

SOCIAL COMPETENCE

12+

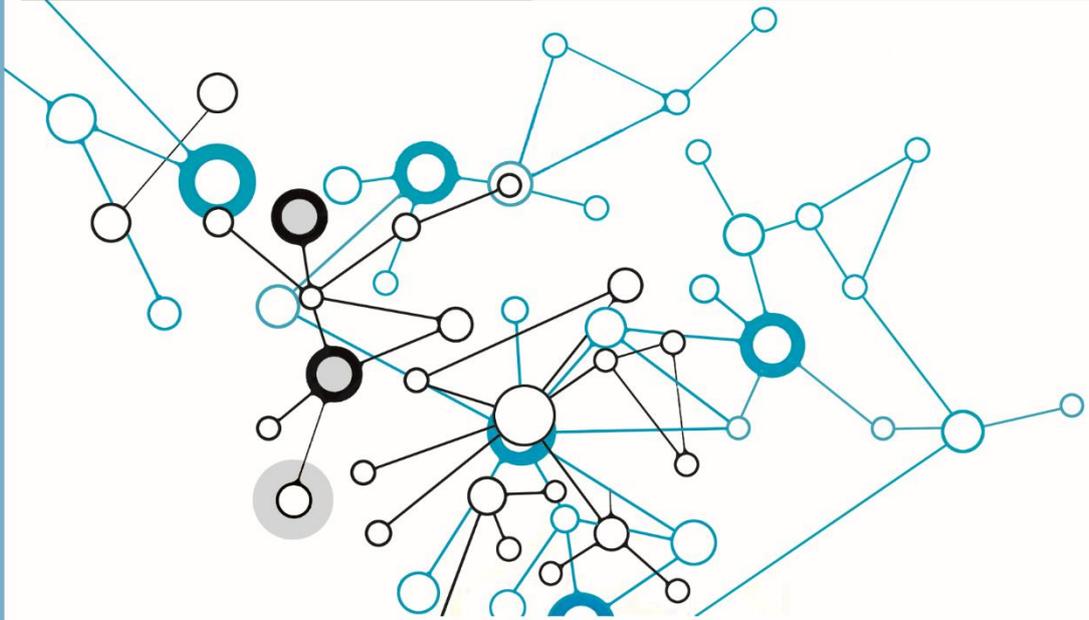
2025

Том 10, № 2

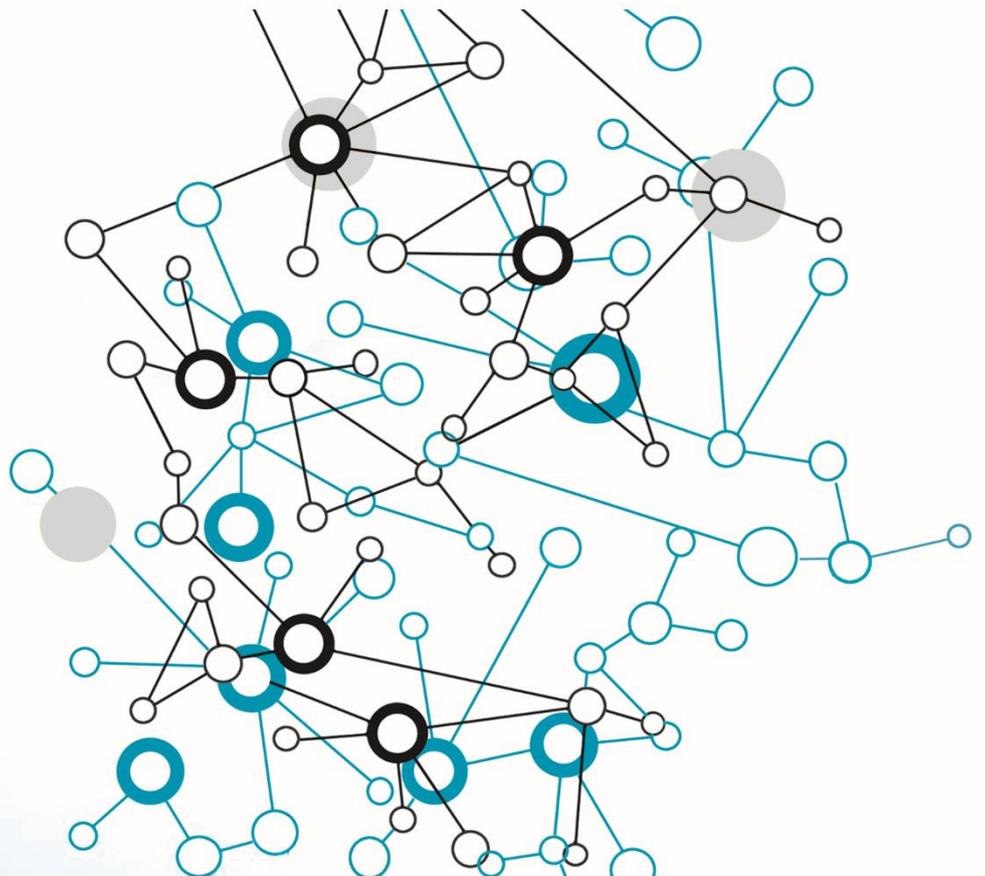
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



SOCI@COM

2025

Том 10, № 2

SO
C
I
A
C
O
M
@
M
A
I
L
R
U

SOCIAL COMPETENCE

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-85326 от 15 мая 2023 г.

Главный редактор М.Н. Невзоров

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Адрес редакции:

690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10, кампус ДВФУ

Сайт: <https://sociacom.ru/>

E-mail: sociacom@mail.ru

Тел.: +7 902 5 687 647

Учредитель и издатель:

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

2025
Том 10, № 2

М
О
С
К
В
А
@
С
О
Ц
И
О
Л
О
Г
И
Ч
Е
С
К
И
Й
Ж
У
Р
Н
А
Л

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – **Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)
Заместитель главного редактора – **Коршунова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Ответственный секретарь – **Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Базаров Тахир Юсупович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация)

Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Российская Федерация)

Кривошеев Владимир Вениаминович, доктор социологических наук, доцент, профессор Высшей школы истории, философии и социальных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград, Российская Федерация)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, зав. лабораторией дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

Пахальян Виктор Эдуардович, кандидат психологических наук, профессор, ведущий специалист Московской службы психологической помощи населению (Москва, Российская Федерация)

Полонский Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

Скрипкина Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, психологии управления и истории Государственного университета управления (Москва, Российская Федерация)

Струк Елена Николаевна, доктор философских наук, зав. кафедрой социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (Иркутск, Российская Федерация)

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики и психологии развития Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

Шапошникова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байков Николай Михайлович, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Хабаровск, Российская Федерация)

Воротилкина Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Российская Федерация)

Козлов Владимир Васильевич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, президент Международной академии психологических наук (Ярославль, Российская Федерация)

Липатова Людмила Николаевна, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ Научно-исследовательского института гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия (Саранск, Российская Федерация)

Подлиняев Олег Леонидович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (Иркутск, Российская Федерация)

Ромашов Роман Анатольевич, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, заслуженный деятель науки Российской Федерации (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Туяя Готовын, PhD, профессор, зав. кафедрой европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий (Улан-Батор, Монголия)

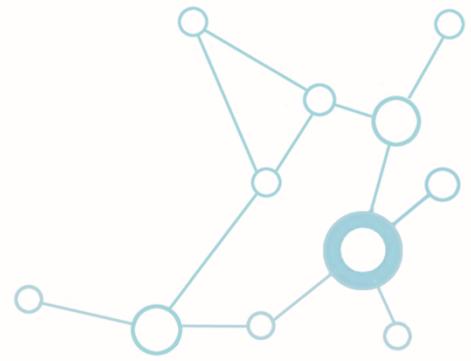
Хагуров Темыр Айтчевич, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе и качеству образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук (Краснодар, Российская Федерация)

Эрдэнэмаам Сосорбарам, PhD, профессор, зав. кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета (Улан-Батор, Монголия)

2025

Vol 10, No. 2

SOCIAL COMPETENCE SCIENTIFIC JOURNAL



EDITORIAL COLLEGIUM

Editor-in-Chief – **Mikhail N. Nevzorov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Science of the School of Education of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – **Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Executive secretary – **Tatiana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, specialist for educational and methodical work of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation)

Yulia N. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russian Federation)

Vladimir V. Krivosheev, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Higher School of History, Philosophy and Social Sciences, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation)

Natalya B. Moskvina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Valentin M. Polonsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation)

Tatiana P. Skripkina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (Moscow, Russian Federation)

Elena N. Struk, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russian Federation)

Klavdiya G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Tatyana D. Shaposhnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Nikolay M. Baikov, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russian Federation)

Irina M. Vorotilkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Russian Federation)

