в виде текста и заданий к нему с использованием графических средств;

- основными используемыми видами графической наглядности являются схема (отражает такие явления экономики, как методы экономической теории, структуру экономической деятельности, самостоятельные экономические единицы и др.) и таблица (чаще используется для трансляции грамматической темы), также встречаются диаграммы (демонстрируют типы рыночной структуры, признаки отраслевых рынков);

¹²Пустошило Е. П. Русский язык как иностранный. Экономическая лексика : учеб. пособие для иностр. студентов учреждений высш. образования по экон. специальностям. Минск : РИВШ, 2013. 212 с. ; Филатова Е. А., Черенкова И. С., Луценко О. В. Русский язык для экономистов : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. учащихся первого курса экон. вузов и фак. России. М. : Рус. яз. Курсы, 2009. 176 с. ; Афанасьева Н. Д., Лобанова Л. А. Читаем тексты по специальности. Вып. 6. Экономика : учеб. пособие по яз. специальности. СПб. : Златоуст, 2012. 96 с.

- графическая наглядность может быть частью заданий к тексту¹³ (задания категорий «Дополните таблицу (схему), опираясь на текст», «Восстановите логические цепочки», «Составьте схему...», «Расскажите с опорой на схему...» и др.);

- в некоторых изданиях средства графической наглядности полностью отсутствуют¹⁴, весь материал представлен в виде текстов. В процессе работы данное пособие необходимо дополнять графическими материалами, чтобы значительно повысить качество усвоения материала иностранцами.

Как показывает опыт, для формирования русскоязычной компетенции хорошо подходит еще одно средство графической наглядности – лексико-грамматический блок (набор лексем, объединенных тематически и структурированных определенным образом). Данное средство визуализации разра-

ботано и апробировано нами в практике преподавания РКИ¹⁵. Оно может применяться как при изучении модуля общего владения русским языком, так и при освоении профессионально ориентированных дисциплин. Данное средство наглядности позволяет организовать многоплановую работу со студентами.

Эффективность применения лексико-грамматического блока для формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятиях по РКИ была подтверждена результатами педагогического эксперимента (проводился на занятиях по дисциплине «Деловой русский язык» в группах иностранных студентов Белорусского государственного экономического университета на протяжении 2024–2026 гг. (результаты этапа февраль – апрель 2024 г. описаны нами ранее [10])).

Результаты и их обсуждение

В настоящее время средства графической наглядности активно используются в преподавании РКИ. С использованием сервиса *Google Формы* нами проведены онлайн-опросы (декабрь 2023 г. [11], март 2026 г.), позволившие проверить популярность и эффектив-

ность применения средств графической наглядности в обучении иностранцев русскому языку (рис. 4–6). В опросе принимали участие преподаватели РКИ из разных учреждений образования Беларуси: в 2023 г. были опрошены 40 человек, в 2026 г. – 46 человек.

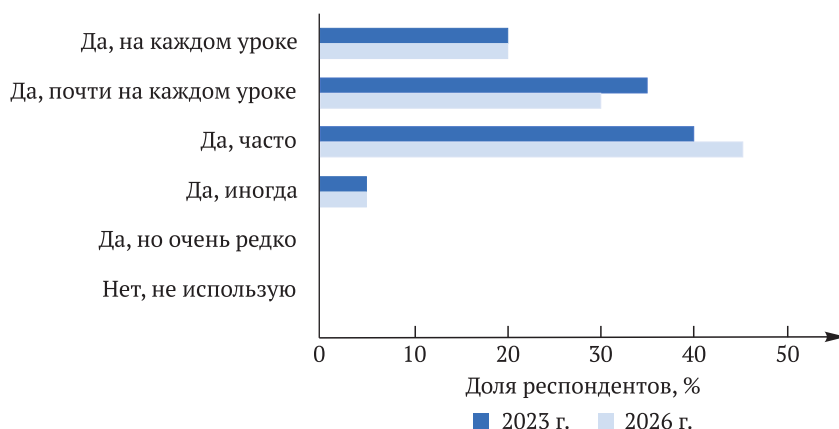


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос
«Используете ли Вы в своей работе средства (инструменты)
визуализации учебного материала?»

Fig. 4. Distribution of answers to the question
«Do you use visualisation tools for educational material in your work?»

По результатам опроса преподаватели РКИ так или иначе используют на своих занятиях средства графической наглядности (см. рис. 4). Как видим, за три года показатели изменились в положительную сторону.

В результате проведенного опроса были выявлены наиболее часто используемые средства графической наглядности, применяемые в обучении РКИ

(см. рис. 5). За три года показатели качественно изменились: больше преподавателей стали использовать рисунки, схемы, инфографику. Все популярнее становится новый вид графической наглядности – лексико-грамматический блок. Входят в практику и другие средства, которые не назывались в опросе 2023 г. (сторителлинг, скрайбинг, чертеж, карта).

¹³Пустошило Е. П. Русский язык как иностранный... 212 с.

¹⁴Афанасьева Н. Д., Лобанова Л. А. Читаем тексты по специальности. Вып. 6. Экономика... 96 с.

¹⁵Лапуцкая И. И. Русский язык как иностранный. Практика устной и письменной речи : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов. Минск : Белорус. гос. экон. ун-т, 2023. 180 с.

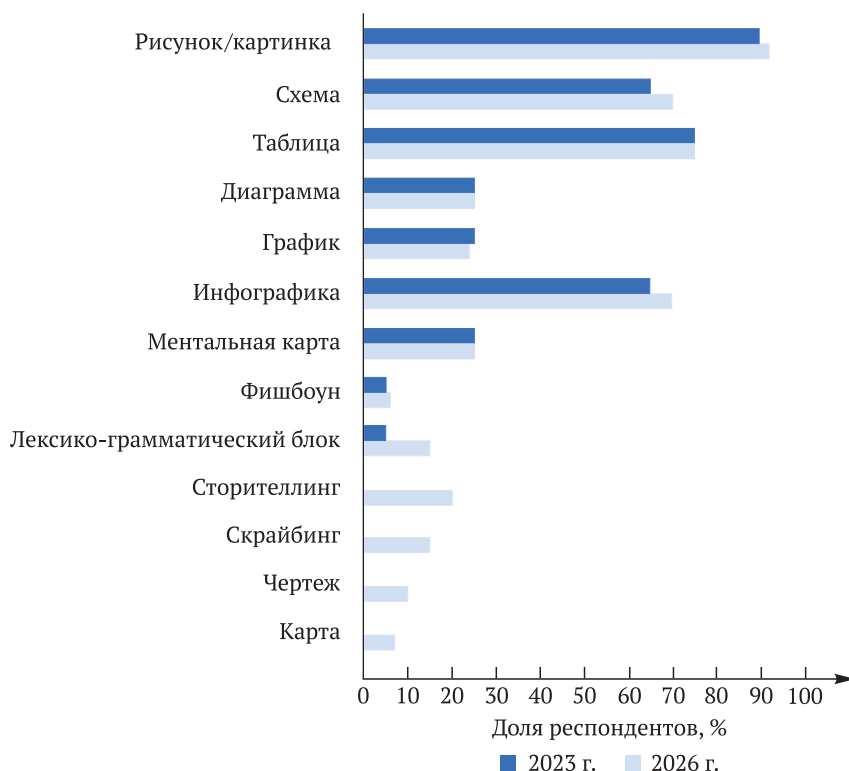


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Какие средства визуализации учебного материала Вы используете?»

Fig. 5. Distribution of answers to the question «What visualisation tools for educational material do you use?»



Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «Какие аспекты РКИ, по Вашему мнению, наиболее эффективно преподавать с использованием средств визуализации?»

Fig. 6. Distribution of answers to the question «What aspects of Russian as a foreign language, in your opinion, are most effectively taught using visualisation tools?»

Средства графической наглядности используются в преподавании различных аспектов русского языка (см. рис. 6).

Графическая наглядность в преподавании РКИ занимает важное место, ее все активнее применяют на занятиях. Такой тенденции есть логичное объяснение:

повышаются мотивация и активность студентов (даже самый слабый обучающийся почувствует себя увереннее, работая с графической опорой); материал усваивается более осознанно и системно; развиваются коммуникативные навыки инофонов, что важно при обучении в чужой стране; графические средства применяются на разных этапах урока и при разных видах работы (подходят для самостоятельной, индивидуальной, коллективной работы, конт-

роля и др.). Применение графической наглядности сегодня полностью отвечает запросам современных студентов: этот инструмент актуален и интересен. По мнению Л. Н. Мотуновой, педагогическая деятельность сегодня является трудом преподавателя на стыке многовекового опыта и новых технологий [12, с. 88]. Именно от преподавателя во многом зависит то, каким будет результат образовательной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Борисова АС. Актуализация педагогического подхода к профессиональному образованию в свете теории поколений (на примере молодых сотрудников сферы гостеприимства). *Вестник РМАТ*. 2023;2:104–115.
2. Челнокова ТА. Техники визуализации и их актуальность в организации работы с учебной информацией современных школьников. *Педагогика и психология образования*. 2019;3:30–42.
3. Денисовец ДА, Казаченок ВВ. Компьютерная наглядность при обучении математике. *Университетский педагогический журнал*. 2021;2:30–39.
4. Свистунов ВМ, Мозговой АИ, Лобачев ВВ, Голышкова ИН. Современные средства визуализации образовательного контента. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2023;12(5):5–11.
5. Шалыгина ЕА. *Графическая наглядность как средство развития познавательного интереса подростков* [диссертация]. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет; 2008. 208 с.
6. Течинова АМ. Использование графической наглядности в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2014;6:194–197.
7. Сырина ТА. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016;7:81–84.
8. Иванова НВ. Визуализация, наглядность и визуальный нарратив на лекциях по лингвострановедению. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. 2021;13:227–232.
9. Резник НА. Визуализация учебного контента в современном информационном пространстве. В: Трипольский РИ, редактор. *Инновационно-образовательная среда современного вуза как фактор повышения качества образования. Материалы Международной научно-практической конференции; 1–3 ноября 2007 г.; Мурманск, Россия*. Мурманск: Мурманский государственный педагогический университет; 2007. с. 24–26.
10. Лапуцкая ИИ. Роль визуализации в формировании коммуникативной компетенции у иностранных студентов. *Университетский педагогический журнал*. 2024;2:40–46.
11. Лапуцкая ИИ. Визуализация учебного материала как средство повышения эффективности образовательного процесса. В: Пальчик ГВ, Афанасьева ТС, Захарова СН, Можар ЕН, Сидорова МВ, Якубель ГИ, редакторы. *Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества. Материалы II Международной научно-практической конференции; 16 ноября 2023 г.; Минск, Беларусь*. Минск: БГУ; 2023. с. 320–326.
12. Мотунова ЛН. Визуализация учебного материала как средство повышения качества его усвоения студентами высшей школы. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2022;3:86–89.

Статья поступила в редакцию 30.03.2026.
Received by editorial board 30.03.2026.

УДК 811.161.1

КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н. П. ХРЯЩЁВА¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
ул. П. Бровки, 6, 220013, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Описывается разработка и дается теоретическое обоснование комплексной методики диагностики когнитивных стилей иностранных студентов, изучающих русский язык. Актуальность исследования обусловливается необходимостью реализации дифференцированного подхода в рамках стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции, в которой учет когнитивных особенностей обучающихся выступает основой для выбора оптимальных стратегий овладения языком. Представляется авторский диагностический пакет, включающий анкету самооценки «Мой стиль изучения русского языка» и блок практических упражнений по русскому языку как иностранному, позволяющих диагностировать 10 бинарных параметров когнитивного стиля. Особое внимание уделяется адаптации диагностических процедур для различных уровней владения языком (A1, A2–B1). Описываются опыт апробации методики и возможности ее использования в качестве инструмента констатирующего этапа педагогического эксперимента. Исследование является методологическим и предназначается для преподавателей русского языка как иностранного, исследователей в области лингводидактики и психолингвистики.

Ключевые слова: когнитивный стиль; диагностика; русский язык как иностранный; стратегическая парадигма; дифференцированный подход; анкетирование; педагогический эксперимент.

Благодарность. Автор выражает признательность своему научному руководителю доктору филологических наук, доценту С. И. Лебединскому за помощь в разработке концепции исследования и подготовке статьи.

Образец цитирования:

Хрящёва Н.П. Комплексная методика диагностики когнитивных стилей иностранных учащихся в контексте стратегической парадигмы обучения русскому языку. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:60–69. EDN: ODLPZI

For citation:

Khrashchova NP. Comprehensive methodology for diagnosing cognitive styles of foreign students in the context of the strategic paradigm of teaching Russian. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:60–69. Russian. EDN: ODLPZI

Автор:

Наталья Павловна Хрящёва – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин факультета доуниверситетской подготовки и профессиональной ориентации.

Author:

Natalia P. Khrashchova, senior lecturer at the department of general education disciplines, faculty of pre-university preparation and occupational guidance.
n.khrashcheva@bsuir.by
<https://orcid.org/0009-0005-8128-5478>

COMPREHENSIVE METHODOLOGY FOR DIAGNOSING COGNITIVE STYLES OF FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE STRATEGIC PARADIGM OF TEACHING RUSSIAN

N. P. KHRASHCHOVA^a

^aBelarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
6 P. Browki Street, Minsk 220013, Belarus

Abstract. The article is devoted to the development and theoretical substantiation of a comprehensive methodology for diagnosing the cognitive styles of foreign students learning Russian. The relevance of the study is due to the need to implement a differentiated approach within the framework of the strategic paradigm for the formation of grammatical competence, where consideration of students' cognitive characteristics serves as the basis for choosing optimal language acquisition strategies. The author's diagnostic package, including the self-assessment questionnaire «My style of learning Russian» and a set of practical exercises in Russian as a foreign language, which allow diagnosing 10 binary parameters of cognitive style is presented. Special attention is paid to the adaptation of diagnostic procedures for different language proficiency levels (A1, A2–B1). The methodology was tested in a pilot study and can be used as a tool for the ascertaining stage of a pedagogical experiment. The article is methodological in nature and is intended for teachers of Russian as a foreign language, researchers in the field of linguodidactics and psycholinguistics.

Keywords: cognitive style; diagnostics; Russian as a foreign language; strategic paradigm; differentiated approach; questionnaire survey; pedagogical experiment.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to scientific supervisor, doctor of science (philology), docent S. I. Lebedinsky for his assistance in developing the research concept and preparing the article.

Введение

Современная лингводидактика характеризуется стремлением к индивидуализации образовательного процесса, что обусловлено признанием когнитивной сферы каждого обучающегося уникальной. Одним из наиболее перспективных направлений реализации данного стремления выступает учет когнитивных стилей учащихся, т. е. устойчивых индивидуальных способов приема, переработки и организации информации, определяющих специфику познавательной деятельности¹.

В контексте обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) проблема диагностики и учета когнитивных стилей приобретает особую значимость. Изучение русского языка, характеризующегося сложной грамматической системой, разветвленной системой глагольного управления и богатой падежной парадигмой, требует от обучающихся применения сложных когнитивных стратегий. Эффективность овладения грамматической компетенцией во многом определяется тем, насколько избранные преподавателем методы и приемы соответствуют когнитивным особенностям студентов [1, с. 84].

В рамках исследования, посвященного стратегической парадигме формирования грамматической компетенции иностранных студентов специально-

сти 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)», особое место занимает диагностика когнитивных стилей. Использование типологии стратегий овладения грамматикой, предложенных С. И. Лебединским, и дифференцированного подхода, учитывающего когнитивные стили, определяет необходимость разработки валидного и надежного диагностического инструментария², позволяющего выявить индивидуальные познавательные характеристики обучающихся до начала формирующего эксперимента [2, с. 84].

Целью настоящей статьи является представление комплексной методики диагностики когнитивных стилей иностранных учащихся, включающей анкету самооценки и блок практических упражнений по РКИ, адаптированные для различных уровней владения языком.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- систематизировать теоретические подходы к пониманию когнитивных стилей в контексте обучения иностранным языкам;
- обосновать структуру комплексного диагностического пакета;
- представить содержание анкеты самооценки «Мой стиль изучения русского языка»;

¹Холодная М. А. Когнитивная психология: когнитивные стили : учеб. для вузов. 3-е изд. М. : Юрайт, 2026. 309 с. (Высшее образование).

²Никулова Г. А., Боброва Л. Н. Методические аспекты учета стилевых характеристик участников образовательного процесса в условиях информатизации : учеб.-метод. пособие. Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. 82 с.

- описать блок практических упражнений для диагностики 10 бинарных параметров когнитивного стиля;

- продемонстрировать адаптацию диагностических процедур для уровней владения иностранным языком A1 и A2–B1.

Основная часть

В современной психологии когнитивный стиль определяется как устойчивые индивидуальные способы приема, переработки и организации информации, характеризующие особенности познавательной деятельности личности³. В отличие от когнитивных способностей, которые отражают уровень успешности интеллектуальной деятельности, стиль указывает на предпочитаемый субъектом способ ее осуществления.