Vladimir V. Kozlov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russian Federation)

Lyudmila N. Lipatova, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic (Saransk, Russian Federation)

Oleg L. Podlinyaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russian Federation)

Roman A. Romashov, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation)

Tuya Gotovyn, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

Temyr A. Hagurov, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russian Federation)

Erdenemaam Sosorbaram, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia)

social@scj.com

2025

Том 10, № 2

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



social@com

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Полонский В.М. Тотальный «Альцгеймер» в педагогике	6
Пискун А.А., Москвина Н.Б. Феномен опыта поликультурного взаимодействия в педагогической науке	12
Бушкова С.Н., Спешилова Е.В. Формирование музыкальной культуры младших школьников средствами певческой деятельности в условиях дополнительного образования.....	25
Бояров Е.Н. Перспективы интеграции новых цифровых технологий в современное образование для повышения его эффективности.....	42

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тань Сяо. Политика КНР в отношении высшего образования национальных меньшинств.....	52
---	----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Polonsky V.M. Total "Alzheimer's" in pedagogy	6
Piskun A.A., Moskvina N.B. The phenomenon of multicultural experience in pedagogical science.....	12
Bushkova S.N., Speshilova E.V. Formation of musical culture of younger schoolchildren in conditions of additional education by means of singing activity	25
Boyarov E.N. Prospects for the integration of new digital technologies into modern education to improve its effectiveness	42

HISTORY OF AN EDUCATION

Tan Xiao. China's policy on higher education for Ethnic minorities	52
--	----

Опубликовано 25.06.2025

Объем 2,1 МБ [7 усл. печ. л.]

Оригинальная статья / Original article
УДК 37.01
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2025-2/6-11>



Тотальный «Альцгеймер» в педагогике

В.М. Полонский ✉

Российская академия образования,
Москва, Российская Федерация
✉ polon7@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс потери части информации, знаний и опыта, которые в той или иной степени имеют место в гуманитарных науках. По аналогии с заболеванием, присущим отдельным индивидам, речь идёт о потере научных знаний и опыта у части научного сообщества. На примере педагогической науки выделяются разные стадии процесса забывания в зависимости от объективных и субъективных факторов. Предлагаются меры, направленные на повышение эффективности и качества исследований.

Ключевые слова: деменция, Альцгеймер, терминология, наука, методика, технология, внедрение, инновации, научно-педагогическая информация

Для цитирования: Полонский В.М. Тотальный «Альцгеймер» в педагогике // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 2. С. 6–11.

Total “Alzheimer's” in pedagogy

V.M. Polonsky ✉

Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation,
✉ polon7@yandex.ru

Abstract. The article examines the process of losing some of the information, knowledge and experience that more or less occur in the humanities. By analogy with a disease inherent in individuals, we are talking about the loss of scientific knowledge and practical material from a part of the scientific community. Using the example of pedagogical science, different stages of the forgetting process are distinguished, depending on objective and subjective factors. Measures aimed at improving the effectiveness and quality of research are proposed.

Keywords: dementia, Alzheimer's, terminology, science, methodology, technology, implementation, innovation, scientific and pedagogical information

For citation: Polonsky V.M Total “Alzheimer's” in pedagogy. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 2, pp. 6–11. (In Russ.).

Введение

Болезнь Альцгеймера – это нейродегенеративное заболевание одной из самых распространённых форм старческой деменции. Основным его симптомом, среди прочих, является нарушение памяти и внимания¹.

© Полонский В.М., 2025

¹ Алоис Альцгеймер (Alois Alzheimer) – немецкий психиатр и невропатолог (1864–1915). В 1907 г. впервые дал клиническое и анатомическое описание дегенеративного заболевания мозга, которое по предложению его коллеги, основоположника нозологической концепции в психиатрии, классификации психических заболеваний Эмиля Крепелина, названо сенильной деменцией Альцгеймеровского типа.

В отличие от известных симптомов, которые присущи индивидам, в данном случае речь идёт о потере знаний и информации (памяти, прежних знаний и опыта в науке) у отдельных групп, части научного сообщества.

На примере педагогической науки рассмотрим стадии болезни и их последствия более подробно.

Объём научной информации удваивается каждые два-три года. Вместе с накоплением знаний происходит и их потеря. По аналогии с деменцией у людей проследим этот процесс в отношении науки. Такая аналогия поможет обратить внимание научных и практических работников на эту проблему.

Не будем воспринимать всё буквально. Накопление информации, знаний часто носит декоративный характер, возникает иллюзия новизны. Старые названия заменяются новыми терминами, когда известные проблемы, концепции, методы называют новыми словами. Утверждаю это на основе сорокалетнего опыта разработки словарей, рубрикаторов, классификаторов [1–4].

Начнём с первых признаков «заболевания», когда из памяти и внимания выпадают отдельные факты, связанные с авторами и их публикациями.

В настоящее время опубликованы тысячи кандидатских и докторских диссертаций, которые по определению содержат новые знания и решения. Но и эти документы используются далеко не в полной мере. По имеющимся данным, 90% диссертационных работ не были востребованы хотя бы один раз [5, с. 19]. По сути дела, они забыты. Аналогичная картина с индивидуальными отчётами и отчётами научно-исследовательских институтов. К ним обращаются в тех редких случаях, когда надо сравнить отчёты на дублирование, чтобы не повторять написанное. Диссертации, отчёты, статьи постепенно выпадают из поля зрения, теряются.

Другой источник потери информации – организация хранения документов. Существуют сроки хранения различных документов: от 3 до 10 лет, после которых они уничтожаются, или хранятся 50 и более лет. Эти сроки определяются Федеральным законом «Об архивном деле в Российской Федерации» от 22.10.2004 № 125-ФЗ (ред. от 13.12.2024)¹.

В процессе утилизации и хранения документов возникают организационные проблемы.

По заявлениям гендиректора Российской государственной библиотеки Вадима Дуды, процесс цифровизации фонда, в том числе фонда обязательных экземпляров в электронной форме, будет продолжаться 2 тысячи лет. При этом записанная на дисках информация хранится от 10 до 15 лет². А это означает, что придётся постоянно переписывать информацию и неизбежно её терять из-за объёма. Таким образом, уже на этой стадии происходит потеря информации. В ближайшие годы, мы полагаем, для ряда наук понадобится «красная книга», в которой будут перечислены забытые проекты и решения, проблемы и методики, опыт, компетенции и даже интересные находки (лайфхаки), доказавшие свою актуальность, целесообразность и эффективность.

Перейдем к следующей стадии «Альцгеймера», когда процесс потери информации становится более заметным. Забываются не только сотрудники и их работы, но и отдельные проблемы, методики, области знания.

Так, в отечественной педагогике всегда была развита методика – физики, химии, русского языка и других частных наук.

Возникновение, формирование и развитие методики учебного предмета связаны с методистами, учителями, которые своей деятельностью её создавали.

¹URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121777/ (дата обращения: 13.04.2025).

²Govoritmoskva.ru. В РГБ назвали сроки полной оцифровки библиотечных фондов.

URL: <https://www.mskagency.ru/materials/3004989> (дата обращения: 13.04. 2025).

В методику преподавания естественно-научных дисциплин, например, вложили немалые интеллектуальные усилия несколько поколений учёных-методистов, таких как, например, А.А. Яхонтов, Е.А. Флёрова, Б.В. Всесвятский, Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, В.Н. Верховский, С.Г. Шаповаленко, В.Г. Разумовский, Л.А. Цветков и многих других. Если вести отсчёт от самых истоков возникновения и развития методических идей в области преподавания естественно-научных дисциплин, то надо назвать М.В. Ломоносова, И.И. Мечникова, Н.И. Лобачевского, Н.И. Пирогова, А.М. Бутлерова, Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта. Многие учёные среди всех указанных сами работали в школах и в высших учебных заведениях, их представления о способах преподавания не были умозрительными.

На рубеже 90-х и 2000-х годов в педагогическом обиходе возник термин «технология». Всё, что раньше называли методиками, в одночасье переименовали в «педагогические» или «образовательные» технологии. Что нового привнёс термин «технология», чего недоставало «методике»? Увлечение новой терминологией новых идей не прибавило, наоборот, старые, доказавшие свою ценность методики забыли.

Сорок лет назад в стране активно изучалась проблема взаимосвязи науки и практики. Речь шла об избирательном, инициативном или директивном внедрении, обобщении и распространении передового педагогического опыта.

Процесс создания нового знания и его внедрения в практику рассматривался диалектически в разных формах и видах, от зарождения идеи до её массового использования в школах страны. В зависимости от исходного начала схема освоения и внедрения новшества существенно менялась. Наряду с принципами внедрения изучались социальные, морально-психологические, научно-теоретические, научно-методические и правовые условия, необходимые при внедрении достижений педагогической науки в образовательную деятельность. У педагогов-практиков формировалась потребность в освоении новых идей, предпринимались меры по развитию их творческой инициативы, повышению теоретического уровня подготовки учителей-новаторов. По вопросам внедрения были опубликованы тысячи статей, защищены сотни кандидатских и докторских диссертаций, создана государственная и избирательная система внедрения.

Появился новый термин «инновация». Вместо внедрения стали говорить об инновациях, инноватике, инновационной деятельности, инновационной политике, инновационной доктрине, ввели загадочный термин «инновирование». Постепенно разговоры об инновациях вышли из моды. В отчётах о приёме документов стали говорить о внедрении.

Куда делась «научно-педагогическая информация», в отношении которой мы были впереди всей планеты? Изучались информационные потребности различных групп пользователей: от управленцев до исполнителей, от министра до учителя в сельской школе. Кроме общих аналитических обзоров издавались методические материалы для учителей-предметников. В частности, публиковались достижения педагогической науки в нашей стране и в других странах, выпускались сборники по дидактике, теории воспитания, отдельным проблемам, избирательном и директивном внедрении. Сорок лет назад существовали банки педагогической информации, пример тому – банк, созданный в Республиканском институте повышения квалификации работников образования под руководством В.И. Журавлёва (1998). На его базе были созданы и успешно функционировали региональные банки педагогической информации.

Не всё потеряно. Постепенно забытый материал восстанавливается. 3 апреля 2025 г. состоялось Общее годовое собрание членов Российской академии образования, на котором президент РАО, академик Ольга Юрьевна Васильева говорила о развитии поисково-навигационных технологий и обеспечении доступа пользователей к информационным ресурсам Информационного центра «Библиотека имени К.Д. Ушинского».

Последний этап болезни Альцгеймера, когда мать не узнаёт своих детей.

В документах, опубликованных в 2023 и 2024 гг., касающихся актуальности исследований до 2030 г., повышения качества и эффективности научных исследований и разработок, появилось новое название отрасли и области – «Науки об образовании» [6].

В отечественной классификации такой науки нет. Есть другое название «Образование. Педагогика», что соответствует Государственному рубрикатору научно-технической информации (ГРНТИ). Рубрикатор включает все зарегистрированные в стране науки, выступает языком-посредником между УДК, МПК, ББК и др.

Откуда появилась такая наука, известно. Она заимствована из ряда франкоязычных и англоязычных стран. Понимание термина «образование» в отечественной педагогике как единства обучения и воспитания принципиально отличается от понимания в названных странах, в которых воспитание рассматривается самостоятельно как философия воспитания, социология воспитания, социальное воспитание.

В этом отношении РАО не была первой. 24 июня 2022 г. учёным советом НИУ ВШЭ быстро был утверждён Паспорт области науки «Образование». Это понятно: университету было предоставлено право иметь диссертационный совет, присуждать учёные степени. Но с точки зрения терминологии выбранный термин, неправильно ориентирующий, лишён смысла. Образование чего: камней в почках, новых городов, нефтеносных пластов и пр.?

В своё время (1997 г.) В.В. Краевский поставил вопрос о числе педагогов и их названиях. Академик обратил внимание, что у нас «каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика». Процесс пошёл давно, а сейчас принял обвальный характер [7, с. 113].

К сожалению, в наше время ответ на вопрос, заданный Володаром Викторовичем, мы не услышим. Но я отвечаю. В случае принятия названия «Науки об образовании» педагогики у нас вообще не будет. Удивительная борьба с вестернизацией!

Есть и хорошие новости. 17 апреля 2025 г. состоялся XII Национальный форум российских историков педагогики «Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого», по материалам которого издана монография¹. Название форума показывает, что не всё потеряно, традиции сохраняются.

Даная статья выходит за рамки поставленных педагогической наукой проблем. Прежние методы организации научных исследований должны быть заменены на более прогрессивные. В частности, коллективные исследования разными группами одной и той же проблемы в целях конкуренции. Такая конкуренция может быть в рамках университетов и коллективов как внутри страны, так и между странами.

Необходимо создавать коллективы, которые будут выдвигать и обосновывать актуальные проблемы, публиковать критерии их оценки, следить за организациями-исполнителями. Вместо тысячи индивидуальных диссертаций, содержащих множество формальных требований, ограничиться статьями, в которых будут излагаться новые знания в рамках решаемых задач, выполняемых проектов.

Имеет смысл создать понятийно-терминологический совет, в задачи которого будет входить обсуждение вопросов терминологии, замены одного термина на другой. Например, имеет ли смысл отечественный термин «непрерывное образование» заменять «бесшовным образованием», который ничего нового не вносит?

¹ Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого: монография / под ред. Г.Б. Корнетова; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. Москва: КУРО, 2025. 438, [2] с. (Историко-педагогическое знание; вып. 161). URL: <https://kuro-mo.ru/media/download/15796> (дата обращения: 04.05.2025).

В педагогической науке всё время говорят о междисциплинарных исследованиях. В последние 10–15 лет такие исследования доминировали. На наш взгляд, внутриотраслевые работы, когда одну проблему изучают историки, методологи, представители одной науки, недооцениваются. В условиях постоянного роста числа документов новые документы будут стирать старые вне зависимости от их качества. Необходимо регулировать этот процесс, просеивать материал.

Вклад автора / Contribution of the author

Авторы подтверждают ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The authors confirm responsibility for the following: study conception and design, data collection; analysis and interpretation of results, manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. Шк., 2004. 512 с.
2. Полонский В.М. Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике. М.: АПКИПРО, 2000. 348 с.
3. Полонский В.М. Общественная школа. Педагогика общеобразовательной школы: рубрикатор. М., 2006. 336 с.
4. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
5. Материалы круглого стола «Критерии качества диссертационных исследований в педагогике и смежных науках на заседании Бюро УРО РАО 23 апреля 2008 г. // Образование и наука. 2008. № 5 (53). С. 18–32.
6. Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. Министерство науки и высшего образования РФ. Российская академия образования. Высшая аттестационная комиссия при Минобрнауки России. Проект / под ред. В.М. Филиппова. М., 2023. 245 с. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=1&name=92611751002&f=20393> (дата обращения: 04.05.2025).
7. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С.113–118.

References

1. Polonsky V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike [Dictionary of education and pedagogy]. Moscow, Vyssh. Shk. Publ., 2004. 512 p. (In Russ.).
2. Polonsky V.M. Tezaurus informacionno-poiskovyj po narodnomu obrazovaniyu i pedagogike [Thesaurus for information retrieval on public education and pedagogy]. Moscow, APKIPRO Publ., 2000. 348 p. (In Russ.).
3. Polonsky V.M. Obshchestvennaya shkola. Pedagogika obshcheobrazovatel'noj shkoly: rubrikator [Public school. Pedagogy of comprehensive school: rubricator]. Moscow, 2006. 336 p. (In Russ.).
4. Polonsky V.M. Bol'shoj tematicheskij slovar' po obrazovaniyu i pedagogike [Large thematic dictionary on education and pedagogy]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2017. 840 p. (In Russ.).
5. Materialy kruglogo stola «Kriterii kachestva dissertacionnyh issledovanij v pedagogike i smezhnyh naukah na zasedanii Byuro URO RAO 23 aprelyya 2008 g. [Materials of the round table “Quality criteria for dissertation research in pedagogy and related sciences at the meeting of the Bureau of the URO RAO on April 23, 2008]. *Obrazovanie i nauka*, 2008, no. 5 (53), pp. 18–32. (In Russ.).
6. Perechen' aktual'nyh tematik dissertacionnyh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF. Rossijskaya akademiya obrazovaniya. Vysshaya attestacionnaya komissiya

pri Minobrnauki Rossii. Proekt / Pod red. V.M.Filippova [List of current topics of dissertation research in the field of education sciences. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Russian Academy of Education. Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia. Project / Ed. by V. M. Filippov]. Moscow, 2023. 245 p. (In Russ.). URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=1&name=92611751002&f=20393> (accessed: 04.05.2025).

7. Kraevskij V.V. Skol'ko u nas pedagogik? [How many pedagogues do we have?] *Pedagogika*, 1997, no. 4, pp. 113–118. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Полонский Валентин Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии образования (Москва, Российская Федерация),

✉ polon7@yandex.ru

Valentin M. Polonsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 05.05.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 05.06.2025.

Принята к публикации / Accepted: 05.06.2025.