В психологической традиции сложилось понимание когнитивного стиля как биполярного феномена, полюса которого содержат противоположные значения, но не являются однозначно положительными или отрицательными. Каждый полюс обладает своими преимуществами и недостатками в зависимости от характера решаемой задачи и контекста деятельности⁴.

Для лингводидактических исследований⁵ наибольший интерес представляют следующие параметры когнитивного стиля, получившие эмпирическое подтверждение своей значимости в процессе овладения иностранным языком [3; 4]:

- полезависимость – полenezависимость определяет способность субъекта преодолевать влияние внешнего поля восприятия, выделять фигуру из фона, ориентироваться на внутренние критерии при анализе информации;

- аналитичность – синтетичность выявляет склонность субъекта разделять информацию на составляющие элементы (анализ) или объединять элементы в целостные структуры (синтез);

- ригидность – гибкость познавательного контроля указывает на способность субъекта переключаться между различными когнитивными установками, выбирать иные стратегии мышления в соответствии с изменяющимися условиями задачи;

- узость – ширина диапазона эквивалентности отражает склонность субъекта подчеркивать различия или сходства между объектами;

- толерантность – нетолерантность к нереалистическому опыту характеризует способность субъекта принимать и обрабатывать информацию, противоречащую обычному опыту или логике;

- конкретная – абстрактная концептуализация указывает на склонность субъекта предпочитать конкретные, практические способы работы с информацией или теоретические, абстрактные схемы;

- когнитивная простота – сложность (сглаживание – заострение) определяет склонность субъекта к упрощению и обобщению (сглаживание) или к выделению различий и детализации (заострение);

- фокусирующий – сканирующий контроль выявляет стремление субъекта концентрировать внимание на узком круге элементов и глубоко их прорабатывать или осуществлять широкий охват информации с поверхностным анализом;

- импульсивность – рефлексивность указывает на скорость и точность принятия субъектом решения в ситуации неопределенности;

- когнитивная простота – сложность в социальном восприятии отражает степень дифференцированности и интеграции системы личностных конструктов, используемых для восприятия и оценки других людей.

Данные параметры рассматриваются как не влияющие друг на друга, что позволяет выделять индивидуальные когнитивные профили обучающихся, которые характеризуются специфическими особенностями учебной деятельности в процессе овладения иностранным языком⁶.

Стратегическая парадигма формирования грамматической компетенции опирается на дифференцированный, личностный, компетентностный и системный подходы. Реализация дифференцированного подхода происходит посредством учета когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий овладения грамматикой. Использование данного подхода позволяет описать максимальное количество стратегий овладения иностранным языком студентов.

Классификация стратегий овладения грамматикой, предложенных С. И. Лебединским, предполагает выделение следующих основных стратегий: аналитической стратегии, стратегии кодирования (ориентированной на поэтапное, последовательное усвоение грамматических правил и структур) и репродуктивной стратегии (ориентированной на восприятие грамматических явлений в контексте, без предварительного анализа правил) [5, с. 89].

Как показывают исследования последних лет, эффективность применения той или иной стратегии находится в прямой зависимости от когнитивного стиля обучающегося [2; 3; 5]. Например, студенты как с полenezависимым, так и рефлексивным когнитивным

³Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. С. 40.

⁴Холодная М. А. Когнитивная психология... 309 с.

⁵Жирнова И. Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2012. 26 с.

⁶Холодная М. А. Когнитивная психология... 309 с.

стилем демонстрируют более высокие результаты при использовании аналитических пошаговых стратегий, тогда как студенты и с полезависимым, и с импульсивным стилем успешнее овладевают грамматикой с помощью холистического подхода.

Данная закономерность определяет необходимость в предварительной диагностике когнитивного стиля для проектирования индивидуальных образовательных траекторий в процессе формирования грамматической компетенции.

В психолого-педагогической практике сложились следующие основные методы диагностики когнитивных стилей [6, с. 648]:

- аппаратные методики (тест «стержень и рамка» (*rod and frame test*), разработанный Г. Уиткином) для определения полезависимости – полenezависимости;
- бумажно-карандашные тесты (групповые тесты «включенные фигуры» (*group embedded figures test*), «сопоставления знакомых фигур» (*matching familiar figures test*), разработанные Дж. Каганом) для выявления импульсивности – рефлексивности;
- методики свободной сортировки для нахождения диапазона эквивалентности;
- метод репертуарных решеток, разработанный Дж. Келли, для определения когнитивной сложности;
- опросники (исследование стиля обучения (*learning style survey*), предложенное Э. Коэном, Р. Оксфорд и Дж. Чи, опросник стилей учения Эрман – Ливер (*Ehrman – Leaver learning style questionnaire*), новый опросник толерантности – интолерантности к неопределенности, разработанный Т. В. Корниловой);
- экспериментальные методики (тест гибкости мышления Лачинса (*Luchins' water jar task*), тест Струпа (*Stroop test*), висконсинский тест сортировки карточек (*Wisconsin card sorting test*)).

Большинство перечисленных методик разработаны в контексте общей психологии и не адаптированы к задачам лингводидактического исследования, что обуславливает необходимость в создании специализированного диагностического инструментария, интегрированного в процесс преподавания РКИ.

Разработанный диагностический пакет включает анкету самооценки «Мой стиль изучения русского языка», используемую для выявления субъективных предпочтений учащихся в учебной деятельности, и блок практических упражнений по РКИ, предназначенный для объективной оценки проявления когнитивных стилей в языковой деятельности.

При разработке диагностического инструментария мы руководствовались принципами комплексности (диагностика охватывает 10 ключевых бинарных параметров когнитивного стиля), языковой доступности (формулировки заданий адаптированы для иностранных учащихся с учетом уровня владения русским языком), деятельностного опосредования (диагностика осуществляется через учебные задания по русскому языку, что повышает экологическую валидность исследования), целостности (сочетание субъективных (анкетирование) и принципом объективных методов (практические упражнения, наблюдение)).

Анкета самооценки «Мой стиль изучения русского языка» состоит из 40 утверждений, сгруппированных в 10 блоках, которые соответствуют диагностируемым параметрам когнитивного стиля. Каждое утверждение оценивается по 5-балльной шкале Лайкерта, где 1 – «совсем не про меня», 5 – «точно про меня».

В табл. 1 приведено содержание блоков анкеты.

Таблица 1

Содержание анкеты «Мой стиль изучения русского языка»

Table 1

Content of the questionnaire «My style of learning Russian»

Номер и название блока (бинарный параметр когнитивного стиля)	Утверждения
1. Работа с текстом и контекстом (полезависимость – полenezависимость)	1. Когда я читаю новый текст на русском, мне трудно найти главную мысль, если в тексте много незнакомых слов. 2. Я легко понимаю смысл предложения, даже если не знаю значения некоторых слов в нем. 3. Чтобы понять правило, мне нужно увидеть его в таблице или схеме отдельно от примеров. 4. В длинном предложении я сразу нахожу субъект и предикат
2. Логика и структура (аналитичность – синтетичность)	5. При изучении темы я люблю сначала понять общую картину, а потом разбираться в деталях. 6. Мне легче запоминать слова, если я группирую их по темам (еда, одежда), а не учу по одному. 7. Мне нравится анализировать предложение (находить субъект, предикат, определять время, место действия). 8. Я часто нахожу неожиданные связи между новыми словами и явлениями

Окончание табл. 1
Ending of the table 1

Номер и название блока (бинарный параметр когнитивного стиля)	Утверждения
3. Привычки и новые правила (ригидность – гибкость познавательного контроля)	9. Если я выучил одно правило, например, окончания существительных, мне трудно переключиться на исключения из этого правила. 10. Я легко перестраиваюсь, если преподаватель объясняет правило по-новому или исправляет мою ошибку. 11. Мне не нравится, когда в диалоге нужно использовать не те фразы, которые я выучил, а другие. 12. В разговоре я могу быстро изменить фразу, если меня не поняли
4. Группировка слов (узость – широта диапазона эквивалентности)	13. Когда я учу новые слова, я делю их на очень маленькие группы (например, группа слов «профессии» или «фрукты»). 14. Мне кажется логичным объединить слова «магазин», «деньги», «продавец» в одну группу, потому что они связаны одной ситуацией. 15. Я легко нахожу общий признак для, казалось бы, разных слов. 16. Мне нравится, когда одно слово или правило может объяснить много разных явлений в русском языке
5. Отношение к сложному и странному (толерантность – нетолерантность к нереалистическому опыту)	17. Меня раздражают русские шутки или мемы, смысл которых я не понимаю сразу. 18. Мне нравится читать русские сказки или фантастику, даже если я понимаю не все слова. 19. Если я встречаю в русском языке странное или нелогичное явление, я стараюсь просто запомнить его, а не искать причину его возникновения. 20. Я люблю задания, где нужно придумать свой текст или диалог, а не просто вставить слово
6. Теория и практика (конкретная – абстрактная концептуализация)	21. Чтобы понять правило, мне нужно много примеров из жизни. 22. Я легко запоминаю формулы и схемы, например, таблицы спряжений глаголов. 23. Мне важно понять логику языка, прежде чем начинать говорить. 24. Я лучше выучу новые слова, если сразу использую их в реальном разговоре
7. Детали и общая картина (когнитивная простота – сложность (сглаживание – заострение))	25. Пересказывая фильм или историю, я помню много деталей (одежду героев, погоду). 26. Пересказывая фильм, я могу забыть детали, но хорошо помню основную мысль. 27. Я легко замечаю, когда преподаватель повторяет одну и ту же информацию, даже другими словами. 28. Мне трудно отличить два похожих предлога, например, «из-за» и «от», я использую их как синонимы
8. Внимание и поиск (фокусирующий – сканирующий контроль)	29. Читая инструкцию к заданию, я сначала бегло просматриваю ее всю, а потом читаю внимательно. 30. Выполняя тест, я сначала решаю простые задания, а потом долго сижу над сложными. 31. Я быстро нахожу нужную информацию на странице учебника. 32. Прежде чем начать писать текст, я составляю подробный план
9. Скорость и ошибки (импульсивность – рефлексивность)	33. На уроке я часто отвечаю первым, даже если не уверен в ответе на 100 %. 34. Я предпочитаю сначала подумать и сформулировать ответ в голове, а потом говорить. 35. В диктанте я часто делаю ошибки, потому что не проверяю написанное. 36. Мне нужно время, чтобы вспомнить слово или правило
10. Мир и люди (когнитивная простота – сложность в социальном восприятии)	37. Мне кажется, что люди делятся на хороших и плохих. 38. Я понимаю, что человек может быть разным: сегодня веселым, завтра грустным. 39. Мне трудно понять поступки героев русских книг, у них слишком сложный характер. 40. У каждой ситуации есть много причин, а не только одна

В ходе обработки результатов анкеты подсчитывается сумма баллов по четным и нечетным вопросам внутри каждого блока. Четные номера, как правило, относятся ко второму полюсу бинарной оппозиции. Полученные количественные показатели переводятся в проценты и интерпретируются как степень выраженности того или иного полюса когнитивного стиля.

Блок практических упражнений по РКИ включает 10 упражнений, каждое из которых направлено на диагностику одного из параметров когнитивного стиля. Упражнения разработаны для уровня А1 (начальный этап) и для уровня А2–В1 (средний этап).

Упражнения для уровня А2–В1 представлены в табл. 2.

Упражнения для уровня A2–B1

Exercises for level A2–B1

Название упражнения (бинарный параметр когнитивного стиля)	Цель	Задание	Диагностика
Найдите главное (по- лезависимость – поле- независимость)	Оценить способность студента выделять ин- формацию из контек- ста	Прочитайте текст. В нем есть лишние предло- жения. Найдите и выпишите только те пред- ложения, которые отвечают на вопрос «Почему Иван любит Москву?». «Иван приехал в Москву два года назад. В Моск- ве очень большой и красивый метрополитен. Погода осенью часто дождливая. Иван учится в университете. Ему нравится гулять по паркам. В прошлое воскресенье шел сильный снег. Он любит ходить в Гретьяковскую галерею, потому что он интересуется искусством. В Москве много театров, и он часто смотрит новые спектакли. У Ивана есть друг Антон, который живет в Санкт- Петербурге»	Студент с полнезависимым стилем легко отсеет лишнее и вы- пишет 3 предложения (про парки, галерею, театры). Студент с полезависимым когнитивным стилем может включить часть лишней информации или пропустить нужную, «растворившись» в тексте
Необычная группиров- ка (аналитичность – синтетичность)	Оценить способность студента разделять или обобщать катего- рии	Даны слова «автобус», «зонт», «библиотека», «турист», «кофе», «вокзал», «карта», «чемодан», «экскурсовод», «самолет». Разделите их на груп- пы. Вы можете создать столько групп, сколько считаете нужным. Объясните свой выбор	Аналитик создаст много мелких групп (транспорт, вещи, люди, места). Синтетик создаст 2–3 большие группы (например, «все, что связано с путешествием»), демонстрируя склонность к обобщению
Струп-тест наоборот (ригидность – гибкость познавательного конт- роля)	Оценить способность студента менять стра- тегию мышления	Этап 1. Я показываю карточку со словом, обо- значающим цвет, написанным черными чер- нилами. Ваша задача – быстро прочитать слово. Этап 2. Слова написаны цветными чернилами, но цвет совпадает со значением. Ваша задача – назвать цвет чернил. Этап 3. Слова написаны цветом, который не сов- падает со значением. Ваша задача – быстро назвать цвет чернил, игнорируя слово	Студент с гибким когнитивным стилем познавательного конт- роля на этапе 3 справится быстро, хотя возможны запинки. Студент с ригидным стилем будет делать много ошибок (читать слово, а не называть цвет), темп выполнения задания резко упадет
Что общего? (узость – широта категории)	Диагностировать ши- роту диапазона экви- валентности	Объясните, что общего у слов «окно», «дверь», «книга». Дайте как можно больше вариантов ответов	Студент с узким диапазоном может дать ответ «это предметы» (общая категория). О широком диапазоне эквивалентности сту- дента свидетельствуют, например, ответы «они есть в каждой комнате»; «через них можно получить информацию»; «они могут быть открыты или закрыты». Чем больше нестандартных связей приводит обучающийся, тем ближе его когнитивный стиль к широкому

Название упражнения (бинарный параметр когнитивного стиля)	Цель	Задание	Диагностика
Объясните пословицу («толерантность – не-то-лерантность к нереалистическому опыту»)	Оценить готовность студента работать с неоднозначной информацией	Посмотрите на русскую пословицу «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». Что она значит? Выберите вариант: а) деньги не важны, а друзья нужны; б) дружба дороже денег; в) друзья могут дать вам много денег	Студент с толерантным к нереалистическому опыту стилем может задуматься и, даже не зная точного смысла, выбрать вариант «б» или предложить свою абстрактную версию. Обучающийся с нетолерантным стилем выберет конкретный вариант «а» или «в», так как ему нужен один точный смысл
Придумайте правило (конкретная – абстрактная концептуализация)	Диагностировать конкретную или абстрактную концептуализацию	Посмотрите на примеры и попробуйте сами сформулировать правило образования множественного числа следующих слов: «стол – столы», «дом – дома», «книга – книги», «ручка – ручки»	Студент со стилем конкретной концептуализации повторит примеры, но правило сформулирует ситуативно («надо до-бавить <i>ы</i> или <i>и</i> »). Студент с абстрактным стилем попытается вывести закономерность («после твердых согласных пишется <i>ы</i> , после мягких и шипящих – <i>и</i> »), создаст абстрактную схему
Плюсы и минусы (когнитивная простота – сложность (сглаживание – заострение))	Диагностировать склонность к упрощению или усложнению	Представьте, что вы живете в большом городе. Назовите три плюса и три минуса такой жизни. А теперь скажите, все ли так однозначно? Может ли плюс быть одновременно минусом? Приведите пример	Студент со сглаживающим когнитивным стилем даст простой список. С заостряющим – отметит противоречия (например, много транспорта – это удобно, но создает шум), демонстрируя более сложное, детальное мышление
Изучите текст (фокусирующий – сканирующий контроль)	Диагностировать стратегии распределения внимания	У вас есть 30 секунд, чтобы познакомиться с текстом. Прочитайте его и ответьте на следующие вопросы: «Что вы делали?»; «Читали по порядку или просматривали быстро?»; «О чем текст?»; «Какие цифры или даты там были?»	Студент со сканирующим когнитивным стилем бегом просмотрит текст, поймет общий смысл, но может не запомнить точные детали. Студент с фокусирующим стилем прочитает первые строки внимательно, запомнит детали, но на общий вопрос может ответить не сразу
Найдите ошибку (импульсивность – рефлексивность)	Диагностировать скорость и точность принятия решения	За две минуты найдите как можно больше ошибок в тексте. «Я иду в магазин и купил хлеб. Вчера я был в почте и получаю посылку. Завтра я буду смотреть новый фильм. Мой друг работает в больнице и учится в университетах»	Студент с импульсивным когнитивным стилем быстро прочитает текст, найдет две – три очевидных ошибки. Студент с рефлексивным стилем будет читать медленно, проверять каждое слово и найдет почти все ошибки, но может не уложиться в отведенное время
Опишите героя (когнитивная простота – сложность в социальном восприятии)	Диагностировать когнитивную простоту или сложность в социальном восприятии	Посмотрите на фотографию незнакомого человека и опишите его. Какой он?	Студент с когнитивным простым стилем использует бинарные, оценочные конструкции: «он добрый» или «он злой», «он мне нравится» или «он мне не нравится». Студент с когнитивным сложным стилем скажет, например, «он выглядит задумчивым, возможно, он устал. У него спокойное выражение лица, но в глазах что-то есть...», использует больше описательных категорий

Для обучающихся, имеющих начальный уровень владения языком (A1), разработан упрощенный вариант упражнений, где опора сделана на визуальные стимулы, использовано минимальное коли-

чество текста и приведены детальные, четкие инструкции.