Феномен опыта поликультурного взаимодействия в педагогической науке

А.А. Пискун ✉, Н.Б. Москвина

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация*
✉ piskun.aa@dvfu.ru

Аннотация. Поликультурное образование в настоящее время является одной из актуальных концепций, разрабатываемых в мировой педагогике. Её востребованность обусловлена интенсивными миграционными процессами, происходящими в разных странах; процессами глобализации, взаимопроникновения различных культур друг в друга посредством их носителей; многонациональным, поликультурным составом населения многих современных государств. При всей противоречивости этих процессов и их последствий можно с уверенностью говорить, что уменьшить их негативные аспекты и усилить позитивные способно поликультурное образование. Оно учит взаимодействию представителей разных культур и их взаимопониманию. Тема поликультурного образования исследуется как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. При сходстве ряда позиций обращает на себя внимание разная трактовка целей поликультурного образования. Так, в качестве цели в иноязычных источниках называется приобретение учащимися опыта поликультурного взаимодействия, в то время как в отечественной педагогике целью определяется формирование поликультурной компетентности. В данной статье наше внимание сосредоточено на феномене опыта поликультурного взаимодействия, так как именно в процессе освоения этого опыта формируется названная компетентность.

Цель данного исследования: выявление основных характеристик опыта поликультурного взаимодействия как педагогического феномена.

Задачи исследования: определить структурные компоненты феномена опыта, необходимые для понимания механизма его формирования и оценки его динамики; дать определение понятию «опыт поликультурного взаимодействия»; разработать модель формирования опыта поликультурного взаимодействия.

Методами исследования являются анализ лингвистической, философской, психологической и педагогической литературы, абстрагирование, индукция, моделирование.

Результатом исследования стала конкретизация определения опыта поликультурного взаимодействия. Под ним мы понимаем результат включения субъекта в активную целенаправленно организованную деятельность, в которой происходит его взаимодействие с элементами и/или носителями иной культуры, познание её особенностей, эмоциональное переживание познаваемой культуры и процесса взаимодействия с ней. Приобретаемый таким образом опыт может быть как внешним по отношению к субъекту, так и внутренним. Внешний опыт определяется как факты участия в поликультурном взаимодействии; внутренний (личностный) опыт – как личностное достояние, формируется на основе интериоризации внешнего опыта. Полученные результаты отражены в модели формирования опыта поликультурного взаимодействия.

Ключевые слова: поликультурное образование, опыт поликультурного взаимодействия, поликультурный опыт, личностный опыт, ширина и глубина опыта

Для цитирования: Пискун А.А., Москвина Н.Б. Феномен опыта поликультурного взаимодействия в педагогической науке // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 2. С. 12–24.

The phenomenon of multicultural experience in pedagogical science

A.A. Piskun✉, N.B. Moskvina

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation,
✉ piskun.aa@dvfu.ru

Abstract: Multicultural education is currently one of the relevant concepts being developed in global pedagogy. Its demand is driven by intense migration processes occurring in various countries; globalization processes, the interpenetration of different cultures through their carriers; and the multinational, multicultural composition of the population in many modern states. Despite the contradictory nature of these processes and their consequences, it can be confidently stated that multicultural education can reduce their negative aspects and enhance the positive ones. It teaches the interaction and mutual understanding of representatives from different cultures. The theme of multicultural education is studied in both domestic and foreign pedagogy. While there are similarities in some positions, the different interpretations of the goals of multicultural education are notable. For instance, in foreign sources, the goal is described as acquiring the experience of multicultural interaction, whereas in domestic pedagogy, the goal is defined as forming multicultural competence. This article focuses on the phenomenon of the experience of multicultural interaction, as it is through the acquisition of this experience that the mentioned competence is formed.

The aim of this research is to identify the main characteristics of the experience of multicultural interaction as a pedagogical phenomenon.

Research tasks: determine the structural components of "experience" necessary for understanding the mechanism of its formation and assessing its dynamics; provide a definition of the concept of "experience of multicultural interaction"; develop a model for the formation of the experience of multicultural interaction.

The research methods include the analysis of linguistic, philosophical, psychological, and pedagogical literature, abstraction, induction, and modeling.

The result of the research was the specification of the definition of the experience of multicultural interaction as an external interaction or influence of representatives of other cultures on the subject of experience through active organized activity, which, as a result of emotional response and human experiences, can lead to internal and/or external changes. It was also noted that the external experience of multicultural interaction varies in the degree of "breadth" and "depth" of influence from another culture, which also affects the individual's internal experience. The discussion of the results includes a model for the formation of the experience of multicultural interaction.

Keywords: multicultural education, experience of multicultural interaction, multicultural experience, personal experience, breadth and depth of experience

For citation: Piskun A.A., Moskvina N.B. The phenomenon of multicultural experience in pedagogical science. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 2, pp. 12–24. (In Russ.).

Введение

Понятие «опыт» в образовании является одним из ключевых, так как через него определяется воспитание в широком смысле – как передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Такая передача опыта «по вертикали» выступает ведущим механизмом социального наследования на всём протяжении развития общества. Однако параллельно с этим в обществах, где представлены разные культуры, трансляция опыта происходит и «по горизонтали», когда обмен осуществляется между представителями разных культур. Ни одна культура не может понимать все грани другой без обмена «опытом» своей жизни.

Тесный контакт культур друг с другом – это данность процесса развития социума [1, с. 67]. Диапазон этих контактов достаточно широк: от кооперации и взаимообогащения – на позитивном полюсе до конфликтов, обусловленных культурной нетерпимостью, – на негативном. Чтобы минимизировать негативные сценарии межкультурных контактов, человек должен научиться жить в гармонии с другими культурами, нациями и этносами. Ответом на эту обьективную необходимость явилось развитие теории и практики поликультурного образования.

Серьёзный вклад в развитие этого направления педагогики внесли как отечественные, так и зарубежные исследователи: А.Н. Джуринский [2], Н.Н. Сергеева [3], В. Маддукс [4], С. Аффинито [5] и др.

Для максимальной терминологической ясности сразу отметим, что понятия «поликультурный» в российской науке и «multicultural» в зарубежной являются контекстуально синонимичными. И то, и другое понятие отображают интеракцию и тесное равное взаимодействие культур с сохранением своей самобытности [3, с. 92]. По данной причине в дальнейшем мы используем их как равнозначные.

Подчеркнём, что мы также рассматриваем понятия «поликультурный опыт» и «опыт поликультурного взаимодействия» как равнозначные. Поликультурный опыт, согласно исследованиям В. Маддукса и С. Аффинито, не может сформироваться без взаимодействия субъектов общения [4; 5]. В то же время поликультурное взаимодействие, согласно мнению А.Н. Джуринского [2], не может осуществляться вне полученного ранее опыта. Таким образом, вышеперечисленные термины имеют тесную связь.

При схожести позиций отечественных и зарубежных авторов относительно важности взаимодействия культур и актуальности поликультурного образования обнаруживаются некоторые отличия в трактовке его цели. Российские исследователи в качестве цели предлагают формирование у студентов поликультурной компетенции, которая рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков, традиций и опыта, позволяющих студенту жить в условиях поликультурной среды. Зарубежные же авторы рассматривают в качестве цели поликультурного образования приобретение «поликультурного опыта» (multicultural experience) [4, p. 346]. Очевидно, что этот опыт неотделим от приобретаемых знаний, умений, навыков. Иными словами, мы не видим существенного противоречия в трактовках целей поликультурного образования отечественными и зарубежными авторами. Но в российской традиции цель сформулирована, на наш взгляд, более глобально и обобщённо, в то время как в зарубежной – более конкретно и прагматично [7].

Отсутствие сущностных противоречий в трактовке целей поликультурного образования обнаружится ещё отчетливее, если подчеркнуть деятельностную природу любой компетенции, т.е. невозможность её формирования вне соответствующей деятельности. Тогда становится очевидным, что поликультурная компетенция формируется в процессе активного поликультурного взаимодействия и освоения соответствующего опыта.

Поскольку в отечественных исследованиях акцент делается на формировании указанной выше компетенции, феномен опыта оказывается как бы в тени этой компетенции. Так, проблему формирования опыта в рамках собственных поликультурных образовательных практик, преимущественно косвенно, затрагивали следующие авторы: И.В. Гармаза [8], И.П. Ильинская [9], Э.К. Толпарова [10] и т.д.

Цель исследования заключается в выявлении основных характеристик опыта поликультурного взаимодействия как педагогического феномена.

Задачи исследования:

1. Определить структурные компоненты «опыта», необходимые для понимания механизма его формирования и оценки его динамики.
2. Дать определение понятию «опыт поликультурного взаимодействия».
3. Разработать модель формирования опыта поликультурного взаимодействия.

Методы и материалы

Методами данного исследования выступили анализ лингвистической, философской, психологической и педагогической литературы; метод абстрагирования, метод индукции, метод моделирования.

Для анализа базовых понятий исследования нами отбирались наиболее цитируемые как отечественные, так и зарубежные источники.