Несколько разработанных упражнений для уровня A1 представлены в табл. 3.

Таблица 3

Упражнения для уровня A1

Table 3

Exercises for level A1

Название упражнения (бинарный параметр когнитивного стиля)	Задание	Диагностика
Найдите кота (полезависимость – полнезависимость)	Предоставлены изображения низкого качества, на которых спрятана кошка. Посмотрите на картинку. Где кошка? Покажите	Студент с полнезависимым стилем быстро находит кошку, игнорируя фон. Студент с полезависимым когнитивным стилем долго всматривается, «теряется»
Что лишнее? (аналитичность – синтетичность)	Предоставлены карточки с изображениями (яблоко, банан, груша, машина). Какая картинка лишняя? Почему?	Студент с аналитичным стилем легко находит лишнее по формальному признаку. Студент с синтетичным стилем может искать ситуативные связи
Хлопните, когда... (ригидность – гибкость познавательного контроля)	Этап 1. Если я называю фрукт, хлопните. Если я называю овощ, не хлопайте. Этап 2. Теперь наоборот. Если я называю фрукт, не хлопайте. Если овощ, хлопайте	Студент с гибким когнитивным стилем быстро перестраивается. Студент с ригидным стилем продолжает хлопать по старому правилу

Диагностическое обследование обучающихся, направленное на определение их когнитивных стилей, проводится в несколько этапов:

- этап анкетирования. На этом этапе студенты индивидуально заполняют анкету «Мой стиль изучения русского языка», на работу с которой отводится 20–40 мин;

- этап выполнения практических упражнений. Преподаватель предоставляет студентам упражнения для выполнения индивидуально или в небольших группах и фиксирует результаты, способы выполнения заданий, поведенческие реакции и их скорость. Упражнения проводятся в мини-группах или индивидуально, желательно в несколько сессий (по два – три упражнения за занятие),

чтобы избежать утомления учащихся. Преподаватель фиксирует не только результаты, но и способы выполнения заданий, поведенческие реакции, время реакции;

- этап интегративной интерпретации. В ходе анализа результаты анкетирования сопоставляются с результатами выполнения практических упражнений, учитываются наблюдения преподавателя. Итоговый когнитивный профиль учащегося определяется с использованием комплекса методов, что повышает надежность диагностики.

Таблица 4, разработанная для систематизации результатов, включает все бинарные параметры когнитивного стиля с указанием соответствующих вопросов анкеты и практических упражнений.

Таблица 4

Сводная таблица для обработки результатов диагностики (уровень A2–B1)

Table 4

Summary table for processing diagnostic results (level A2–B1)

Бинарный параметр когнитивного стиля	Номера утверждений анкеты	Название практического упражнения
Полезависимость – полнезависимость	1, 3 – 2, 4	Найдите главное
Аналитичность – синтетичность	7 – 5, 6, 8	Необычная группировка
Ригидность – гибкость познавательного контроля	9, 11 – 10, 12	Струп-тест наоборот

Окончание табл. 4
Ending of the table 4

Бинарный параметр когнитивного стиля	Номера утверждений анкеты	Название практического упражнения
Узость – широта диапазона	13 – 14, 15, 16	Что общего?
Толерантность – нетолерантность	18, 20 – 17, 19	Объясните пословицу
Конкретность – абстрактность	22, 23 – 21, 24	Придумайте правило
Когнитивная простота – сложность (сглаживание – заострение)	26, 28 – 25, 27	Плюсы и минусы
Фокусирующий – сканирующий контроль	30, 32 – 29, 31	Изучите текст
Импульсивность – рефлексивность	33, 35 – 34, 36	Найдите ошибку
Когнитивная простота – сложность в социальном восприятии	37, 38 – 39, 40	Опишите героя

Для каждого бинарного параметра вычисляется индекс выраженности (асимметрии) по формуле

$$I = \frac{\sum p - \sum l}{\sum p + \sum l} \cdot 100, \text{ где } I - \text{ абсолютная величина, отражающая выраженность асимметрии, \%}; \sum p - \text{ показатели, относящиеся к правому полюсу}; \sum l - \text{ показатели, относящиеся к левому полюсу. Положительные значения } I \text{ свидетельствуют о преобладании правого полюса, отрицательные - левого [7, с. 38].}$$

Разработанная комплексная методика была апробирована в ходе исследования иностранных студентов (2022–2026) на базе факультета доуниверситетской подготовки и профессиональной ориентации Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. В исследовании

приняли участие 324 студента из стран Азии и Африки, изучающих русский язык на начальном и среднем этапах.

Результаты апробации позволили уточнить формулировки отдельных пунктов анкеты для улучшения их понимания иностранными учащимися, оптимизировать временные параметры выполнения практических упражнений, подтвердить дифференцирующую способность методики (выявить статистически значимые различия в когнитивных профилях учащихся) и установить корреляцию между результатами анкетирования и данными практических упражнений (коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил от 0,62 до 0,78 по разным шкалам), что свидетельствует о согласованности субъективных и объективных показателей.

Заключение

Представленная комплексная методика диагностики когнитивных стилей иностранных обучающихся разработана с опорой на методологические основания стратегической парадигмы формирования грамматической компетенции. Сочетание анкеты самооценки и блока практических упражнений по РКИ для обучающихся с различным уровнем владения языком обеспечивает надежное определение когнитивного профиля студентов, что создает основу для реализации дифференцированного подхода в обучении грамматике.

Новизна предложенной методики заключается в интеграции диагностики ключевых бинарных параметров когнитивного стиля, адаптации диагностических процедур к специфике обучения РКИ, разработке двухуровневой системы заданий (A1 и A2–B1), учитывающей языковую компетенцию студентов, сочетании субъективных (анкетирование) и объективных (практические упражнения) методов диагностики.

Разработанная методика может быть использована как инструмент констатирующего этапа педагогического эксперимента, позволяющий сформировать экспериментальные и контрольные группы с учетом когнитивных профилей студентов, обеспечить валидность эксперимента за счет контроля когнитивного стиля, индивидуализировать процесс формирования грамматической компетенции обучающихся.

Дальнейшие исследования могут быть связаны с апробацией предложенной методики в условиях формирующего эксперимента, установлением корреляции между когнитивными профилями студентов и успешностью овладения грамматическими структурами при использовании различных типов стратегий, а также разработкой методических рекомендаций по дифференцированному обучению грамматике для преподавателей РКИ на основе полученных данных.

Библиографические ссылки

1. Левченко ВВ, Мещерякова ОВ. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019;8(3):83–88. DOI: 10.26140/bgз3-2019-0803-0020.
2. Корнилова ТВ. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*. 2010;31(1):74–86.
3. Величковская СБ. Исследование роли когнитивного стиля личности в процессе преподавания иностранного языка. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2019;4:200–212.
4. Хрящёва НП. Формирование грамматической компетенции: в аспекте стратегической лингводидактики. В: Хамраева ЕА, редактор. *Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. Материалы Международной научно-практической конференции; 30 мая 2025 г.; Москва, Россия*. Москва: Московский педагогический государственный университет; 2025. с. 157–161.
5. Лебединский СИ. *Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения*. Минск: БГУ; 2019. 423 с.
6. Дудникова ТА, Волкова ЕВ. Методика диагностики когнитивного стиля индивидуальности. В: Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского. *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции; 20–27 апреля 2017 г.; Калуга, Россия*. Калуга: Политоп; 2017. с. 645–652. EDN: ZAKMPR.
7. Новиков ДА. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. Москва: МЗ-пресс; 2004. 67 с.

Статья поступила в редколлегию 05.03.2026.
Received by editorial board 05.03.2026.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СТАЖИРОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ОТ ТЕОРИИ К ИИ-КОМПЕТЕНЦИЯМ

И. И. ГАНЧЕРЁНОК¹⁾, Т. И. МОРОЗ¹⁾, Н. В. БУШНАЯ²⁾

¹⁾Минский городской институт развития образования,
пер. Броневой, 15а, 220034, г. Минск, Беларусь

²⁾Гимназия № 1 им. Ф. Скорины г. Минска,
пр. Рокоссовского, 138, 220101, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Раскрывается синергетический потенциал стажировочной площадки для педагогических работников по применению технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Формулируются основные задачи и организационно-методические принципы проведения стажировки. Делается вывод о том, что в условиях информационной открытости, быстрых темпов развития технологий, возрастающих требований к профессиональному уровню педагогических работников при эффективном управлении (руководство, форма организации, контроль) и высоком уровне академической мотивации стажировка позволяет обеспечить значимый вклад в профессиональное развитие педагогов. Такая возможность существует благодаря гармонизации стажировки с индивидуальными особенностями обучаемого и технологическими возможностями учреждений образования, включая внедрение искусственного интеллекта в современный образовательный процесс. Отмечается целесообразность развития субъектности образовательного процесса с учетом применения искусственного интеллекта, компетенций педагогических работников в контексте национальной практики и культурных особенностей. В качестве опорной площадки предлагается использовать столичную стажировочную площадку по применению технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе на базе учреждений дополнительного образования, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, и гимназий.

Ключевые слова: стажировка; синергетическая модель; стажировочная площадка; профессиональное развитие педагогов; искусственный интеллект; компетенции.

Образец цитирования:

Ганчерёнок ИИ, Мороз ТИ, Бушная НВ. Синергетическая модель организации стажировки педагогических кадров: от теории к ИИ-компетенциям. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:70–76.
EDN: XLSVPQ

For citation:

Gancherenok II, Moroz TI, Bushnaya NV. Synergistic model of pedagogical staff internship: from theory to AI competencies. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:70–76. Russian. EDN: XLSVPQ

Авторы:

Игорь Иванович Ганчерёнок – доктор физико-математических наук, профессор; декан факультета повышения квалификации педагогических работников.

Татьяна Ивановна Мороз – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры психологии и инклюзивного образования, ректор.

Наталья Владимировна Бушная – кандидат педагогических наук, доцент; директор.

Authors:

Igor I. Gancherenok, doctor of science (physics and mathematics), full professor; dean of the faculty of advanced training for teaching staff.

gancherenok@minsk.edu.by

<https://orcid.org/0000-0003-3537-390X>

Tatiana I. Moroz, PhD (pedagogy), docent; professor at the department of psychology and inclusive education and rector.

mgiro@minskedu.gov.by

Natalia V. Bushnaya, PhD (pedagogy), docent; director.

gymn1@minsk.edu.by

<https://orcid.org/0000-0002-0971-8719>

SYNERGISTIC MODEL OF PEDAGOGICAL STAFF INTERNSHIP: FROM THEORY TO AI COMPETENCIES

I. I. GANCHERENOK^a, T. I. MOROZ^a, N. V. BUSHNAYA^b

^aMinsk City Institute for Education Development, 15a Braniav Lane, Minsk 220034, Belarus

^bGymnasium No. 1 named after F. Skaryna of Minsk, 138 Rakasowskaga Avenue, Minsk 220101, Belarus

Corresponding author: I. I. Gancherenok (gancherenok@minsk.edu.by)

Abstract. The synergistic potential of an apprenticeship site for educators on the application of artificial intelligence technologies in the educational process is revealed. The main objectives and organisational-methodical principles of internship are formulated. It is concluded that in the context of information openness, rapid technological development, increasing demands on the professional level of pedagogical workers with effective management (leadership, form of organisation, control) and a high level of academic motivation the internship allows to ensure meaningful contribution to professional development of educators. This is possible by aligning the internships with the individual characteristics of the learning environment and the technological capabilities of educational institutions, including the introduction of artificial intelligence into the modern educational process. The advisability of developing the subject of the educational process is noted, taking into account the application of artificial intelligence and the competencies of pedagogical workers in the context of national practices and cultural characteristics. As a support area, it is proposed to use the capital's internship site on the application of artificial intelligence technologies in the educational process on the basis of institutions of additional education that provide retraining and further qualification of specialists, and gymnasiums.

Keywords: internship; synergistic model; internship platform; professional development of teachers; artificial intelligence; competencies.

Введение

В современных условиях глобальных вызовов и угроз, социально-экономической турбулентности, ускорения технологических трансформаций развитие общества и суверенного независимого государства порождает необходимость постоянно совершенствовать систему образования и вырабатывать концептуально-стратегические ориентиры, особенно в рамках активных интеграционных процессов, например, в Союзном государстве Беларуси и России. Такие ориентиры развития представлены в нормативных документах как Российской Федерации, так и Республики Беларусь. Объявленная в Республике Беларусь пятилетка качества определяет ориентацию на повышение качества образования на всех его уровнях, индивидуализацию образовательного процесса и реализацию компетентностного подхода в подготовке педагогических кадров. Школьное образование является главным и самым распространенным. Педагогика, как наука, изучающая закономерности передачи социального опыта между поколениями, требует эффективной практической реализации. Одной из задач, поставленных Главой государства перед научным сообществом в 2026 г., является разработка новой модели взаимодействия науки и практики в образовании.

В сегодняшних условиях востребован учитель, понимающий социальные проблемы, обладающий широким кругозором и высоким уровнем профессионализма, способный к самореализации, самоопределению в любой педагогической ситуации, постоянному развитию и совершенствованию про-

фессиональных компетенций. Педагогическая наука характеризует современного учителя как образованного и культурного человека, гуманиста и интеллигента, реализующего инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения. Несмотря на ясность, конкретность поставленных задач и внимание исследователей к проблеме профессионализма преподавателей [1–3], в настоящее время отсутствует выверенный системный подход к формированию профессиональных компетенций педагогических работников и использованию эффективных технологий их развития, а также недостаточно эффективно ведется работа по методическому сопровождению педагогов, особенно в условиях технологической трансформации (например, внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательные системы). Более того, в выступлениях А. Г. Лукашенко неоднократно звучал призыв проанализировать возможности ИИ для его применения в различных отраслях экономики и выработать стратегию его использования в профессиональной деятельности. Важной задачей сегодня является демистификация ИИ. Его необходимо представить не как абстрактную концепцию, а как доступный, эффективный и безопасный инструмент, способный стать надежным помощником в ежедневной работе учителя и управленца и открыть новые горизонты для учащихся. В этом контексте обозначим следующие противоречия:

- необходимость решать новые образовательные задачи при отсутствии своевременного выверенного

научно-методического обеспечения для профессионального развития педагогических работников;

- востребованность формирования у педагогических работников новых профессиональных компетенций при использовании недостаточно эффективных путей их формирования и развития в рамках традиционных институций;
- растущие требования общества и государства к уровню профессионализма педагогов при отсутствии у большинства из них системных компетенций развивающего образования, недостаточном владении соответствующими технологиями в рамках системно-деятельностного подхода;

- наличие успешно апробированной педагогической методики и медленное ее распространение;

- несоответствие требований, предъявляемых к методическим службам, и реальных результатов их деятельности;

- несоответствие квалификации молодых специалистов и требований, предъявляемых к ним современной школой;

- высокие темпы развития цифровых технологий для обучения, включая ИИ, при инерционности (часто закономерной и оправданной) процессов воспитательной деятельности.