В работах российских учёных-педагогов феномену опыта уделяется определённое внимание. Однако чаще всего речь идёт о разных сторонах, сферах приобретения и обогащения опыта, не связанных с проблематикой поликультурного образования. Так, жизненному и исследовательскому опыту посвящены работы В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко [11], образовательному опыту – А.М. Салаватова [12], социальному и профессиональному опыту – С.А. Хазовой, Ф.Р. Харита [13]. Вместе с тем в исследованиях встречаем опыт, близкий по смыслу к поликультурному: опыт межнационального общения (А.М. Салаватова [12]), культурный опыт (С.А. Хазова, Ф.Р. Харит [13]), опыт культуросообразного поведения (Е.В. Бондаревская [14]) и т.д.

Соотнесение русско- и англоязычных понятий «поликультурный опыт» или «опыт поликультурного взаимодействия» и «multicultural experience» затруднено из-за отсутствия однозначного аналога в русском языке. Это может объясняться различиями в закрепившихся понятийных традициях отечественной и англоязычной науки.

Зарубежные издания выдают большое число публикаций по ключевому слову «multicultural experience», в то время как база публикаций eLibrary по ключевым словам «мультикультурный опыт» и «поликультурный опыт» выдаёт лишь 4 статьи, посвящённые сфере деловых отношений; а по ключевому слову «multicultural experience» – 16 статей, из которых только одна педагогическая и посвящена «опыту межкультурных взаимодействий» (М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева [15]).

Результаты исследования

Поскольку категория «опыт» является общенаучной, для понимания того, что представляет собой опыт поликультурного взаимодействия, необходимо определиться с тем, как трактуется категория «опыт». Прежде всего мы обратились к толкованию данного термина с лингвистической точки зрения. Обращение к толковым словарям русского языка С.И. Ожегова [16], Д.Н. Ушакова [17] и С.А. Кузнецова [18] позволяет принять в качестве базового определения следующее: опыт – это отражение в сознании людей законов объективного мира через совокупность чувственных восприятий, полученных в результате активного практического познания.

Основываясь на данном определении, мы можем выделить в структуре опыта три компонента: деятельностный – в основе любого опыта лежит практическая активность субъекта; когнитивный – активность направлена на познание; эмоциональный – чувственное восприятие окружающего мира.

Для более глубокого понимания феномена опыта мы обратились к его философским трактовкам. Представим наиболее интересные из них.

И. Кант, представитель трансцендентальной философии, рассматривал опыт как «упорядочивание разумом объектов между предметами внешнего мира и дискурсивно мыслящим рассудком» [19, с. 5].

Феноменолог Э. Гуссерль характеризовал опыт как «переживание логики», чем подчёркивал неотрывность психологических процессов переживания объективной реальности от философского содержания этого переживания [20, с. 113].

Диалектический материалист Ф. Энгельс отождествлял опыт с «верным или искажённым отражением действительности» в результате некоторой практической деятельности, направленной на преобразование объективного мира [21].

Заметим, что несмотря на различия в философских трактовках категории «опыта», в них также достаточно отчётливо просматриваются выделенные нами выше аспекты (компо-

ненты): некоторое «переживание» (эмоциональный аспект), работа разума по упорядочиванию (когнитивный аспект), происходящие в процессе преобразовательной деятельности (деятельностный аспект).

Обратимся к психологическим источникам, рассматривающим феномен опыта в процессах познания и становления собственного «Я» учащихся.

К. Роджерс отмечает важность «успешного опыта» ребёнка для раскрытия своего творческого потенциала, причём, как подчёркивает психолог, такой опыт может быть создан внутри «заботливой учебной среды» [22, с. 35].

С.В. Христофоров [23] трактует опыт как интегративную эмоциональную полюсную характеристику, имеющую положение во времени и основанную на интеракции. Такой опыт может проявляться в механических или в творческих действиях ученика.

В.И. Кравцов описывает категорию «опыт» как способ реализации самости индивида, когда полученный социально-личностный опыт оказывает огромное влияние на «самовоспитание, самоуправление, развитие и взаимодействие» личности [24, с. 60].

Е.В. Дёмкина акцентирует внимание на рефлексии как на механизме осмысления полученного опыта, который позволяет оценить свой опыт не только с личностных, но и профессиональных позиций, что особенно важно для воспитания специалистов [25].

Таким образом, психологические трактовки позволяют обогатить наше понимание опыта и увидеть в нём следующие важные характеристики:

- опыт выступает фактором личностного развития и самореализации личности;
- по характеру своего влияния на развитие учащегося опыт может оказаться успешным, позитивным, или неуспешным, негативным;
- условием, повышающим вероятность его успешного влияния, выступает целенаправленно организованная среда;
- опыт основан на деятельности и взаимодействии его участников;
- механизмом осмысления и развития опыта является рефлексия.

Представители педагогической науки также обращаются в своих исследованиях к феномену опыта. Так, в педагогическом тезаурусе А.М. Новикова представлены два подхода к определению понятия «опыт»: в широком философском смысле, который совпадает с лингвистическим определением С.И. Ожегова и др., и в узком психолого-педагогическом смысле, где опыт представляет собой «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений и привычек» [26, с. 148]. На наш взгляд, названная совокупность отражает, скорее, «опытность», в которой недостаёт личностного, субъектного начала, а именно ценностно-смыслового компонента.

Обратимся к следующим педагогическим исследованиям, в которых изучается феномен опыта.

По мнению Т.Н. Черняевой, опыт – это не что иное, как «серия неожиданных ситуаций, переживание и выход из ситуации», которые ведут к «личностной оценке» и «эмоциональному переживанию» произошедшего, формируя и дополняя «Я-концепцию» человека [27, с. 172].

Соглашаясь с основными характеристиками, предложенными автором, а именно: с акцентом на эмоциональной составляющей опыта, на его роли в личностном развитии, отметим, что, по нашему мнению, сведение опыта к неожиданным ситуациям ограничивает его потенциал. Напротив, педагог, ориентированный на формирование позитивного опыта, в том числе опыта поликультурного, может и должен целенаправленно создавать ситуации взаимодействия и также учить их созданию студентов.

М. Луненберг усматривает в опыте «то, что приобретается путём взаимодействия с реальным миром в практической деятельности, охватывая как окружающую среду, так и собственную внутреннюю реальность при взаимодействии со средой» [28, с. 144].

Данная трактовка опыта вызывает наш интерес, во-первых, тем, что она подтверждает деятельностную природу опыта, и, во-вторых, тем, что в ней намечается некоторое различие внешнего опыта и внутреннего. Они взаимосвязаны друг с другом, но не идентичны: внешний опыт – это то пространство деятельности и взаимодействия, которое педагог может целенаправленно организовывать и в которое включает студентов; внутренний опыт – это то, что субъектом извлечено и присвоено из внешнего, что обеспечивает его личностное развитие.

Идею трансформации внешнего опыта во внутренний мы находим у Дж. Дьюи [29]. Он характеризует опыт как результат контакта человека и окружающей его среды, при котором опыт нацелен на преобразование этой среды (т.е. на «устремлённость к прогрессу»), переживается человеком и несёт в себе некоторые изменения в самом человеке [29, с. 70].

Педагогический «взгляд» на опыт подтверждает высказанное ранее понимание его структуры, состоящей из трёх базовых компонентов: деятельностного, когнитивного и эмоционального; а также позволяет развести понятия внешнего, организуемого педагогом, опыта и внутреннего, являющегося результатом включения во внешний опыт.

Как видно из сказанного выше, философские, психологические и педагогические определения опыта дополняют друг друга, позволяя нам сформировать объёмное, многомерное представление об этом явлении: это результат контакта субъекта опыта со средой в процессе активной сознательной деятельности, которая эмоционально переживается человеком и может привести к дальнейшему преобразованию внешней (окружающей) и внутренней реальности человека.

Задача педагога – организовать возможность осознанного взаимодействия субъекта опыта со средой через осмысление, проживание и рефлексия, т.е. организация внешнего опыта, для того чтобы посредством его интериоризации у субъекта сформировался внутренний опыт как его внутреннее достояние.

Экстраполируем представленное выше понимание опыта на процесс поликультурного образования. Организуемый педагогом опыт поликультурного взаимодействия студентов должен быть основан на их участии в активной деятельности совместно с представителями иной культуры; эта деятельность должна быть организована таким образом, чтобы в ней происходило осознание инокультурных особенностей и эмоциональное переживание как этих особенностей, так и процесса взаимодействия и тех изменений, которые происходят в личности студентов; этот опыт во всех его аспектах необходимо делать предметом рефлексии.