Теоретические основы исследования

Образовательная программа стажировки в педагогической деятельности. В отличие от традиционных курсов повышения квалификации, стажировка предполагает активное погружение в профессиональную среду, обмен опытом и апробацию новых подходов в реальных условиях. Она является неотъемлемым элементом организационно-методического сопровождения профессионального развития педагога. Стажировка позволяет приобрести практический опыт и повысить уровень профессиональной компетентности на рабочем месте. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогических работников являются катализатором самообразования, условием продуктивного труда преподавателя, поэтому поиск и организация оптимальных форм профессионального обучения педагогов представляются важнейшими задачами теории и практики повышения профессионального мастерства. Соответствующая система дополнительного образования, осуществляющего переподготовку и повышение квалификации специалистов, должна быть направлена на удовлетворение их образовательных запросов и практических потребностей. В ней учитываются обновление содержания образования, появление новых образовательных технологий, специфика деятельности учреждений образования, запросы в обучении конкретных специалистов. Стажировка является практико-ориентированной формой повышения профессионального мастерства педагогов, направленной на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности либо выполнения ее нового вида, повышение профессионального уровня в рамках имеющейся и (или) новой квалификации по индивидуальной образовательной траектории. Прохождение стажировки как форма повышения профессионального мастерства педагогов представляет собой организованное взаимодействие специалистов-ученых, новаторов-практиков и стажеров-педагогов по овладению

научно-методическим содержанием образовательной деятельности и использованию современных технологий и позволяет в сжатые сроки качественно изменить уровень теоретической и методической подготовки преподавателей. Образовательные программы стажировки педагогических работников позволяют влиять на их профессиональный и творческий потенциал, управлять их профессиональной адаптацией к постоянно меняющимся условиям деятельности и требованиям учреждений образования и образовательной политики. Стажировка помогает разработать стратегию формирования личного профессионального опыта. Она дает возможность каждому стажеру самостоятельно определить перспективы профессионального развития, мотивирует на дальнейший карьерный рост, катализирует творческий компонент в практической деятельности, позволяет добиваться удовлетворенности результатами своей профессиональной деятельности, аккумулировать инновационный опыт в процессе анализа собственных проблем педагогической деятельности, достижений других специалистов, обмена профессиональными знаниями, изучения передовых образцов педагогического и управленческого опыта деятельности, определения ключевых факторов эффективного поведения, деятельности и развития профессионально важных качеств личности педагога.

Стажировка персонифицирована независимо от того, проходит ее педагог индивидуально или в группе. Каждая стажировка реализуется на основе специальных программ, которые направлены на решение конкретных профессиональных задач по совершенствованию профессионального мастерства (профессионального развития).

Основные задачи стажировки. Результаты анализа академической литературы и опыт прохождения авторами статьи стажировок в ведущих зарубежных (Япония, европейские страны, США, Китай и Республика Корея) и отечественных учреждениях высшего образования, опыт организации стажировок

педагогических работников в Минском городском институте развития образования, Академии управления при Президенте Республики Беларусь, Белорусско-Узбекском межотраслевом институте прикладных технических квалификаций позволяют определить следующие задачи стажировки педагогических работников:

- изучить положительный отечественный и зарубежный педагогический опыт;
- освоить инновационные образовательные технологии, формы, методы и средства обучения;
- развить профессиональные и личностные компетенции, в том числе для успешного перехода на более высокий уровень квалификации;
- сформировать навыки адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды;
- смоделировать инновационные образовательные процессы;
- выработать предложения и рекомендации по совершенствованию образовательного процесса;
- освоить и реализовать принципы новой культуры педагогического труда;
- внедрить в практику организации собственной деятельности передовые научные и технические достижения.

Принципы организации стажировки педагогических работников. При реализации учебной программы стажировки обучающемуся необходимо понимать, что, с одной стороны, существуют формальные требования, предъявляемые к результатам освоения образовательной программы, с другой – успешные практики учреждения образования, а также персональные ожидания и планы. Кроме того, в деятельности по организации и реализации образовательных программ стажировок следует соблюдать приоритет самостоятельного персонализированного обучения и придерживаться принципов совместной деятельности, системности, контекстности обучения, актуализации результатов обучения, развития образовательных потребностей, осознанности обучения (осмысление стажером всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения), принципов субъектности, элективности, структурированной избыточности ресурсов, синергии, оптимальности и технологичности, когда оптимизируется количество затрачиваемых на образование ресурсов [2; 3].

Руководство стажировкой. Руководители стажировки, вовлекая в процесс организации обучения стажеров, мотивируют их, используют их опыт, выступают в роли компетентных наставников, эффективно управляющих образовательным процессом стажировки и способных обеспечить развитие профессионально-личностных компетенций педагогов. В результате существует необходимость определить требования к компетентности руководи-

телей стажировки (опыт педагогической, научно-исследовательской и управленческой деятельности, актуальные достижения в этих сферах, уровень квалификации (для методистов, например, высшая квалификация и др.)).

Принципиальное значение имеют и управленческие действия как руководства учреждения дополнительного образования, так и руководства учреждения образования с накопленным инновационным опытом, на базе которого проводится стажировка. В данном контексте стажировочная площадка выступает организационно-управленческой формой создания, аккумулирования и распространения инновационного педагогического опыта.

Влияние стажировки на профессионально-личностный рост педагога. Для преподавателя, повышающего квалификацию, стажировка обеспечивает достижение следующих целей:

- активно участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения, что позволяет стажеру влиять на содержание, формы и методы обучения, контролировать организацию образовательного процесса, адаптировать обучение к своим потребностям и особенностям;
- расширить профессиональный кругозор;
- развить гибкие навыки (*soft skills*), т. е. коммуникацию, критическое мышление, кооперацию, креативность;
- повысить мотивацию, получить вдохновение от работы с коллегами-новаторами и авторитетными руководителями (стажировка педагогических кадров выступает мощным мотивирующим фактором и помогает изменить отношение педагога к профессиональному самообразованию, осознать важность творческого подхода в социально-педагогической работе с учащимися, расширить профессиональный кругозор на основе изучения положительного опыта других педагогов, ориентироваться на высокие результаты и достижения в своей деятельности);
- сформировать профессиональные взаимодействия (установить отношения и связи для дальнейшего плодотворного сотрудничества и совершенствования профессионального мастерства, что даст возможность создать единое образовательное пространство и организовать внутриведомственное и межведомственное взаимодействия, позволит сблизить понятия, цели, методы и технологии, применяемые специалистами, управленцами, педагогами и приведет к гармонизации всего пространства профессиональной деятельности);
- развить ответственное отношение к процессу обучения, академическую мобильность, адаптивность к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям деятельности;
- развить умение гармонизировать личные и общественные интересы (воспитательный эффект).

Результаты и их обсуждение

Стажировка в синергетической парадигме образования. Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод о том, что стажировка, как образовательная программа, относится к «синергетически насыщенным» феноменам [4; 5] в силу своей открытости (*openness*), нелинейности (*non-linearity*) и неустойчивости (*instability*) и предполагает свободу выбора параметров обучения, мотивацию стажера и формирование индивидуальной образовательной траектории (рис. 1). Для такого подхода можно предложить «лазерную» модель управления обучением

в условиях стажировочной площадки (рис. 2) в контексте сформулированной нами квантово-подобной парадигмы образования [6]. Отметим, что бывший президент РАН академик А. М. Сергеев назвал разработку «лазерной» модели приоритетным направлением научных исследований.

Реализация синергетических принципов позволит значительно повысить инновационный потенциал образовательной программы стажировки и, как следствие, ее результативность и эффективность.

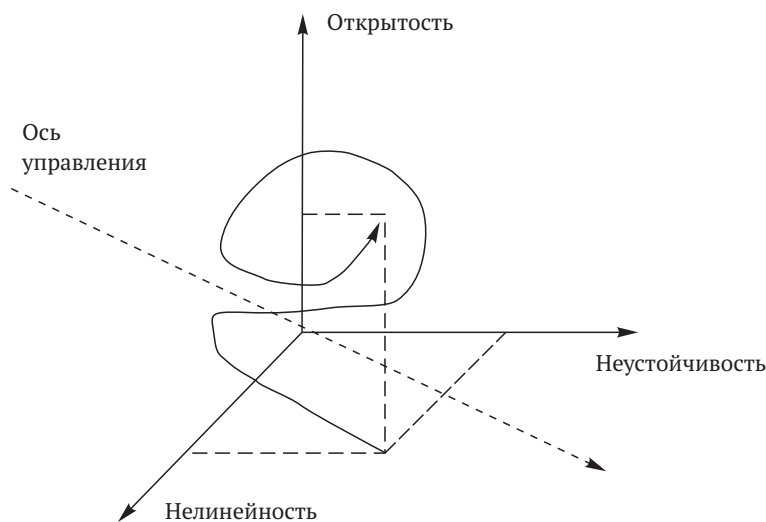


Рис. 1. Синергетическая модель образовательной программы стажировки

Fig. 1. Synergetic model of the internship educational programme

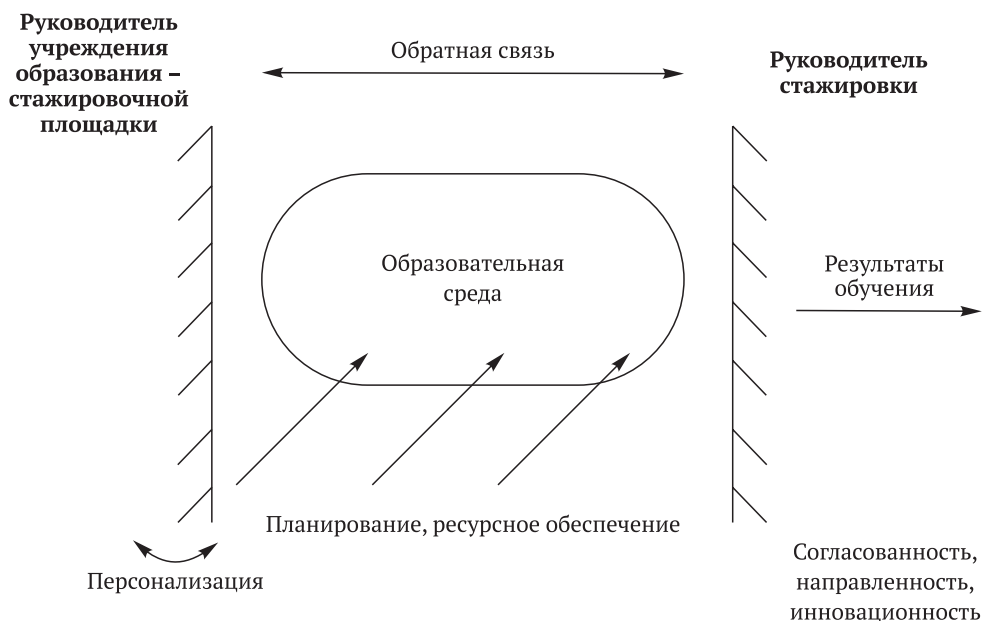


Рис. 2. «Лазерная» модель управления стажировкой

Fig. 2. «Laser» model of internship management

Искусственный интеллект в образовании как предмет стажировки. Несмотря на инерционность системы подготовки педагогов, в том числе в обла-

сти ИИ, именно преподаватели, на наш взгляд, должны стать основными пользователями ИИ в образовании и ключевыми посредниками в обеспечении

адекватного переосмысления и баланса в развивающихся отношениях между людьми и технологиями. Существующие практики использования ИИ в образовании наглядно демонстрируют его высокий потенциал для внедрения новых форм преподавания, обучения и управления образованием. Однако ИИ может нести значительные риски для учащихся, педагогического сообщества, систем образования и общества в целом. Так, в образовании ИИ может значительно трансформировать ролевые функции педагога и ослабить его взаимодействие с обучающимися. Более того, ИИ может усугубить глобальную

нехватку квалифицированных педагогических кадров из-за непропорциональных расходов на технологии в ущерб инвестициям в развитие человеческого потенциала.

Внедрение ИИ в образовательный процесс трансформирует и компетенции его субъектов [7]. Поскольку педагогические работники должны стать ведущими акторами образовательного процесса, в котором используется ИИ, эксперты ЮНЕСКО¹ предложили соответствующие рамки компетенций для педагогов, выделив их основные аспекты и уровни развития, что отражено в таблице.

Матричная модель компетенций ЮНЕСКО (направления и уровни развития)
UNESCO competency matrix model (directions and levels of development)

Направления развития	Уровни развития		
	Освоить	Углубиться	Создать
Человекоцентричный подход	Приоритет участия человека	Ответственность педагога	Социальная ответственность
Этика ИИ	Этические принципы	Безопасность и ответственное использование	Сотворчество в создании этических правил
Основы и приложения ИИ	Базовые технологии и приложения ИИ	Навыки применения ИИ	Создание методических продуктов с помощью ИИ
Педагогика ИИ	ИИ как помощник в обучении	Интеграция ИИ и деятельности педагога	Педагогическое совершенствование на основе ИИ
ИИ для профессионального развития	Непрерывное педагогическое развитие с помощью технологий ИИ	ИИ для улучшения организационного обучения	ИИ для поддержки профессиональной трансформации

В документе ЮНЕСКО подчеркивается, что разработанная рамочная модель компетенций для педагогов по применению ИИ в образовательном процессе призвана стать универсальным ориентиром для разработки национальных компетенций в области ИИ. Эти меры должны гарантировать, что все педагогические работники, независимо от исходного уровня их подготовки и преподаваемых дисциплин, должны получить возможность углубить свое понимание и применение доступных на местном уровне технологий ИИ. Необходимо учитывать динамичный характер цифровых технологий и технологические скачки от предыдущих поколений инструментов, использующих информационно-коммуникационные технологии, к технологиям ИИ. Авторы рассматриваемого документа² подчеркивают, что разработанная

структурная модель ИИ-компетенции имеет прежде всего рекомендательный характер, определяя для педагогических работников ориентиры профессионального развития. Отметим и более статичные, традиционные российские подходы [2; 8] по структуризации компетенции педагога в области ИИ. П. В. Сысоев [2] выделяет мотивационно-целевой, нормативный правовой, этический компоненты ИИ-компетенции, а также компоненты информационной безопасности, промт-инжиниринга, обучения и контроля, управления учебным процессом и компонент профессионального развития. В работе А. И. Минакова [8] представлена компонентная структура ИИ-компетенции, выраженная когнитивной, операционно-технологической, мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющими.

Заключение

Таким образом, представленный материал позволяет аргументированно определить стажировку педагогических кадров как ключевую составляющую профессионально-личностного роста работников образования. Вовлечение стажеров в деятельность по планированию, организации, оцениванию и кор-

рекции процесса стажировки позволяет обеспечивать приоритет самостоятельной работы, учет жизненных обстоятельств, проблем и целей, способствует самоутверждению стажера как эффективного субъекта профессиональной деятельности, творческой личности и ответственного гражданина.

¹AI competency framework for teachers / UNESCO. Paris : UNESCO, 2024. 52 p.
²Там же.

Стажировка, имеющая серьезный синергетический потенциал, в условиях эффективного управления (руководство, форма организации, контроля) и сформированной мотивации педагогов позволяет обеспечить их эффективный профессиональный рост (синергетический эффект). Предложенная авторами

стажировочная площадка позволяет отработать соответствующие компетенции педагогических работников в области ИИ на национальном уровне. Представляется возможным и развитие Кодекса Республики Беларусь об образовании в контексте ИИ как субъекта образовательных отношений.

Библиографические ссылки

1. Жарких НГ, Костыря СС. Профессиональное развитие педагога в отечественных и зарубежных исследованиях. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2018;3:250–257.
2. Сысоев ПВ. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание. *Высшее образование в России*. 2025;34(6):58–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79.
3. Жижина ИВ. Организационно-методические условия проведения стажировок в системе повышения квалификации. *Концепт*. 2014;8:136–140.
4. Ганчерёнок ИИ. Квантово-подобная парадигма в образовании: кредитно-модульный подход. *Высшее образование в Узбекистане*. 2022;3:73–78.
5. Ганчерёнок ИИ. Подготовка научных кадров: синергетический подход. *Известия Национальной академии наук Беларуси. Серия гуманитарных наук*. 2018;63(2):151–159.
6. Ганчерёнок ИИ, Иванова НС. Цифровая и квантовоподобная парадигмы в образовании: подготовка научных кадров, интеллектуальная мобильность и международное сотрудничество. В: Лазаревич АА, Дудчик АЮ, Завадский МБ, Захарова НЕ, Кутузова НА, Максимович ВА и др., редакторы. *Интеллектуальная культура Беларуси: гуманитарная безопасность в условиях глобальных вызовов. Материалы Седьмой международной научной конференции; 16–17 ноября 2023 г.; Минск, Беларусь. Том 2*. Минск: Четыре четверти; 2023. с. 24–27.
7. Беликова ЕК. Искусственный интеллект – субъект и актор ценностного пространства. *Российские исследования. Культура и общество*. 2025;9(2):4–19. DOI: 10.12731/2576-9782-2025-9-2-242.
8. Минаков АИ. Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач. *Мир науки, культуры, образования*. 2024;4:321–324.

Статья поступила в редколлегия 16.02.2026.
Received by editorial board 16.02.2026.

Зарубежный опыт

FOREIGN EXPERIENCE

УДК 378:004.8

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ДРАЙВЕР ТРАНСФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

И. Л. ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО¹⁾

¹⁾Педагогический университет Хучжоу, ул. Эрхундун, 759, 313000, г. Хучжоу, Китай

Аннотация. Систематизируются ориентиры, требования и задачи, обозначенные в китайских национальных стратегиях развития искусственного интеллекта для высшего профессионального образования. Выявляются ключевые параметры концептуально-методологических и ценностных основ интеллектуализации университетского образования в современном Китае. Анализируются трансформации педагогической парадигмы университетского образования с учетом его целей, содержания, процессуальности, ресурсного обеспечения, оценки качества. Обозначаются успехи и наиболее заметные проблемы интеграции искусственного интеллекта в университетскую экосистему.

Ключевые слова: Китай; национальная стратегия развития; искусственный интеллект; интеллектуальное общество; высшее профессиональное образование; университет; педагогическая парадигма.

Образец цитирования:

Шевлякова-Борзенко ИЛ. Искусственный интеллект как драйвер трансформаций педагогической парадигмы высшего профессионального образования в Китае. *Университетский педагогический журнал*. 2026;1:77–88. EDN: TVOLCN

For citation:

Shauliakova-Barzenka IL. Artificial intelligence as a driver of transformations of the pedagogical paradigm of higher professional education in China. *University Pedagogical Journal*. 2026;1:77–88. Russian. EDN: TVOLCN

Автор:

Ирина Леонидовна Шевлякова-Борзенко – кандидат филологических наук, доцент; эксперт Мультикультурного исследовательского центра.

Author:

Iryna L. Shauliakova-Barzenka, PhD (philology), docent; expert at the Multicultural Research Centre. shauliakova@yandex.by
<https://orcid.org/0000-0002-2117-8380>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DRIVER OF TRANSFORMATIONS OF THE PEDAGOGICAL PARADIGM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN CHINA

I. L. SHAULIAKOVA-BARZENKA^a

^aHuzhou Normal University, 759 Erhuandong Road, Huzhou 313000, China

Abstract. This article systematises the guidelines, requirements, and tasks outlined in Chinese artificial intelligence national development strategies for higher professional education. The core parameters of the conceptual, methodological, and value foundations underlying the intellectualisation of university education in contemporary China are identified. The article analyses the transformation of the pedagogical paradigm in university education, taking into account its goals, content, processual aspects, resource provision, and quality assessment. Both the achievements and the most notable challenges of integrating artificial intelligence into the university ecosystem are discussed.

Keywords: China; national development strategy; artificial intelligence; intelligent society; higher professional education; university; pedagogical paradigm.

Введение

С середины 2010-х гг. в Китае наблюдается «взрывной» рост интереса к искусственному интеллекту (ИИ). Понятие «искусственный интеллект» впервые было использовано в государственной политике в 2016 г. в 13-м Пятилетнем плане социально-экономического развития Китайской Народной Республики (2016–2020). В июле 2017 г. Государственный совет Китайской Народной Республики принял национальную стратегию развития технологий «План развития искусственного интеллекта нового поколения», где ИИ был определен как стратегическая технология, главная движущая сила промышленной модернизации и экономических преобразований, с которой напрямую связываются перспективы «повышения национальной конкурентоспособности и защиты национальной безопасности»¹ (здесь и далее перевод наш. – И. Ш.-Б.). Весной 2019 г. в 35 учреждениях высшего образования страны открылся набор на специальность «Искусственный интеллект» [1]. К августу 2022 г. соответствующие программы бакалавриата существовали в 440 колледжах и университетах, при этом 248 учреждений высшего образования заявили о введении программ того же уровня по интеллектуальным наукам и технологиям [2, с. 125]. К 2030 г. планируется охватить различными образовательными программами свыше 10 млн человек, кроме того, во всех стратегических документах, определяющих развитие ИИ, объявляется общий курс на ИИ-просвещение широких масс.

Растущее влияние Китая в глобальной экономике, политике, межкультурном взаимодействии усиливает интерес к образованию в этой стране. Актуальность настоящего исследования обусловлена исключительной ролью ИИ в превращении Китая в научно-технологическую державу и отношением к университету в Китае как к средоточию иннова-

ционного потенциала системы высшего профессионального образования (ВПО). С начала 2010-х гг. в мировом академическом сообществе наблюдается заметный рост интереса к осмыслению проблем, связанных с участием китайских университетов в развитии ИИ-индустрии. Соответствующие исследования можно условно сгруппировать в несколько проблемно-тематических блоков.

Первый блок предполагает анализ стратегических документов, определяющих цели и результаты развития ИИ в Китае, в «университетской оптике», т. е. в контексте целей, задач, требований, которые ставятся перед ВПО. Как правило, в таких исследованиях отмечается роль учреждений высшего образования в национальных и региональных стратегиях развития ИИ [3] и подробно рассматриваются ориентиры, определяемые для ВПО государством. В некоторых работах обращение к Китаю осуществляется в контексте сравнительного анализа национальных стратегий в области ИИ. Например, в ходе анализа 24 подобных документов было выявлено, что в Китае внимание уделяется как вектору «образование для ИИ» (*education for artificial intelligence (AI)*); подготовка специалистов), так и вектору «ИИ для образования» (*AI for education (AIED)*); инструменты для обучения и преподавания на основе ИИ, сервисы и услуги для поддержки администрирования в образовательных системах). Вектор «ИИ для образования» обнаруживается всего в 5 из 24 национальных стратегий [4, р. 535], хотя 22 из 24 стран (включая Китай) прямо нацеливают свои высшие учебные заведения на достижение «лидирующих позиций в мире» в области ИИ [4, р. 536].

Второй блок включает аналитические обзоры достижений китайского ВПО в сфере ИИ. Чаще всего такие работы представляют собой обсуждения

¹План развития искусственного интеллекта нового поколения // Государственный совет Китайской Народной Республики : сайт. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.html (дата обращения: 17.03.2026) (на кит.).

наиболее успешного опыта использования и обзоры основных подходов к реализации ИИ-центрированных программ, проектов, сервисов и тому подобного в университетском образовательном сегменте (в национальном, региональном, локальном контекстах). Сюда также относятся исследования, представляющие различные модели, механизмы взаимодействия ИИ-индустрии и университетов в Китае. Подобные исследования часто проводятся международными командами, в состав которых приглашают китайских экспертов.

Третий блок предполагает анализ развития и применения ИИ в образовании. Внимание уделяется как фундаментальным, так и прикладным аспектам внедрения ИИ в ВПО. Концептуальное видение взаимоотношений ИИ и образования, динамики их развития отражено, например, в фундаментальной работе Оуян Фаня и Цзяо Пэнцзяо о парадигмах «ИИ как средство обучения» (*AI-directed*), «ИИ как поддержка совместного обучения» (*AI-supported*), «ИИ как партнер в обучении» (*AI-empowered*) [5]. Широко представлен анализ ИИ-инструментов и сервисов, таких как многофункциональные интеллектуальные обучающие системы и платформы, ИИ-ассистенты (помощники, тьюторы, преподаватели), интеллектуальные системы администрирования, персонализированного оценивания и др. [4, p. 540]. В последние годы растет интерес к развитию комплексных ИИ-решений для подготовки людей к жизни в интеллектуальном обществе. Одним из примеров таких решений является создание образовательной метавселенной, которая китайскими исследователями рассматривается в аспекте эволюции от концепции к обоснованию, от анализа внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности до формирования принципиально нового образовательного универсума, нацеленного на повышение «продуктивности и креативности образовательной индустрии» [6, p. 9].

Проведенный анализ исследовательского дискурса, посвященного проблемам функционирования и перспективам развития ВПО в контексте интеллектуализации всех сфер современной жизни, позволяет

сделать вывод о том, что сущностные трансформации педагогической парадигмы китайского ВПО под влиянием ИИ-экспансии до сих пор не становились предметом системного осмысления ни в академическом сообществе Китая, ни за его пределами. Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе сути трансформаций педагогической парадигмы ВПО Китая в контексте ее целей, содержания, процессуальности, ресурсного обеспечения, оценки качества. Осмысление опыта и эффективных практик такой трансформации в условиях многомерной интеллектуализации общественно-экономического развития представляет практическую значимость для образовательных систем в разных странах мира, которые неизбежно сталкиваются со схожими вызовами.

Целью данного исследования является анализ концептуальных, ценностных, методологических, содержательных и функциональных трансформаций педагогической парадигмы китайского ВПО, обусловленных стратегической ориентированностью Китая на превращение в научно-технологическую державу с интеллектуальным обществом и экономикой и оказывающих сущностное влияние на цели, содержание, ресурсное обеспечение, оценку качества ВПО, методы и процесс обучения.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- систематизировать ориентиры и требования, обозначенные в отношении китайского ВПО в национальных стратегиях развития ИИ;
- выделить ключевые задачи университетов в контексте реализации государственных планов по превращению Китая в научно-технологическую державу;
- выявить и охарактеризовать суть фундаментальных концептуально-методологических и ценностных трансформаций педагогической парадигмы ВПО;
- на основе анализа образовательной практики определить сущностные характеристики изменений в содержании, методах, процессуальности, оценке качества ВПО в Китае.

Материалы и методы исследования

Основу для анализа в рамках исследования составили следующие материалы:

- программные документы, определяющие стратегии и этапы движения Китая к интеллектуальной экономике и обществу (руководящие нормативные акты, регламенты, официальные уведомления государственных структур, планы и программы развития и т. д.);
- государственные документы, определяющие общие ориентиры и конкретные задачи ВПО в контексте превращения Китая в научно-технологическую державу;

- китайские и зарубежные академические источники (научные статьи, монографии, сборники статей, материалы научных дискуссий и др.), отражающие как проблематику в сфере ИИ для образования, так и комплекс вопросов по теме образования для ИИ;
- аналитические отчеты и обзоры, отражающие состояние рынка ИИ в Китае, тенденции и эффекты от взаимодействия ИИ-индустрии и ВПО.

Комплексная методология исследования включала контент- и дискурс-анализ, тематическое моделирование (*topic modelling*), метод кейс-стади (*case*

study); использовались системный, структурно-функциональный и сравнительный подходы. Соотнесение стратегических установок (политический дискурс), концептуального проектирования (академический

дискурс) и университетской образовательной практики (эмпирическая реальность) как вариант методологической триангуляции [7] обеспечивает валидность результатов исследования.

Результаты и их обсуждение

Ориентиры развития и задачи ВПО в контексте движения Китая к интеллектуальной экономике и обществу. Качественные изменения в подходах Китая к интеллектуализации социально-экономических практик хорошо видны в ходе сравнения документов стратегического типа, принятых во второй половине 2010-х – середине 2020-х гг. Так, например, в вышеупомянутом Плане развития искусственного интеллекта нового поколения совершенствование системы образования связывалось с формированием кадрового резерва в области ИИ. Речь шла как о подготовке собственных специалистов, воспитании и поощрении молодых талантов, так и о привлечении лучших зарубежных экспертов, для чего нужно было действовать сразу в нескольких направлениях:

- улучшение уже существующих достижений (уточнение содержания и структуры обучения на уровне ВПО путем введения в учебные планы новых дисциплин, создания новых специальностей, обновления спектра методов обучения, увеличения количества мест для обучения магистрантов и аспирантов в области ИИ и смежных дисциплин);
- создание модели обучения инновационного типа, использующей интеллектуальные и интерактивные образовательные технологии, методы, сервисы для подготовки специалистов (включая ИИ-ассистенты, анализ больших данных для оценки и персонализации образования и др.). Таковой стала модель комплексного профессионального обучения $ИИ + X$ ($AI + X$), концентрирующаяся на «перекрестной интеграции профессионального образования в области искусственного интеллекта с математикой, информатикой, физикой, биологией, психологией, социологией, юриспруденцией и другими дисциплинами»²;
- формирование персонифицированной (ориентированной на обучающихся) образовательной среды, которая смогла бы обеспечить эффективную подготовку специалистов в области ИИ (в качестве первоочередной задачи определялось строительство интеллектуальных кампусов).

Кроме того, именно учреждения ВПО, наряду с региональными научно-исследовательскими ин-

ститутами, рассматривались как база для создания инновационных структур для многовекторного продвижения ИИ (разного рода инновационные платформы, агентства предпринимательских услуг, хабаты, бизнес-инкубаторы, ориентированные на ИИ).

Уже в 2018 г. План инновационных действий в области искусственного интеллекта для учреждений высшего образования указывает в качестве главного ориентира глубокую интеграцию образования и ИИ, цель которой – обеспечить «новые способы революционизировать образование»³. Перед университетами ставится ряд масштабных задач: развивать достижения в области фундаментальных исследований, имеющих прикладное значение, активно работать над ключевыми технологиями общего назначения, разрабатывать новые дисциплины для качественной профессиональной подготовки. Следует подчеркнуть, что система ВПО, как коллективный участник реализации государственных планов и программ развития ИИ в современном Китае, ориентирована на многозадачность. Университеты обязаны создавать такие «образовательные программы и квалификации, которые могут обеспечить необходимый уровень знаний и количество рабочей силы для экономики будущего, основанной на искусственном интеллекте» [3, р. 7]. Речь идет об идее «подготовки новых поколений экспертов в области искусственного интеллекта» [3, р. 7]. Наряду с подготовкой кадров перед университетами ставится задача собирать команды для проведения междисциплинарных исследований в области ИИ, создавать стратегические исследовательские базы для интенсивной интеллектуализации образования, экономики, сферы занятости, законодательства, национальной безопасности⁴. К 2030 г. китайские университеты должны превратиться в «главную движущую силу создания мировых центров инноваций в области искусственного интеллекта», а также возглавить «формирование кадрового резерва в области искусственного интеллекта нового поколения», что позволит Китаю «занять лидирующие позиции среди стран, ориентированных на инновации»⁵.

²План развития искусственного интеллекта нового поколения // Государственный совет Китайской Народной Республики : сайт. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.html (дата обращения: 17.03.2026) (на кит.).

³План инновационных действий в области искусственного интеллекта для учреждений высшего образования // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

⁴Там же.

⁵Там же.

В 2020 г. для контроля за осуществлением рассмотренных планов появился межведомственный документ, который представлял собой систему мер по совершенствованию процесса подготовки кадров высшей квалификации в области ИИ в университетах, участвующих в государственной программе «Двойное первоклассное» (双一流)⁶. Документ зафиксировал стратегическую роль (миссию) университетов в эпоху ИИ, в нем были прописаны конкретные механизмы, реализация которых обеспечивала бы трансформацию университетов из учреждений образования в ключевого актора интеллектуализации китайской экономики и общества этого государства, в стратегический ресурс инновационно-технологического лидерства Китая. Анализ этого документа позволяет представить новую миссию университета как установление взаимосвязи кадровой и интеграционной задач-функций.

Кадровый функционал предполагает «создание системы подготовки кадров, способной догнать и превзойти мировой уровень», а также «подготовку кадров высшей квалификации, способных действовать на “неизведанной территории”», «устремляться в никуда»⁷. С этой целью увеличивается целевой набор в аспирантуру на ИИ-специальности, значительно возрастает количество мест для обучения в магистратуре и аспирантуре, поощряются гибкие механизмы и модели подготовки (индивидуальные образовательные траектории, программы сквозной подготовки магистратура – аспирантура, предоставляется возможность переводиться на ИИ-специальности).

Интеграционный функционал университета реализуется в нескольких направлениях. Университет получает широкие полномочия по созданию междисциплинарных направлений обучения, вводится модель обучения *ИИ + X*, где вместо *X* может оказаться любая дисциплина. В то же время университет превращается в лабораторию-полигон, обеспечивающую глубокую интеграцию образования, научных исследований и производства. Кроме того, именно университет становится ключевым актором международного сотрудничества в сфере ИИ, выполняя одновременно функции организатора, менеджера, фасилитатора, эксперта и др.

Министерство образования Китайской Народной Республики в 2025 г. опубликовало документ «Мнения

Государственного совета о всестороннем внедрении программы “Искусственный интеллект+”», который представляет собой «национальные руководящие принципы, призывающие к масштабным реформам в связи “ИИ + образование”, направленным на развитие критического мышления, свободного владения цифровыми технологиями и навыков работы в реальных условиях на всех уровнях образования»⁸. Для того чтобы к 2035 г. страна перешла на новый этап развития интеллектуальной экономики и общества, ИИ должен быть интегрирован «во все элементы и процессы обучения и преподавания»⁹. Особый акцент делается на внедрении новых моделей совместного обучения человека и компьютера, создании интеллектуальных обучающих систем, ориентированных на самостоятельное обучение, максимально персонализирующих образовательный процесс и адаптирующих его к особенностям каждого студента¹⁰.

К середине 2020-х гг. через реализацию конкретных управленческих, организационных, финансовых механизмов, предоставление значительных ресурсов и преференций происходит превращение университета в ключевого актора государственных программ по развитию ИИ. Все университеты Китая в той или иной мере вовлечены в решение следующих задач:

- подготовка кадров, способных обеспечить технологический суверенитет Китая;
- обеспечение междисциплинарной интеграции и осуществление прорывных (фундаментальных и прикладных) исследований в сфере ИИ;
- формирование полноценной экосистемы ИИ, которая через механизмы глубокой интеграции образования, науки и производства должна в ближайшем будущем (к 2030 г.) охватывать все уровни и сегменты функционирования экономики и общества;
- обеспечение мирового лидерства Китая в сфере ИИ – от исследовательской, патентной деятельности, публикационной активности до процессов стандартизации ИИ, формирования соответствующих этических норм и т. д.