Познание объективного мира через проживание взаимодействия с ним, включающее личностное осознание и эмоциональное переживание, оказывает существенное влияние на человека, позволяет ему сформировать свою картину мира. Рефлексия этого проживаемого опыта позволяет ещё глубже понять себя и своё отношение к окружающему миру, приводя к творческой реализации потенциала индивида. Такой личностный опыт, имея отношение к прошлому, всегда будет направлен на настоящее и будущее, не останавливаясь в одной временной точке.

Сверим своё понимание опыта поликультурного взаимодействия с позициями авторов, непосредственно занимающихся поликультурным образованием.

Одним из наиболее авторитетных в этой области авторов является В. Маддукс. Исследователь рассматривает поликультурный опыт как воздействие или взаимодействие с элементами или представителями других культур, включающие собственные переживания человека, которые в дальнейшем могут привести к психологическим или организационным изменениям в отношении к другой культуре [4]. Здесь мы хотим обратить внимание на словосочетание «могут привести»: в сложном и многофакторном процессе формирования поликультур-

ного опыта не может быть гарантированного результата, поэтому В. Маддукс вводит такую формулировку для подчёркивания вероятностного характера позитивного результата. Причём, анализируя смысловое содержание понятия, В. Маддукс явно затрагивает процесс перехода внешнего опыта (воздействие) к внутреннему (психологические и организационные изменения субъекта). Педагогической задачей в рамках поликультурного образования будет являться повышение вероятности такого перехода: педагог организует внешний опыт поликультурного взаимодействия, но его проживание происходит во внутреннем мире самого субъекта.

Данная взаимосвязь важна для построения нашей дальнейшей педагогической работы с обучающимися, направленной на приобретение ими поликультурного опыта.

В нашем исследовании интересны параметры, характеризующие взаимодействие культур, которые предлагаются Ли Цянь и Анджелой Люн. В качестве таких параметров они предлагают «ширину» и «глубину» взаимодействия [30, р. 1923; 31, р. 737]. Под «шириной» поликультурного опыта подразумевается количество иных культур, с которыми индивид контактирует, тогда как под «глубиной» понимается продолжительность и качество контакта. Л. Цянь и А. Люн подчёркивают, что наибольшее влияние на личностную трансформацию человека оказывает именно «глубина» контакта, стимулирующая развитие творческих и познавательных способностей.

Подход названных авторов представляет для нас интерес, поскольку показывает возможности и ограничения нашего педагогического влияния на опыт поликультурного взаимодействия в рамках профессиональной подготовки учителей иностранного языка. Ограничения связаны с тем, что в рамках образовательного процесса мы не можем обеспечить «ширину» поликультурного опыта. Однако в наших силах в определённой мере увеличить «глубину» этого опыта через разные формы учебной и внеучебной деятельности.

Анализируя понятие «опыт» в широком смысле, мы отмечали, что он может быть как успешным, позитивным, так и негативным. К этой характеристике следует вернуться в контексте опыта поликультурного взаимодействия. Здесь уместно сослаться на работу С. Аффинито «Негативный опыт поликультурного взаимодействия может увеличивать межгрупповые предубеждения» [5]. В самом её названии определены последствия такого негативного опыта. Очевидно, что любой человек, в том числе и студент, не ограждён от отрицательного опыта, который чаще всего имеет стихийный характер. Противостоять этому стихийно или случайно приобретаемому опыту можно целенаправленными усилиями педагога по организации позитивного опыта, приводящего субъекта опыта к повышению творчества, доверию к представителям другой культуры, а также к более ясному чувству себя [5].

Обсуждение результатов

Анализ представленных выше трактовок опыта поликультурного взаимодействия позволяет заключить, что, несмотря на разницу в деталях, в большинстве из них утверждается, что этот опыт может быть сформирован субъектом образования внутри поликультурной среды. Обобщённо это представление можно сформулировать следующим образом: это активная деятельность и творческое взаимодействие с элементами или представителями других культур, взаимодействия во внутренний план личности, включающее познание этой культуры и собственные переживания человека, которое при условии обеспечения глубины этого взаимодействия с высокой вероятностью приведёт к повышению доверия к представителям другой культуры, а также к интериоризации внешнего опыта. Сложность и многокомпонентность этого процесса требуют предварить его практическую реализацию созданием теоретической модели, позволяющей отразить все его компоненты и связи между ними. Данная модель представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Модель формирования опыта поликультурного взаимодействия
Fig. 1. The model of formation of multicultural experience

В модели отражена идея перехода внешнего, организуемого педагогом, опыта поликультурного взаимодействия во внутренний – личностный опыт. Поликультурный опыт возникает в целенаправленно создаваемой педагогом учебной среде, в процессе активного взаимодействия. Преподаватель может использовать любые возможности, которые предоставляет поликультурная среда, однако обязательным является включение трёх компонентов, входящих в состав любого опыта: деятельностного, когнитивного и эмоционального.

Механизмом, позволяющим перевести внешний, организованный педагогом, опыт взаимодействия во внутриличностный опыт, выступает рефлексия. Она не возникает сама по себе, её организация также является задачей преподавателя, работающего над формированием поликультурного опыта студентов.

Заключение

Таким образом, опыт поликультурного взаимодействия включает в себя три обязательных взаимосвязанных компонента (входящих в структуру любого опыта): деятельностный (активное взаимодействие с представителем/ями другой культуры, направленное на преобразование действительности), эмоциональный (эмоциональная окраска взаимодействия, эмоциональный отклик на иную культуру и её носителей, на способ взаимодействия, на себя – участвующего в этом взаимодействии) и когнитивный (сопряжение взаимодействия с познанием иной культуры, её носителей, себя как представителя своей культуры и как участника поликультурного взаимодействия).

Педагогическое сопровождение состоит в организации внешнего опыта поликультурного взаимодействия через различные учебные и внеучебные активности, в основе которых – контакт с другой культурой. Степень «ширины» и «глубины» контакта зависит, с одной стороны, от объективных условий, в которых протекает образовательный процесс, а с другой – от понимания педагогом этих параметров как влияющих на успешность опыта поликультурного взаимодействия. Организуя акты поликультурного взаимодействия как внешний опыт, в который включаются студенты, а также побуждая их к рефлексии, педагог содействует становлению внутреннего опыта как личностного достояния, которое будет проявляться в отношении молодого человека к иным культурам и их носителям.

Дальнейшими линиями исследования будут:

– проектирование опыта поликультурного взаимодействия как организуемой педагогом активности учащихся – их творческих контактов с представителями иных культур, т.е. внешнего по отношению к личности процесса;

– изучение опыта поликультурного взаимодействия как личностного конструкта, возникающего на основе интериоризации внешнего опыта, определение критериев и показателей формирования и обогащения внутреннего опыта личности.

Вклад автора / Contribution of the author

Авторы подтверждают ответственность за следующее: А. Пискун – разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; А. Пискун, Н. Москвина – анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The authors confirm responsibility for the following: A. Piskun – study conception and design, data collection; A. Piskun, N. Moskvina – analysis and interpretation of results, manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Опарина Е.О. Контакты языков и культур: исторический опыт и современность // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2019. № 3. С. 65–70. EDN: YIKAGC
2. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание как ответ на этнокультурное многообразие // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские научные чтения, Санкт-Петербург, 22–23 мая 2008 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2008. С. 77–78.
3. Сергеева Н.Н., Таюрская С.Н. Краткий экскурс в становление доктрины поликультурализма и инновационного поликультурного подхода в образовании // Педагогическое образование в России. 2021. № 5. С. 90–96. DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_05_10
4. Maddux W., Lu J., Affinito S., Galinsky A. Multicultural experiences: a systematic review and new theoretical framework // The Academy of Management Annals. 2021. Vol. 15, № 2. P. 345–376. DOI: <https://doi.org/10.5465/annals.2019.0138>
5. Affinito S., Antoine G., Gray K., Maddux W. Negative multicultural experiences can increase intergroup bias // Journal of Experimental Social Psychology. 2023. Vol. 109. Art. 104498. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104498>
6. Никонова Н.П. Формирование поликультурной компетентности будущих специалистов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3(28). С. 109–112. DOI: <https://doi.org/10.26140/bgз3-2019-0803-0027>
7. Maizatul H., Wan J., Wan M., Asmah I., Modd K. Relationship between multicultural experiences and multicultural counseling competencies among Malaysian counselor trainees // International Journal of Advanced and Applied Sciences. 2023. № 10(10). P. 189–199.