Концептуально-ценностные ориентиры совершенствования педагогической парадигмы в контексте интеллектуализации китайского ВПО. Целевые и ценностные ориентиры, основные концептуальные подходы и общая методология трансформации педагогической парадигмы ВПО в Китае

⁶ Уведомление о публикации «Несколько мнений о содействии интеграции дисциплин и ускорении подготовки аспирантов в области искусственного интеллекта в университетах программы “Двойное первоклассное”» // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202003/t20200303_426801.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

⁷ Там же.

⁸ Мнения Государственного совета о всестороннем внедрении программы «Искусственный интеллект+» // Государственный совет Китайской Народной Республики : сайт. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content_7037861.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

формируются в результате взаимодействия государственной политики и управления развитием ИИ, академических исследований и дискуссий, социально-экономического заказа (ожиданий реального сектора экономики). Сам ИИ-прорыв в Китае в значительной степени связан с эффективным использованием потенциала особой (с китайской спецификой) кооперации государства, академической среды, бизнеса, производства и общества.

Если рассматривать проблему взаимоотношений ИИ и образования в Китае в контексте взаимодействия векторов «образование для ИИ» и «ИИ для образования», то последовательность отношения ко второму вектору обусловлена прагматизмом, поскольку только в этом случае можно рассчитывать на долгосрочный эффект. Прагматизм и практичность входят, на наш взгляд, в число базовых параметров китайского подхода к интеллектуализации образования. Речь идет об особом качестве практичности, которое формируется специфической системой ценностно-целевых ориентиров и стимулов: «Фактически по мере того как разработанная китайцами модель DeepSeek набирает популярность во всем мире, люди все чаще рассматривают ее как компонент национальной гордости. В китайских университетах академическое сообщество постепенно сменило беспокойство о последствиях для академической честности на поощрение грамотности, продуктивности и стремления быть впереди всех» [8]. Анализ китайского и западного¹¹ гуманитарных дискурсов, посвященных проблемам ИИ, позволяет говорить о радикально отличном «академическом мироощущении». Особенно ярко различие прослеживается в критических обзорах исследований ИИ, включая третичные обзоры [9]. Показательна в этом плане работа австралийских ученых М. Бирман, Дж. Райан и Р. Аджави [10]. Проведенный ими анализ дискурсов, выстраивающихся вокруг взаимоотношений ИИ и ВПО, позволяет сделать вывод о стремительно увеличивающемся мировоззренческом разрыве педагогики высшей школы в Китае и в странах Запада. Так, например, в работах многих европейских исследователей феномен ИИ применительно к образованию рассматривается в апокалиптическом ключе; обсуждаются возможности «борьбы университета» против ИИ-экспансии. Китайские же исследователи в основном интересуются модусом полезности, фокусируются на конкретных решениях, механизмах, методах максимально результативной интеллектуализации университетского образования,

обсуждают конкретный вклад гуманитарных наук во всеобщее ИИ-будущее Китая.

В разрезе «аксиологической таксономии» (ценностно-целевой системы координат) интеллектуализация образования в Китае может быть рассмотрена как часть стратегии (один из механизмов) реализации концепции китайской мечты (中国梦), которая впервые была официально озвучена Си Цзиньпином 29 ноября 2012 г. Ядром концепции является идея о великом возрождении китайской нации. В числе прочего концепция предполагает формирование «социалистических сердцевинных ценностных воззрений» (社会主义核心价值观) на уровнях государства, общества и личности. Причем «на уровне индивиду эти ценности не носят ярко выраженного социалистического характера» [11, с. 5]. Как указывает Н. Н. Котельникова, «воспитание социалистических ценностных воззрений обязательно должно опираться на лучшие традиции китайской культуры, в которых запечатлены глубинные духовные устремления китайской нации. Сущностью же китайской культуры называется китайская традиционная добродетель, которая представляет собой богатый идеологический и этический ресурс» [11, с. 5]. Для интеллектуализации ВПО это означает ценностную соотнесенность всех ее практик и теоретических основ с общим благом, т. е. с полезностью вклада в построение научно-технологической державы (как инновационного варианта «великого Китая»), а также с обеспечением справедливости доступа к возможностям и ресурсам (благам), которые открывает для китайского общества инновационное (ИИ-обогащенное) образование.

Развитие ВПО на уровне государственной политики Китая характеризуется стремлением к экосистеме, которая «сочетает в себе лучшее из сфер искусственного интеллекта и образования, создавая мощные инструменты для персонализированного обучения, адаптивной оценки и интеллектуального репетиторства»¹². В контексте движения к интеллектуальным экономике и обществу внимание фокусируется на трансформации «образования, ориентированного на передачу знаний, в образование, основанное на совершенствовании способностей»¹³. Указанная трансформация обеспечивается посредством «широкомасштабной» реализации основных концептуально-методологических подходов, которые не только транслируют теоретические основы, но и выступают функциональными механизмами интеллектуализации ВПО.

¹¹Понятие «западный» трактуется в Китае чрезвычайно широко. Зачастую в неформальных дискурсах это определение используется для всего, что «не сделано в Китае», то есть никак не принадлежит ему.

¹²MOE press conference presents China's educational achievements in 2023 // Ministry of Education of the People's Republic of China : website. URL: http://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202403/t20240311_1119782.html (date of access: 04.03.2026).

¹³Мнения Государственного совета о всестороннем внедрении программы «Искусственный интеллект+» // Государственный совет Китайской Народной Республики : сайт. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content_7037861.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

Первый подход предполагает индивидуализацию (个性化) образования, суть которой состоит в настройке (педагогом, учреждением или институцией) образовательного процесса под каждого обучающегося в рамках заданной общей траектории с целью повысить эффективность усвоения стандартизированного содержания образования. Индивидуализация в китайском дискурсе рассматривается прежде всего как педагогическая стратегия, метаинструмент, потенциал которого раскрывается благодаря использованию больших данных и ИИ для точной диагностики индивидуального образовательного прогресса и адаптации обучения.

Второй подход подразумевает персонализацию (因材施教), т. е. задает ценностные ориентиры для реализации образования инновационного типа. В контексте ВПО она означает формирование уникальной образовательной траектории совместными усилиями педагога и студента, который становится соавтором собственного обучения и развития. Таким образом, классический конфуцианский принцип «обучения в соответствии со способностями» наполняется новым смыслом.

Адаптивность (适应性), которая в трактовке китайских государственных стратегий и академических исследований больше всего похожа на параметр интеллектуализации ВПО, обнаруживается в обоих концептуально-методологических подходах, но выполняет в них разную роль. Для индивидуализации адаптивность становится ключевой технологической составляющей, отвечая за настройки темпа, сложности, содержания обучения. Для персонализации она выступает одним из необходимых условий реализации, участвуя в формировании различных стилей обучения и преподавания. Почти всегда упоминание адаптивности как параметра инновационного ВПО влечет за собой обращение к понятиям самостоятельности (автономии) обучающегося и непрерывности (продолжаемости) профессионального образования после окончания университета, которые функционально напоминают целевые ориентиры и одновременно являются ожидаемыми результатами.

Концепты, лежащие в основе трансформационных процессов ВПО (индивидуализация, персонализация, адаптивность, самостоятельность, непрерывность), реализуют один из компонентов концепции китайской мечты (благо каждого, индивидуальный успех выступает основой и «строительным материалом» всеобщего блага (общественного, коллективного)). В деле «возрождения великого Китая» (научно-технологической державы) на университетское образова-

ние возлагается миссия по превращению традиционной китайской аксиологии (в единстве ценностей государства, общества и человека) в инновационные способности, таланты практического (деятельностного) типа.

Обзор актуальной практики обновления педагогической парадигмы ВПО в контексте всекитайского ИИ-поворота. К середине 2020-х гг. трансформации, обусловленные новой миссией ВПО в рамках движения Китая к интеллектуальной экономике и обществу, в той или иной мере затронули все составляющие педагогической парадигмы. Государственное видение стратегии развития ИИ предполагает «создание системы высшего образования, сочетающей специализированное обучение ИИ, профессиональную подготовку и базовое университетское образование»¹⁴. Первым шагом к достижению вышеперечисленного становится совершенствование содержания образования, которое в разрезе интеллектуализации определяется как многокомпонентная цель.

Много внимания уделяется формированию общих ИИ-компетенций (общих пользовательских навыков, культуры, критического мышления и тому подобных компетенций в использовании ИИ). Некоторые крупные университеты (например, Китайский народный университет (中国人民大学), Нанкинский университет (南京大学), Университет Фудань (复旦大学), Китайский университет политических наук и права (中国政法大学)) уже «внедрили общедоступные курсы по изучению ИИ и дипломные программы, которые открыты для всех студентов, а не только для тех, кто изучает компьютерные науки» [8]. В Чжэцзянском университете (浙江大学) с 2024 г. курс по изучению ИИ стал обязательным для всех студентов бакалавриата. Содержание ВПО насыщается компонентами, касающимися использования инструментов и технологий ИИ для формирования специальных компетенций, связанных с любой профессией (например, введение курсов по использованию ИИ в деятельности переводчика). В ответ на призывы ряда китайских профессоров «сконцентрировать» преподавание дисциплин, связанных с ИИ (нередко они рассматриваются как «разбросанные» среди других дисциплин, таких как информатика и статистика), много внимания уделяется разработке основных курсов по изучению ИИ, которые могли бы стать в один ряд с «первыми дисциплинами» (официальное определение лучшей программы обучения по тому или иному предмету в Китае) [3, р. 304–305].

Но главным трендом в обновлении содержания ВПО сейчас являются детальная проработка

¹⁴ План инновационных действий в области искусственного интеллекта для учреждений высшего образования // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

и внедрение модели обучения ИИ + X. Упор делается на создание и развитие междисциплинарных курсов и образовательных областей, сконцентрированных вокруг ИИ. В издаваемом Массачусетским технологическим университетом журнале *MIT Technology Review* были проанализированы стратегии 46 ведущих китайских университетов; обнаружилось, что почти все они за 2025 г. «добавили междисциплинарные общеобразовательные курсы по ИИ, программы получения степени по ИИ и модули повышения грамотности в сфере ИИ. Например, в Цинхуа¹⁵ создается новый общеобразовательный колледж для студентов бакалавриата, который будет обучать студентов ИИ и традиционным дисциплинам, таким как естественные или гуманитарные науки» [8]. Нанкинский университет анонсировал создание особой программы инновационного типа по подготовке специалистов посредством реализации модели ИИ + X¹⁶. Кроме того, нельзя не заметить, что общей чертой и основных, и междисциплинарных курсов и программ по ИИ, внедряемых в ВПО Китая, является не только ориентация на практику, но и ориентация их содержания на рынок.

ИИ-поворот для китайского ВПО означает и существенные трансформации образовательного процесса. В числе прямых требований, выдвигаемых государством к университетам, указываются интенсификация обучения, а также внедрение моделей так называемого совместного регионального, отраслевого и межотраслевого (предполагает участие нескольких организаций (предприятий)) обучения¹⁷.

Различные регионы и университеты могут предлагать свои способы решения поставленных задач. Например, Университет Цинхуа совместно с немецким концерном *Bosch* с 2020 г. реализует программу «Исследовательский центр машинного обучения Университета Цинхуа – *Bosch*» (*Tsinghua – Bosch Joint Research Centre for Machine Learning*). За первые пять лет работы центра, сфокусированного на фундаментальных исследованиях машинного обучения и прорывных технологиях для промышленности, подготовлены более 300 инженеров и исследователей в области промышленного ИИ. Образовательный процесс построен как исследовательская деятельность, нацеленная на решение реальных промышленных задач компании. Немецкому концерну такой подход позволяет готовить специалистов нужного профиля, китайский университет-партнер получает платформу для подготовки кадров высшей

научной квалификации и многомиллионные инвестиции (в ноябре 2024 г. стороны подписали новое пятилетнее соглашение, в рамках которого концерн *Bosch* инвестирует дополнительные 50 млн юаней).

Упор на исследования как основу обучения в сфере ИИ можно назвать общей чертой процессуальной трансформации китайского ВПО, которая определяет важные изменения не только в формах и форматах обучения, но и в организационной структуре университетов.

Так, во многих из учреждений высшего образования появились исследовательские институты, специализирующиеся на ИИ (например, в Университете Цинхуа подобный институт занимается изучением проблематики машинного обучения, обработки естественного языка и исследованием компьютерного зрения). В Шанхае в 2019 г. три ведущих университета (Университет Фудань, Чжэцзянский университет и Шанхайский университет Цзяотун) совместно с Шанхайским муниципальным народным правительством создали исследовательский институт национального уровня «Шанхайская лаборатория искусственного интеллекта» (*Shanghai AI Laboratory*); с 2022 г. к программе совместной подготовки докторантов присоединились Пекинский университет (北京大学) и Университет Цинхуа. По данным официального сайта этого научно-исследовательского учреждения нового типа¹⁸, оно создает комплексную исследовательскую базу для проведения стратегических научных исследований и ключевых технологических изысканий. Здесь реализуется ряд инновационных программ, включая предоставление вычислительных мощностей и данных для совместных проектов с промышленными партнерами, стипендии и гранты для молодых исследователей, совместные проекты с компаниями *SenseTime*, *iFlytek* и коммерческими инкубаторами по разработке мультимодальных и робототехнических решений.

Важную роль в процессе подготовки кадров для ИИ-индустрии играют открываемые в университетах (либо в партнерстве с ними) ИИ-инкубаторы. Нередко университетские инкубаторы интегрируются с академическими, а также кооперируются с многофункциональными структурами инновационного типа, становясь частью особых кластеров, объединяющих цели обучения, исследований и разработок в сфере ИИ. Например, кластеры университетов Пекина и Шанхая сотрудничают с созданной

¹⁵Университет Цинхуа (清华大学) считается одним из лучших университетов Китая, мировым лидером в области компьютерных наук и инженерии, флагманом внедрения ИИ в образование.

¹⁶Нанкинский университет: создание новой парадигмы подготовки выдающихся инновационных талантов «AI + X» // Нанкинский университет : сайт. URL: <http://edu.people.com.cn/BIG5/n1/2025/1216/c1006-40625281.html> (дата обращения: 01.04.2026) (на кит.).

¹⁷План инновационных действий в области искусственного интеллекта для учреждений высшего образования // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

¹⁸Шанхайская лаборатория искусственного интеллекта // Шанхайская лаборатория искусственного интеллекта : сайт. URL: <https://www.shlab.org.cn/aboutus> (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

в Пекине системой инкубаторов «Чжунгуаньцунь» (*ZGC Incubation*, 中关村孵化器), что расширяет возможности университетов по получению стартового финансирования и доступа к вычислительной инфраструктуре.

Характерной приметой университетской жизни в Китае становится кооперация в области исследований, которые имеют коммерческий потенциал. Университеты сотрудничают не только между собой, но и с технологическими компаниями (Университет Цинхуа работает с компаниями *Baidu*, *Alibaba*, *Tencent*, *Huawei*); Чжэцзянский университет – с компаниями *Alibaba Cloud*, *Baidu AI Lab* и др.), что позволяет обучающимся и преподавателям участвовать в реальных инновационных проектах. Результатом межрегионального сотрудничества с участием университетов становится создание платформ, которые объединяют ресурсы участников для образования, проведения тренингов (практики) и исследований. В стране всячески поощряется создание международных научно-образовательных альянсов в сфере ИИ. Например, Университет Цинхуа совместно с Оксфордским университетом (*University of Oxford*) создал Китайско-британский исследовательский центр по ИИ (*China-UK AI Research Centre*), нацеленный на развитие безопасного использования ИИ и объяснимого машинного обучения.

Серьезные требования к университетам, выдвигаемые государством, выполняются в Китае путем создания соответствующих стартовых условий, предоставления комплексного ресурсного обеспечения, включая разнообразные нормативные правовые документы (указания, разъяснения, рекомендации и др.), национальные и региональные программы развития кадрового потенциала ВПО, финансирование развития кампусов, их инновационного технико-технологического оснащения и др. Нельзя не упомянуть в качестве особого ресурса комплекс мотивационных мер, объединяющих потенциал идеологии, этического-нравственных установок, нередко получающий финансовое поощрение.

В контексте курса на создание национальной инновационной экосистемы образование – исследование – инновации – индустрия актуализируется потенциал кооперации с китайской спецификой, т. е. сотрудничества, нацеленного на достижение общей цели через совместное использование ресурсов и соблюдение интересов всех участников (партнеров), стремление к выгоде всех акторов взаимодействия. Например, с 2021 г. Чжэцзянский университет, Университет Фудань, Нанкинский университет, Шанхайский университет Цзяотун и Университет науки и технологий Китая (中国科学技术大学) совместно

реализуют проект по внедрению программы *ИИ + X*, с взаимным признанием учебных зачетных единиц и единым сертификатом. Уникальность программы заключается в том, что в ее рамках предоставляется возможность совместно использовать академические ресурсы университетов-участников и практические ресурсы ряда подключившихся к программе больших технологических компаний. Студенты разных специальностей получают доступ к высокоинновационной образовательной среде, что позволяет готовить специалистов, способных применять ИИ в различных предметных областях.

Все университеты Китая ориентированы на интенсивную разработку инновационных учебных материалов, а также высококачественных открытых онлайн-курсов. Особо поощряется работа над созданием интеллектуальных платформ обучения, персонализированных учебных ресурсов и сервисов адаптированного обучения.

Многие китайские университеты делают ставку на национальные разработки, широко использующие ИИ-технологии и сервисы, например, устанавливая локальные версии модели *DeepSeek* на серверах кампусов для поддержки студентов: подобные «системы искусственного интеллекта для кампусов, которые часто называют “полноценной версией” модели *DeepSeek*, предлагают более длинные контекстные окна, неограниченное количество раундов диалога и более широкую функциональность, чем общедоступные бесплатные версии» [8]. Университеты нередко заказывают у разработчиков интеллектуальные обучающие системы для решения конкретных задач. В свою очередь, технологические компании предлагают университетам в пилотном режиме апробировать свои новейшие разработки, получая продвинутых «коллективных тестировщиков».

С 2018 г. университеты осуществляют переход к модели так называемых интеллектуальных кампусов, что трансформирует не только среду обучения, но и образовательную экосистему университета, включая аспекты академического управления: университеты поощряются за использование ИИ для «изменения их организационных структур и систем управления, а также оптимизации работы и обслуживания учащихся»¹⁹.

Под воздействием ИИ меняется оценка качества образования: университеты ориентируются на использование этой технологии для мониторинга обучения, а также на интеллектуальное оценивание результатов обучения комплексного, многомерного типа, основанного на больших данных. Показательно, что речь идет об оценивании не только студентов,

¹⁹ План инновационных действий в области искусственного интеллекта для учреждений высшего образования // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

но и преподавателей. Для оценки работы последних очень важны показатели, связанные с коммерциализацией результатов деятельности в сфере ИИ (патенты, авторские права на разработки и др.). Современная система оценки эффективности функционирования университетов в Китае в числе прочего поощряет приток междисциплинарных исследователей, т. е. их вклад оценивается как двойной, объединяющий уровень исходных (базовых) и интегрированных дисциплин²⁰.

Для оценки качества работы университета используются различные механизмы и формы: помимо инициируемого органами государственного управления образованием разнообразных тематических и комплексных мониторингов, на государственном уровне поощряется проведение университетами самооценки и оценки третьей стороной (независимой оценки). Кроме того, важным компонентом национальной системы оценки качества ВПО становятся результаты различных международных исследований, которые государство призывает рационально использовать.

Наряду с безусловными успехами обновлению китайского ВПО сопутствует ряд проблем. В части трансформаций педагогической парадигмы под влиянием ИИ-экспансии особый (дискуссионный) интерес представляет эффект флагамена: успехи, которые демонстрируют ведущие университеты Китая, увеличивают разрыв между ними и основной массой университетов. Речь идет как об увеличении финансирования ведущих университетов, так и о целом ряде иных стимулов и поощрений (в том числе чрезвычайно важных для Китая стимулов нематериального характера). В контексте обеспечения справедливости доступа к качественному образованию как одной из основных ценностей возникает дилемма: делать ставку на ведущие университеты, которые в значительной мере обеспечивают Китаю мировое лидерство в сфере ИИ, или распределять ресурсы на все учреждения высшего образования страны²¹, чтобы обеспечить им равный доступ к благам инновационного образования?

Еще одна дилемма связана с конфликтом между теоретическими манифестами и реальной практикой обращения обучающихся к технологиям и сервисам ИИ. Для реализации государственных стратегий университеты ориентируют преподавателей и студентов на «всемерное» и «уверенное» использование ИИ в каждодневной практике. Однако если

использование инструментов ИИ в рутинной деятельности педагогов (в том числе при составлении отчетов, оценивании работ студентов и т. д.) не вызывает нареканий, то относительно студенческих работ ситуация гораздо сложнее. Проверка работ обучающихся на использование ИИ создает стрессогенную атмосферу, особенно в отсутствие четких критериев (что можно использовать, а что нельзя) и разных подходов к идентификации сгенерированного ИИ контента. Так, обращение к онлайн-переводчикам или платформам для оформления ссылок на источники по нужному стандарту может оцениваться некоторыми программами как участие ИИ в написании работы, тогда как технологии ИИ встроены в ресурсы указанного типа, и преподаватели ими активно пользуются.

Большой интерес как у преподавателей, так и у студентов вызывают технологии виртуальной и дополненной реальности для иммерсивного обучения. Отмечая значительный прогресс в «разработке и применении базовых технологий поддержки образовательной метавселенной» [6, р. 8], китайские исследователи фиксируют множество технических трудностей (качество иммерсивности, изъяны в исполнении дополненной реальности, проблемы с доступностью сетей 5G и др.). Еще большее беспокойство вызывает у них не востребованность в реальном образовательном процессе методического и дидактического потенциала ИИ-инструментов, которые используются исключительно для демонстрационных целей и простейших взаимодействий, но не способствуют углубленному пониманию и усвоению содержания [7]. Актуализация образовательного (методического, дидактического, развивающего) потенциала ИИ-технологий в реальном образовательном процессе по-прежнему затруднена.

Глубинная проблема кроется в конфликте между сутью университетского образования, связанного с фундаментальной подготовкой, формированием базиса профессиональных компетенций в виде системы знаний конвергентного типа, и экспоненциально растущими темпами обновления его содержания, методов, моделей. Ориентированность на стремительные трансформации в Китае задает невиданную скорость обновлению ВПО, но увеличивает риски для качества этих изменений, особенно когда качественные провалы могут маскироваться количественными успехами (как в случае с лавинообразным ростом ИИ-патентования).

²⁰Уведомление о публикации «Несколько мнений о содействии интеграции дисциплин и ускорении подготовки аспирантов в области искусственного интеллекта в университетах программы “Двойное первоклассное”» // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202003/t20200303_426801.html (дата обращения: 24.03.2026) (на кит.).

²¹Согласно официальным данным в 2025 г. в КНР насчитывалось 3167 учреждений высшего образования, включая 2919 обычных университетов и 248 народных (вечерних) университетов (см.: Список высших учебных заведений страны // Министерство образования Китайской Народной Республики : сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/s5743/s5744/A03/202506/t20250627_1195683.html (дата обращения: 03.04.2026) (на кит.)).

Заключение

С середины 2010-х гг. курс Китая на качественный рывок в развитии ИИ определяет цели, концептуальные подходы и конкретные механизмы парадигмальных трансформаций самой модели университета, который становится особой экосистемой, сочетающей параметры и функции образовательного универсума, научно-исследовательского центра, инкубатора инноваций, технологической платформы и драйвера промышленного развития.

Концептуально-методологическую основу парадигмальных изменений китайского ВПО образует синтез индивидуализации (педагогическая стратегия, настраивающая образовательный процесс под каждого обучающегося в рамках общей траектории), персонализации (ценностно-функциональный подход, нацеленный на формирование уникальной образовательной траектории совместными усилиями обучающего и обучающегося), адаптивности (ключевой технологический параметр индивидуализации и условия персонализации), а также самостоятельности обучающегося (ожидаемый результат) и непрерывности (продолжаемость) ИИ-обогащенного профессионального образования (стратегический ориентир).

На университетское образование в Китае возлагается миссия подготовки «талантов» инновационного типа, руководствующихся в своей профессиональной деятельности и личностном саморазвитии традиционными ценностями (интересы государства, общества и индивида) и способных эффективно действовать в условиях стохастического цивилизационного развития (непредсказуемо меняющийся мир).

Сущностные изменения происходят в педагогической парадигме ВПО, затрагивая в той или иной мере все ее сегменты (подсистемы).

Обновление содержания образования осуществляется через разработку базовых курсов по формированию общих ИИ-компетенций, интеграцию проблематики ИИ в уже существующие курсы и дисциплины для формирования специальных компетенций, связанных с любой профессией, внедрение специальных (основных) курсов ИИ как «первых дисциплин». Главная роль в инноватизации со-

держания ВПО в Китае отводится модели обучения *ИИ + X*, ориентированной на комплексные дисциплины (образовательные области), сконцентрированные вокруг ИИ.

В процессуальном плане суть трансформаций педагогической парадигмы китайского ВПО определяют совместное использование ресурсов как ценности, гибкой кооперации как механизма, кластеризации как ведущего организационного принципа, а также осуществление исследовательско-проектной деятельности (преимущественно групповой и коллективной) как приоритетного метода обучения.

Масштабные образовательные задачи, которые ставятся перед университетами в Китае в контексте движения страны к интеллектуальной экономике и обществу, обеспечены инноватизацией ресурсного обеспечения. К его развитию в Китае подходят комплексно, через постоянное обновление нормативной правовой базы, учебно-методических материалов, технико-технологических ресурсов, сервисов, инфраструктуры; совершенствование механизмов финансирования; разноформатное поощрение сотрудничества университетов с технологическими компаниями, промышленными предприятиями, бизнесом.

Качество функционирования и развития ВПО в контексте движения Китая к мировому лидерству в сфере ИИ оценивается в многомерной оптике, через наличие достижений университетов в сферах фундаментальных исследований и прикладных разработок, реализацию различных инновационных проектов, эффективность программ подготовки кадров высшей научной квалификации и др. Для реализации такого подхода задействуется максимально широкий спектр видов оценки, включающий тематические и комплексные мониторинги, самооценку, независимые внутринациональные обследования, международные исследования. Главной особенностью оценки результативности деятельности университета в аспекте ИИ является измеримость качественных результатов (в приоритете оказываются статьи, патенты, авторские права, стартапы, проекты наивысшего (мирового) уровня).

Библиографические ссылки

1. Струкова П.Э. Искусственный интеллект в Китае: современное состояние отрасли и тенденции развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика*. 2020;12(4):588–606. DOI: 10.21638/spbu.13.2020.409.
2. Сяо Ц, Аринушкина АА, Машкина ОА. Актуальные вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования Китая. *Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование*. 2025;23(1):121–136. DOI: 10.55959/LPEJ-25-06.
3. Knox J. Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*. 2020;45(3):298–311. DOI: 10.1080/17439884.2020.1754236.
4. Schiff D. Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022;32(3):527–563. DOI: 10.1007/s40593-021-00270-2.

5. Ouyang F, Jiao P. Artificial intelligence in education: the three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021;2:100020. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100020.
6. Cai S, Jiao X, Song B. Open another door to education – applications, challenges and perspectives of the educational metaverse. *Metaverse*. 2022;3(1):1798. DOI: 10.54517/met.v3i1.1798.
7. Flick U. Triangulation. In: Denzin NK, Lincoln YS, editors. *The SAGE handbook of qualitative research*. 5th edition. Los Angeles: SAGE; 2018. p. 777–804.
8. Chen C. Chinese universities want students to use more AI, not less. *MIT Technology Review* [Internet]. 2025 [cited 2026 March 17];128(4). Available from: https://www.technologyreview.com/2025/07/28/1120747/chinese-universities-ai-use/?utm_source=ixbtcom.
9. Bond M, Khosravi H, De Laat M, Bergdahl N, Negrea V, Oxley E, et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024;21:4. DOI: 10.1186/s41239-023-00436-z.
10. Bearman M, Ryan J, Ajjawi R. Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*. 2023;86:369–385. DOI: 10.1007/s10734-022-00937-2.
11. Котельникова НН. Традиционные культурные ценности в медиаурбанистическом пространстве современного китайского города (на материале социальной рекламы серии «Китайская мечта»). *Современные востоковедческие исследования*. 2020;2(5):4–11.

Статья поступила в редколлегию 06.04.2026.
Received by editorial board 06.04.2026.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ
«ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ» ЗА 2025–2026 гг.
(по состоянию на 21.04.2026)**

**REFERENCES ON THE TOPIC
«PEDAGOGY AND EDUCATION» FOR 2025–2026
(as of 21.04.2026)**

Заведующий отделом информационного обслуживания научных исследований Фундаментальной библиотеки Е. Е. Воробьева подготовила список литературы, включающий новые издания по актуальным вопросам современного образовательного процесса, эффективным технологиям обучения и воспитательным методикам. Список включает учебные издания и монографии, отображающие результаты научных исследований и инновации в данной области.

Аксютин З. А. Методология психолого-педагогических исследований: целевые ориентиры : учеб. пособие для вузов / З. А. Аксютин, А. Н. Ильин, Т. Ю. Удалова. 2-е изд., стер. СПб. ; М. ; Краснодар : Лань, 2025. 136 с.

Учебное пособие посвящено проблеме цели и целеполагания, которая остается актуальной вне времени. В нем впервые осуществляется попытка систематики теоретического материала, посвященного цели психолого-педагогического исследования. Задача пособия состоит в активизации научной деятельности студентов и повышении их компетентности в области целеполагания при работе над научным исследованием.

Артемёнок Е. Н. Управление образовательным процессом в цифровой среде : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Артемёнок ; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ им. М. Танка. Минск : БГПУ, 2026. 280 с. : ил.

Учебно-методическое пособие посвящено управлению образовательным процессом в условиях цифровой образовательной среды. Рассматриваются основы педагогического менеджмента, уровни и механизмы управления, принятие решений, организация обратной связи и развитие профессиональных компетенций педагогов и руководителей образования.

Баль Н. Н. Теоретико-методологические основы логопедии : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, О. Л. Сапогова ; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ им. М. Танка. 5-е изд. Минск : БГПУ, 2026. 84 с. : табл.

Учебно-методическое пособие раскрывает теоретические и методологические основы логопедии, ее понятийный аппарат, научные подходы и связи с другими отраслями знаний.

Воронцов Е. В. Управление знаниями : учеб. пособие / Е. В. Воронцов. Минск : РИВШ, 2026. 459 с.

Изложены основные положения дисциплины «Управление знаниями», раскрыта сущность понятий «знание» и «информация», показана их взаимосвязь и приведена классификация. Рассмотрены интеллектуальные ресурсы, модели трансформации и формализация знаний, их функции и система управления. Выделены теоретические и практические знания, а также знания предметных областей. Анализируются вопросы трансформации знаний в высокоинтеллектуальный продукт.

Голубовский В. Н. Управление качеством опережающего профессионального образования: теория и практика реализации в Республике Беларусь / В. Н. Голубовский. Минск : РИВШ, 2026. 223 с. : ил., табл.

Монография посвящена теоретическому обоснованию и практической реализации управления качеством опережающего профессионального образования в Республике Беларусь. Раскрываются сущность и содержание понятия «опережающее профессиональное образование», его взаимосвязь с изменениями на рынке труда, развитием экономики, цифровой трансформацией и перспективными потребностями общества.

Ермолич С. Я. Педагогическая практика в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования : пособие / С. Я. Ермолич ; М-во образования Респ. Беларусь, БГПУ им. М. Танка. 6-е изд. Минск : БГПУ, 2026. 63 с.

В пособии содержатся программные положения, задания, формы отчетной документации, которые необходимо студентам представить после прохождения педагогической практики в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования. В издании рассматриваются цели, задачи, содержание и этапы практики, особенности деятельности студента-практиканта в условиях детского оздоровительного лагеря и других учреждений отдыха и оздоровления детей.

Киселёва О. О. Педагогика высшей школы : учебник / О. О. Киселёва, Н. А. Патутина, Т. В. Сурнина. М. : Инфра-М, 2025. 257 с. : табл.

В учебнике раскрыты методологические, дидактические, воспитательные и организационные вопросы высшего образования. Описана логика становления высшего образования в зарубежных странах и в России. Представлена характеристика традиционных и современных методов и форм обучения в высшей школе.

Крамаров С. О. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе : учеб.-метод. пособие / С. О. Крамаров, О. Р. Попов, Л. В. Сахарова. М. : РИОР : Инфра-М, 2026. 106 с.

Пособие посвящено использованию искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе. Изложены история, текущие достижения и теоретические основы применения ИИ, намечены перспективные направления для будущих исследований в этой области. Рассмотрены ключевые инструменты и платформы, используемые для обучения, выделены преимущества ИИ и возможности, которые он открывает для образования, а также разного рода сложности, с которыми могут столкнуться образовательные учреждения и преподаватели в ходе реализации технологий ИИ.

Левитес Д. Г. Педагогические технологии : учебник / Д. Г. Левитес ; Рос. акад. образования. М. : Инфра-М, 2026. 402 с. : табл.

В учебнике анализируются проблемы и тенденции развития современной школы с позиций технологического подхода в образовании с целью мотивировать студентов на будущую профессиональную деятельность в сфере образования. История, теория, классификации и обзор педагогических технологий раскрываются не только на основе нового теоретически обоснованного материала, но и в согласовании с базовыми педагогическими и психологическими теориями и концепциями, а также с новейшими нормативными документами об образовании.

Психология и педагогика высшей школы : учеб. для вузов / И. В. Охременко [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 175, [6] с.