8. Гармаза И.В. Поликультурная образовательная среда колледжа как фактор обогащения духовного опыта обучающихся: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2016. 24 с.
9. Ильинская И.П., Кашкаров С.П. Региональный опыт взаимодействия семьи и школы в эстетическом и поликультурном воспитании младших школьников // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 140-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород, 25–26 февраля 2016 года. Белгород, 2016. С. 144–147. EDN: ZJHXUV
10. Толпарова Э.К. Из опыта подготовки педагогических кадров в области поликультурного образования // Тенденции развития образования: образование в многоконфессиональном и поликультурном обществе: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 февраля 2010 года / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Москва, 2011. С. 171–176. EDN: YOGWPR
11. Борисенков В.П., Гукаленко О.В. Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Вып. 11. Екатеринбург, 2019. С. 59–74.
12. Салаватова А.М. Организация поликультурного образования в вузе // Вестник Нижневартковского государственного университета. Нижневартовск, 2019. № 4. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/07>
13. Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп: ЭлИТ, 2015. 1 CD-R. DOI: <https://doi.org/10.18411/2015-11-014>
14. Исаев Е.А. Поликультурный подход в иноязычном образовании: вопросы методологии // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 3(29). С. 217–220. EDN: WROQKP
15. Бульцева М.А., Лебедева Н.М. Взаимосвязь опыта межкультурных взаимодействий, аккультурационных ожиданий и креативности у российских студентов // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 14, № 3. С. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150306>
16. Онлайн-словарь русского языка С.И. Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 21.10.2024).
17. Толковый онлайн-словарь русского языка Д.Н. Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 15.12.2024).
18. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка // Справочно-информационный портал о русском языке «Грамота.ру». URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovvari/bolshoj-tolkoviy-slovar> (дата обращения: 15.12.2024).
19. Соболева М.Е. Проблемы интерпретации понятия опыта у Канта // Трансцендентальный журнал. 2021. Т. 2, № 2. URL: <https://transcendental.su/S271326680016981-9-1> (дата обращения: 21.10.2024).
20. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение / пер. с англ. группой авторов под ред. М. Лебедева, О. Никифорова. Москва: Логос, 2002. 680 с.
21. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Диалектика природы (сборник) // Онлайн-библиотека «MyBook». URL: <https://mybook.ru/author/fridrih-engels/anti-dyuring-dialektika-prirody-sbornik/> (дата обращения: 15.12.2024).
22. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Пер. с англ. Под ред. А.Б. Орлова. 2-е изд. Москва: Смысл, 2019. 527 с.
23. Христофоров С.В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 7, № 17. С. 46–54.
24. Кравцов В.И., Григорьева О.Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 5(154). С. 57–61.
25. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Центр ИЭТ, 2013. 268 с.
26. Дёмкина Е.В. Феномен «опыта» как аспект профессионального воспитания будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 3. С. 31–35.
27. Черняева Т.Н. Ресурсы формирования социального и личностного опыта учащихся в учреждениях дополнительного образования // Образование в современном мире: сборник научных статей / под

- ред. Ю.Г. Голуба. Вып. 18. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2023. С. 170–177.
28. Vieira F. Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy // *Issues in Teachers Professional Development*. 2020. Vol. 22(1). P. 143–158.
29. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. Москва: Республика, 2003. 494 с.
30. Qian L., Chaofan L., Shiyang G., Qiwei Zh. The effect of multicultural experiences on the capabilities and development of leaders // *Advances in Psychological Science*. 2022. Vol. 30, № 9. P. 1922–1943. DOI: <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.01922>
31. Leung A., Chui C. Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2010. № 41(5–6). P. 723–741.

References

- Oparina E.O. Kontakty yazykov i kul'tur: istoricheskij opyt i sovremenost' [Contacts of languages and cultures: historical experience and modernity]. *Social and Humanitarian Sciences. Domestic and Foreign Literature. Series 6: Linguistics*. 2019, no. 3, pp. 65–70. (In Russ.).
- Dzhurinsky A.N. Polikul'turnoe vospitanie kak otvet na etnokul'turnoe mnogoobrazie [Multicultural education as a response to ethnocultural diversity]. *Dialogue of Cultures and Partnership of Civilizations: VIII International Likhachev Scientific Readings*, St. Petersburg, May 22–23, 2008. Saint-Petersburg, Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, 2008, pp. 77–78. (In Russ.).
- Sergeeva N.N., Tayurskaya S.N. Kratkij ekskurs v stanovlenie doktriny polikul'turalizma i innovacionnogo polikul'turnogo podhoda v obrazovanii [Brief essay into the emergence of polyculturalism as a social reality and an innovative pedagogical approach]. *Pedagogical Education in Russia*. 2021, no. 5, pp. 90–96. (In Russ.). DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_05_10
- Maddux W., Lu J., Affinito S., Galinsky A. Multicultural experiences: a systematic review and new theoretical framework. *The Academy of Management Annals*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 345–376. DOI: <https://doi.org/10.5465/annals.2019.0138>
- Affinito S., Antoine G., Gray K., Maddux W. Negative multicultural experiences can increase intergroup bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2023, vol. 109, art. 104498. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104498>
- Nikonova N.P. Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti budushchih specialistov [Formation of future specialists' multicultural competence]. *Baltic Humanitarian Journal*, 2019, vol. 8, no. 3(28), pp. 109–112. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0803-0027>
- Maizatul H., Wan J., Wan M., Asmah I., Modd K. Relationship between multicultural experiences and multicultural counseling competencies among Malaysian counselor trainees. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 2023, no. 10(10), pp. 189–199.
- Garmaza I.V. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda kolledzha kak factor obogashcheniya duhovnogo opyta obuchayushchihsya [The multicultural education environment of a college as a factor in enriching students' spiritual experience]. Abstract of Ph. D. Thesis. Orenburg State Pedagogical University. Orenburg, 2016. 24 p. (In Russ.).
- Ilyinskaya I.P., Kashkarov S.P. Regional'nyj opyt vzaimodejstviya sem'i i shkoly v esteticheskom i polikul'turnom vospitanii mladshih shkol'nikov [Regional experience of family-school interaction in the aesthetic and multicultural education of primary school students]. *Professional-Pedagogical Culture: Strategy for the Development of Education: Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation, Dedicated to the 140th Anniversary of Belgorod State National Research University, Belgorod, February 25–26, 2016*. Belgorod, 2016, pp. 144–147. (In Russ.).
- Tolparova E.K. Iz opyta podgotovki pedagogicheskikh kadrov v oblasti polikul'turnogo obrazovaniya [From the experience of training teachers in the field of multicultural education]. *Trends in education development: education in a multi-confessional and multicultural society*. Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Moscow, February 19–20, 2010. Moscow, 2011, pp. 171–176. (In Russ.).
- Borisenkov V.P., Gukalenko O.V. Polikul'turnoe obrazovanie – novaya pedagogicheskaya paradigma [Polycultural education – a new pedagogical paradigm]. *Conceptual apparatus of pedagogy and education: Collective monograph*. Iss. 11. Yekaterinburg, 2019. P. 59–74. (In Russ.).