Учебник посвящён психолого-педагогическим основам образовательного процесса в высшей школе. Рассматриваются закономерности психического развития студентов, особенности обучения и воспитания взрослых, мотивация учения, педагогическое взаимодействие, профессиональное становление личности и деятельность преподавателя вуза.

Русецкий В. Ф. Прогнозирование в образовании: теория, методология, практика : монография / В. Ф. Русецкий. Минск : Акад. образования, 2025. 247 с.

В монографии рассматриваются вопросы теории, методологии и практики научного прогнозирования в сфере образования: сущность, специфика, исходные положения, подходы и принципы, целевые ориентиры и направления образовательных прогнозов, важнейшие объекты исследования в современной педагогике, методы прогнозирования, особенности практической разработки научных прогнозов по наиболее актуальным проблемам образования в Республике Беларусь.

Современные образовательные технологии : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / [Е. Н. Ашанина и др.] ; под ред. Е. Н. Ашаниной [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2026. 165, [6] с.

Авторы учебного пособия ставят целью дать знания о современном образовании в России и мире, его видов, форм и методов обучения, а также на основе практических примеров, проблемных вопросов и логических заданий, научить, как применять в практической деятельности инновационные подходы к обучающим технологиям и технологиям активизации учебного процесса и тем самым качественно повысить его эффективность.

Урмина И. А. **Культурно-досуговая деятельность в молодежной среде** : учеб. для вузов / И. А. Урмина, Г. В. Заярская. М. : Юрайт, 2026. 268 с.

Учебник посвящен теоретическим и организационно-методическим основам культурно-досуговой деятельности в молодежной среде. Рассматриваются особенности досуговых интересов молодежи, формы и технологии организации культурных, творческих, просветительских, спортивных и социально значимых мероприятий. Освещаются вопросы проектирования, планирования и оценки досуговых программ.

Физическая культура : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования (с прил. в QR-кодах) / М. М. Круталевич [и др.] ; под общ. ред. М. М. Круталевича. 2-е изд. Минск : РИВШ, 2026. 266 с. : ил.

Учебное пособие раскрывает основы физической культуры и физического воспитания студентов учреждений высшего образования. Рассматриваются теоретические сведения о здоровом образе жизни, физической активности, развитии физических качеств, самоконтроле и организации самостоятельных занятий. Представлены практические материалы и упражнения для совершенствования физической подготовленности и сохранения здоровья.

Шанхайская организация сотрудничества в условиях глобальных трансформаций: укрепление взаимного доверия через образование и культуру / А. Д. Король [и др.] ; под общ. ред. А. Д. Короля ; БГУ. Минск : БГУ, 2026. 231 с. : ил.

В монографии проанализирован человеческий капитал как основа развития стран ШОС, а также демографические и образовательные факторы его воспроизводства. Рассмотрено формирование общего образовательного пространства, интеграция национальных систем и университетская коллаборация. Особое внимание уделено цифровой трансформации, цифровому суверенитету и подготовке кадров в сфере искусственного интеллекта.

АННОТАЦИИ ДЕПОНИРОВАННЫХ В БГУ РАБОТ INDICATIVE ABSTRACTS OF THE PAPERS DEPOSITED IN BSU

УДК 37.04(075.8)

Адаптивная дидактика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» для магистрантов заоч. формы получения высш. образования / БГУ ; сост.: Н. Н. Нижнева, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова. Минск, 2026. 36 с. Библиогр.: с. 35–36. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/341608>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.02.2026, № 003213022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Адаптивная дидактика» предназначен для магистрантов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование».

В ЭУМК содержатся пояснительная записка, теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний, а также вспомогательный раздел, включающий учебно-программные материалы, основную литературу, дополнительную литературу, электронные ресурсы.

УДК 37.02(075.8)

Методическое мастерство педагога : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заоч. форма обучения) / БГУ ; сост. О. В. Проскалович. Минск, 2026. 95 с. Библиогр.: с. 89–90. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/341619>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 16.02.2026, № 003316022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Методическое мастерство педагога» предназначен для магистрантов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заочная форма обучения).

В ЭУМК содержатся базовые учебные материалы: конспект лекций, тематика практических занятий, примерные задания для управляемой самостоятельной работы, учебная программа, вопросы к зачету, список рекомендуемой литературы.

Адресуется магистрантам филологического факультета БГУ; также может быть использован обучающимися других учреждений высшего образования.

УДК 37.014.5(075.8)

Захарова С. Н. Менеджмент в сфере образования : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» / С. Н. Захарова ; БГУ. Минск, 2026. 59 с. Библиогр.: с. 58–59. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/342064>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 19.02.2026, № 003619022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Менеджмент в сфере образования» предназначен для студентов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.013.75(075.8)

Захарова С. Н. Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» / С. Н. Захарова ; БГУ. Минск, 2026. 40 с. Библиогр.: с. 38–40. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/342065>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 19.02.2026, № 003719022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях» предназначен для студентов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.01(075.8)

Захарова С. Н. Методология научно-педагогического исследования : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» / С. Н. Захарова ; БГУ. Минск, 2026. 60 с. : ил. Библиогр.: с. 58–59. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/342066>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 19.02.2026, № 003819022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Методология научно-педагогического исследования» предназначен для студентов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 378:001.895(075.8)

Инновации в высшем образовании : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заоч. форма обучения) / БГУ ; сост. А. А. Акушевич. Минск, 2026. 43 с. Библиогр.: с. 37–38. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/342274>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 23.02.2026, № 004423022026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) предназначен для магистрантов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заочная форма обучения). Содержание ЭУМК предполагает изучение отдельных инновационных идей, технологий, методов и приемов, используемых в высшем образовании в процессе преподавания филологических дисциплин.

ЭУМК также может быть использован обучающимися других учреждений высшего образования.

УДК 37(075.8)

Современные образовательные технологии в педагогическом проектировании : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец.: 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (оч. форма обучения), 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заоч. форма обучения) / БГУ ; сост.: С. А. Шантарович, А. Е. Сьянова. Минск, 2026. 94 с. Библиогр.: с. 92–94. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343259>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 04.03.2026, № 005004032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) предназначен для магистрантов специальности 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (очная форма обучения), 7-06-0113-02 «Филологическое образование» (заочная форма обучения). Содержание ЭУМК предполагает изучение современных образовательных технологий в педагогическом проектировании.

ЭУМК также может быть использован обучающимися других учреждений высшего образования.

УДК 37.014.5(075.8)

Менеджмент в образовании : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост.: Г. В. Пальчик, М. В. Сидорова. Минск, 2026. 65 с. Библиогр.: с. 52–54. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343477>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 09.03.2026, № 006009032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Менеджмент в образовании» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.01(075.8)

Актуальные направления развития образования : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. Г. В. Пальчик. Минск, 2026. 74 с. Библиогр.: с. 72–74. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343488>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 09.03.2026, № 006109032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Актуальные направления развития образования» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.015.31(075.8) + 316.772.4(075.8)

Кросс-культурные коммуникации : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. М. В. Сидорова. Минск, 2026. 69 с. : ил. Библиогр.: с. 67–69. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343585>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 11.03.2026, № 006811032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Кросс-культурные коммуникации» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 378.01(075.8) + 378:004(075.8)

Управление образовательным процессом в цифровой среде : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. С. Н. Захарова. Минск, 2026. 47 с. Библиогр.: с. 45–46. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343585>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 12.03.2026, № 006912032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Управление образовательным процессом в цифровой среде» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.013.75(075.8)

Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. С. Н. Захарова. Минск, 2026. 46 с. Библиогр.: с. 44–46. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343612>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 12.03.2026, № 007012032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогический эксперимент в современных социокультурных условиях» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 378:001.895(075.8)

Инновации в высшем образовании : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. С. Н. Захарова. Минск, 2026. 59 с. Библиогр.: с. 58–59. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343615>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 12.03.2026, № 007112032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Инновации в высшем образовании» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37.01(075.8)

Методология научно-педагогического исследования : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. С. Н. Захарова. Минск, 2026. 53 с. Библиогр.: с. 52–53. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343616>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 12.03.2026, № 007212032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Методология научно-педагогического исследования» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 37(075.8)

Педагогика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец.: 6-05-0511-01 «Биология», 6-05-0521-01 «Экология» / БГУ ; сост.: И. И. Петрашевич, М. П. Редько. Минск, 2026. 187 с. : ил. Библиогр.: с. 172–174. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343664>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.03.2026, № 007813032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогика» предназначен для студентов специальностей 6-05-0511-01 «Биология» и 6-05-0521-01 «Экология».

В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

УДК 37(075.8)

Педагогика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 6-05-0223-01 «Философия» / БГУ ; сост.: И. И. Петрашевич, М. П. Редько. Минск, 2026. 185 с. : ил. Библиогр.: с. 171–174. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343665>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.03.2026, № 007913032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогика» предназначен для студентов специальности 6-05-0223-01 «Философия».

В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

УДК 37(075.8)

Педагогика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)» / БГУ ; сост.: И. И. Петрашевич, М. П. Редько. Минск, 2026. 188 с. : ил. Библиогр.: с. 174–177. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343669>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.03.2026, № 008013032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогика» предназначен для студентов специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)».

В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

УДК 37(075.8)

Педагогика : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 6-05-0232-02 «Русская филология» / БГУ ; сост.: И. И. Петрашевич, Е. Н. Каспарова. Минск, 2026. 180 с. : ил. Библиогр.: с. 167–170. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343685>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.03.2026, № 008113032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Педагогика» предназначен для студентов специальности 6-05-0232-02 «Русская филология».

В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

УДК 37.013.42(075.8) + 37.015.3(075.8)

Социализация и воспитание в современных условиях : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. Т. С. Афанасьева. Минск, 2026. 109 с. : ил. Библиогр.: с. 100–102. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/343698>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 13.03.2026, № 008313032026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Социализация и воспитание в современных условиях» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся учебно-методические материалы, способствующие эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Социализация и воспитание в современных условиях».

УДК 378(075.8) + 378.015.3(075.8)

Педагогика и психология высшего образования : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. И. И. Петрашевич. Минск, 2026. 408 с. : ил. Библиогр.: с. 391–393. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/344344>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 23.03.2026, № 008920032026. Текст : электронный.

Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» для обучающихся по специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» (профилизации «Педагогика высшего образования», «Кросс-культурное образование») на уровне углубленного высшего образования.

УДК 378.147.091.313(075)

Научно-исследовательский семинар «Проектирование и подготовка магистерской диссертации» : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост.: Г. В. Пальчик, И. И. Петрашевич. Минск, 2026. 98 с. : ил. Библиогр.: с. 86–87. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/344345>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 23.03.2026, № 009020032026. Текст : электронный.

Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Научно-исследовательский семинар «Проектирование и подготовка магистерской диссертации»» для обучающихся по специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» (профилизации «Педагогика высшего образования», «Образовательные технологии в физической культуре и спорте») на уровне углубленного высшего образования.

УДК 378.147.091.313(075)

Научно-исследовательский семинар «Проектирование и подготовка магистерской диссертации» : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность», профилизация «Кросс-культурное образование» / БГУ ; сост.: Г. В. Пальчик, И. И. Петрашевич. Минск, 2026. 93 с. : ил. Библиогр.: с. 81–83. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/344349>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 24.03.2026, № 009120032026. Текст : электронный.

Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Научно-исследовательский семинар «Проектирование и подготовка магистерской диссертации»» для обучающихся по специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» (профилизация «Кросс-культурное образование») на уровне углубленного высшего образования.

УДК 37.01(075.8)

Продуктивная коммуникация в научно-педагогической деятельности : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. М. В. Сидорова. Минск, 2026. 78 с. : ил. Библиогр.: с. 69–70. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/345232>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 15.04.2026, № 011414042026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Продуктивная коммуникация в научно-педагогической деятельности» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

УДК 378.01(075.8)

Образовательные технологии в высшей школе : электрон. учеб.-метод. комплекс для спец. 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность» / БГУ ; сост. Е. Н. Можар. Минск, 2026. 156 с. : ил. Библиогр.: с. 142–143. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/345234>. Загл. с экрана. Деп. в БГУ 15.04.2026, № 011615042026. Текст : электронный.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Образовательные технологии в высшей школе» предназначен для студентов специальности 7-06-0111-01 «Научно-педагогическая деятельность».

В ЭУМК содержатся теоретические материалы; задания аналитического, поискового и творческого характера для проведения семинарских занятий и организации самостоятельной работы студентов; материалы для подготовки к промежуточной и текущей аттестации; перечень рекомендуемой литературы и электронных образовательных ресурсов.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

<i>Трухан Е. В.</i> Тенденции и особенности гуманизации иноязычного образования в Белорусском государственном университете в 1961–1991 гг. (к 105-летию основания университета).....	3
<i>Монич А. Н., Храмов В. В.</i> Конвергенция методологических подходов в процессе военно-профессиональной подготовки студентов в условиях цифровой трансформации образования.....	15

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кольмакова Е. Г.</i> Проектирование эвристического занятия «Природа – человек – общество: неопределенность в географии» для географических специальностей общего высшего образования.....	23
<i>Ташлыкова-Бушкевич И. И.</i> Апробация гибридной модели организации эвристического обучения студентов технических специальностей в курсе физики.....	30

МЕТОДИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Макарова Н. П., Бровка Н. В.</i> Дидактический дизайн образовательного веб-квеста.....	41
<i>Лапуцкая И. И.</i> Графическая наглядность в преподавании русского языка как иностранного.....	50
<i>Хрящёва Н. П.</i> Комплексная методика диагностики когнитивных стилей иностранных учащихся в контексте стратегической парадигмы обучения русскому языку.....	60
<i>Ганчерёнок И. И., Мороз Т. И., Бушная Н. В.</i> Синергетическая модель организации стажировки педагогических кадров: от теории к ИИ-компетенциям.....	70

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

<i>Шевлякова-Борзенко И. Л.</i> Искусственный интеллект как драйвер трансформаций педагогической парадигмы высшего профессионального образования в Китае.....	77
Список литературы по теме «Педагогика и образование» за 2025–2026 гг. (по состоянию на 21.04.2026).....	89
Аннотации депонированных в БГУ работ.....	92

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY

<i>Trukhan E. V.</i> Tendencies and peculiarities of humanisation of foreign-language education development at the Belarusian State University from 1961 to 1991 (to the 105 th anniversary of the university's foundation).....	3
<i>Monich A. N., Khramov V. V.</i> Convergence of methodological approaches in the process of military-professional training of students in the digital transformation of education context.....	15

THEORY AND PRACTICE OF HEURISTIC EDUCATION

<i>Kalmakova A. G.</i> Designing the heuristic lesson «Nature – man – society: neo-determinism in geography» for geographical specialties of general higher education.....	23
<i>Tashlykova-Bushkevich I. I.</i> Approbation of a hybrid model for organisation of heuristic learning of technical students in a physics course.....	30

METHODS AND MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Makarova N. P., Brovka N. V.</i> Didactic design of an educational web quest.....	41
<i>Laputskaya I. I.</i> Visuals readability in teaching Russian as a foreign language	50
<i>Khrashchova N. P.</i> Comprehensive methodology for diagnosing cognitive styles of foreign students in the context of the strategic paradigm of teaching Russian.....	60
<i>Gancherenok I. I., Moroz T. I., Bushnaya N. V.</i> Synergistic model of pedagogical staff internship: from theory to AI competencies	70

FOREIGN EXPERIENCE

<i>Shauliakova-Barzenka I. L.</i> Artificial intelligence as a driver of transformations of the pedagogical paradigm of higher professional education in China.....	77
References on the topic «Pedagogy and education» for 2025–2026 (as of 21.04.2026).....	89
Indicative abstracts of the papers deposited in BSU.....	92

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Республики Беларусь в Перечень научных изданий для опубликования результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам.

Журнал включен в библиографическую базу данных научных публикаций «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

**Университетский педагогический журнал.
№ 1. 2026**

Учредитель:
Белорусский государственный университет

Юридический адрес: пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Республика Беларусь.

Почтовый адрес: пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Республика Беларусь.

Тел. (017) 259-72-34, (017) 259-72-38.

E-mail: jpedagogics@bsu.by, palchyk@bsu.by

URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped>

Редактор *К. А. Линкевич*
Технический редактор *И. С. Капустина*
Корректор *К. А. Линкевич*

Подписано в печать 30.04.2026.
Тираж 25 экз.

© БГУ, 2026

**University Pedagogical Journal.
No. 1. 2026**

Founder:
Belarusian State University

Registered address: 4 Niezaliezhnasci Ave.,
Minsk 220030, Republic of Belarus.

Correspondence address: 4 Niezaliezhnasci Ave.,
Minsk 220030, Republic of Belarus.

Tel. (017) 259-72-34, (017) 259-72-38.

E-mail: jpedagogics@bsu.by, palchyk@bsu.by

URL: <https://journals.bsu.by/index.php/ped>

Editor *K. A. Linkevich*
Technical editor *I. S. Kapustina*
Proofreader *K. A. Linkevich*

Signed print 30.04.2026.
Edition 25 copies.

© BSU, 2026