12. Salavatova A.M. Organizatsiya polikul'turnogo obrazovaniya v vuze [Organization of multicultural education in a university]. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2019, no. 4, pp. 43–50. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/07>
13. Khazova S.A., Khatit F.R. Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga [Polycultural competence of the teacher]. Maykop, EIT Publ., 2015. 1 CD-R. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.18411/2015-11-014>
14. Isaev E.A. Polikul'turnyj podkhod v inoyazychnom obrazovanii: voprosy metodologii [Polycultural approach in foreign language education: methodological issues]. *Bulletin of Bryansk State University*. 2016, no. 3(29), pp. 217–220. (In Russ.).
15. Bul'tseva M.A., Lebedeva N.M. Vzaimosvyaz' opyta mezhkul'turnykh vzaimodejstvij, akkul'turatsionnykh ozhidaniy i kreativnosti u rossijskikh studentov [Interrelation of experience of intercultural onteractions, acculturation expectations, and creativity among Russian students]. *Cultural-Historical Psychology*. 2019, vol. 14, no. 3, pp. 51–59. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150306>
16. Tolkovyj slovar' Ozhegova [Ozhegov's explanatory dictionary]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (accessed: 21.10.2024). (In Russ.).
17. Tolkovyj slovar' Ushakova [Explanatory dictionary of Ushakov]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (accessed: 15.12.2024). (In Russ.).
18. Kuznetsov S.A. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Big explanatory dictionary of the Russian language]. Reference and information portal about the Russian language "Gramota.ru". URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (accessed: 15.12.2024).
19. Soboleva M.E. Problemy interpretatsii ponyatiya opyta u Kanta [Issues in interpreting the concept of experience in Kant]. *Transcendental Journal*, 2021, vol. 2, no. 2. URL: <https://transcendental.su/S271326680016981-9-1> (accessed: 21.10.2024). (In Russ.).
20. Spiegelberg G. Fenomenologicheskoe dvizhenie. Istoricheskoe vvedenie [The phenomenological movement. A historical introduction]. Trans. from Eng. by a group of authors edited by M. Lebedev, O. Nikiforov. Moscow, Logos, 2002. 680 p. (In Russ.).
21. Engels F. Anti-Dyuring. Dialektika prirody (sbornik) [Anti-Dühring. Dialectics of nature (Collection)]. Online Library «MyBook». URL: <https://mybook.ru/author/fridrih-engels/anti-dyuring-dialektika-prirody-sbornik/> (accessed: 15.12.2024).
22. Rogers C., Freiberg D. Svoboda učit'sya. [Freedom to Learn]. Trans. from Eng., edited by A.B. Orlov. 2nd ed. Moscow, Smysl, 2019. 527 p. (In Russ.).
23. Hristoforov S.V. Definiatsiya opyta v pedagogike: sushchnostnye harakteristiki [Definition of experience in pedagogy: essential characteristics]. *Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2006, vol. 7, no. 17, pp. 46–54. (In Russ.).
24. Kravcov V.I., Grigor'eva O.N. Social'nyj opyt lichnosti kak filosofsko-pedagogicheskij fenomen [Social experience of the personality as a philosophical and pedagogical phenomenon]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2013, no. 5(154), pp. 57–61. (In Russ.).
25. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij [Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts]. Moscow, Publishing house center IET, 2013. 268 p. (In Russ.).
26. Demkina E.V. Fenomen «opyta» kak aspekt professional'nogo vospitaniya budushchih specialistov [The phenomenon of "experience" as an aspect of orofessional education of future specialists]. *Bulletin of Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2010, no. 3, pp. 31–35. (In Russ.).
27. Chernyaeva T.N. Resursy formirovaniya sotsial'nogo i lichnostnogo opyta uchashchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Resources for forming social and personal experience of students in supplementary education institutions]. *Education in the Modern World: Collection of Scientific Articles* / Ed. Yu.G. Golub. Iss. 18. Saratov: Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, 2023, pp. 170–177. (In Russ.).
28. Vieira F. Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Issues in Teachers Professional Development*, 2020, vol. 22(1), pp. 143–158.
29. Dewey J. Rekonstruktsiya v filosofii. Problemy cheloveka [Reconstruction in philosophy. Human problems]. Trans. from Eng., postscript and comments by L.E. Pavlova. Moscow, Respublika Publ, 2003. 494 p. (In Russ.).

30. Qian L., Chaofan L., Shiyang G., Qiwei Zh. The effect of multicultural experiences on the capabilities and development of leaders. *Advances in Psychological Science*, 2022, vol. 30, no. 9, pp. 1922–1943. DOI: <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.01922>
31. Leung A., Chui C. Multicultural experience, idea receptiveness, and creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2010, no. 41(5–6), pp. 723–741. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022110361707>

Информация об авторах / Information about the authors

Пискун Александр Александрович – магистрант, ассистент Департамента образовательных технологий в русской и зарубежной филологии Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ piskun.aa@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5571-3492>

Aleksandr A. Piskun, Master's Student, Assistant of the Department of Educational Technologies in Russian and Foreign Philology, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Москвина Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация)

✉ nat200162@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0151-4842>

Natalya B. Moskvina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 08.01.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 15.03.2025.

Принята к публикации / Accepted: 29.04.2025.



Формирование музыкальной культуры младших школьников средствами певческой деятельности в условиях дополнительного образования

С.Н. Бушкова¹, ✉, Е.В. Спешилова²

¹ Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская федерация

² Центр развития творчества детей и юношества «Надежда»,
Владивосток, Российская Федерация
✉ Bushkova.sn@dvf.u

Аннотация. В статье рассматриваются основные пути организации воспитательного процесса в формировании музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста средствами певческой деятельности.

Ключевые слова: пение, певческая деятельность, дополнительное образование, музыка, музыкальная культура, младшие школьники

Для цитирования: Бушкова С.Н., Спешилова Е.В. Формирование музыкальной культуры младших школьников средствами певческой деятельности в условиях дополнительного образования // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 2. С. 25–41.

Formation of musical culture of younger schoolchildren in conditions of additional education by means of singing activity

S.N. Bushkova¹, ✉, E.V. Speshilova²

¹ Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

² Center for the Development of Creativity of Children and Youth "Nadezhda",
Vladivostok, Russian Federation
✉ Bushkova.sn@dvf.u

Abstract: The article discusses the main ways of organization the educational process in the formation of musical culture in children of primary school age through singing activities.

Keywords: singing, singing activity, additional education, music, musical culture, primary school students

For citation: Bushkova S.N., Speshilova E.V. Formation of musical culture of younger schoolchildren in conditions of additional education by means of singing activity. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 2, pp. 25–41. (In Russ.).

Введение

Музыкальная культура рассматривается в современной эстетике как самостоятельный, специфический пласт общей культуры. В это понятие входят различные виды музыкальной деятельности и их результат. Это музыкальные произведения, их восприятие, исполнение, сложившееся в процессе данной деятельности музыкально-эстетическое сознание людей – интересы, потребности, установки, эмоции, переживания, чувства, эстетические оценки, вкусы, идеалы, взгляды, теории.

Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях деятельности учреждений дополнительного образования – достаточно сложный процесс: идёт резкое

уменьшение числа здоровых детей школьного возраста при общем увеличении учебной нагрузки в общеобразовательных школах, недооценка роли искусства как важного фактора формирования и развития личности и т.д. Важнейшей задачей является постоянный поиск наиболее результативных путей воспитания и развития каждого ребёнка.

Наиболее доступным средством воспитания музыкальной культуры является певческая деятельность. Её доступность обуславливается тем, что голосовой аппарат – «инструмент», данный человеку от рождения, совершенствующийся вместе с его ростом и развитием. Воспитание певческих навыков есть одновременно и воспитание человеческих чувств и эмоций, музыкального восприятия. Пение тесно связано со словом, что создаёт основу для более конкретного понимания музыкальных произведений.

Певческая деятельность является одной из важнейших составляющих отечественной и мировой культуры. Пение – это наиболее доступный и любимый вид детского творчества, не требующий каких-либо дополнительных затрат, так как человеческий голос универсален и общедоступен, является испытанным средством музыкального воспитания.

В процессе певческой деятельности ребёнок является не только потребителем, но и творцом музыкальной культуры, сам создаёт определённые художественные ценности. Данное обстоятельство определяет многообразные функции певческой деятельности, среди которых особо выделяются познавательная и эстетическая, обеспечивающие воспитание всесторонне развитой личности. Доказано влияние пения на активизацию умственных способностей, эстетическое, нравственное и физическое развитие детей. Пение развивает слух, память, чувство ритма, внимание, мышление, укрепляет лёгкие и весь дыхательный аппарат [1].

В певческой деятельности успешно формируется весь комплекс музыкальной культуры: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Дети получают различные сведения о музыке, приобретают вокальные умения и навыки.

В младшем школьном возрасте деятельность педагога направлена на развитие примарного диапазона, постановку певческого голоса с опорой на правильное дыхание, артикуляцию. В процессе пения ребёнок осваивает навыки звукообразования, певческого дыхания, дикции, чистоты вокального интонирования, ансамбля. Особое внимание уделяется подбору репертуара и охране детского голоса.

Развитие музыкально-творческих способностей в процессе певческой деятельности является актуальной и сложной проблемой, особенно в современных условиях, на начальной стадии обучения. Важно дать возможность каждому ребёнку полноценно раскрыть свои задатки и развить качества, необходимые для реализации творческих потребностей в разных видах музыкально-певческой деятельности.

В связи с этим становятся весьма актуальными исследования, выявляющие возможности певческой деятельности, обеспечивающие положительное влияние на формирование музыкальной культуры детей младшего школьного возраста.

Несмотря на очевидную актуальность проблемы развития музыкально-творческих способностей через пение, на существование различных методик и методических разработок, решение данной проблемы весьма недостаточно находит своё практическое применение в условиях дополнительного образования детей.

Всё это послужило основой для изучения проблемы развития музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе певческой деятельности в условиях дополнительного образования.

Исходя из вышеизложенного, цель данной статьи заключается в научном обосновании разработанной нами практико-ориентированной программы по формированию музыкальной

культуры младших школьников средствами певческой деятельности и определении её эффективности.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что успешному формированию музыкальной культуры младших школьников средствами певческой деятельности будет способствовать разработанная нами практико-ориентированная программа методических средств, приёмов и условий, включающая в себя:

- специально организованное комплексное обучение детей, предусматривающее участие их в разных видах певческой деятельности;
- использование эффективных методов обучения и развития, в том числе проблемного, развивающего и интенсивного обучения, методов игры и вокальной импровизации, стимулирующих развитие музыкально-творческих способностей.

Определение проблемы, цели и гипотезы позволяют сформулировать следующие задачи: раскрыть особенности формирования музыкальной культуры младших школьников; провести диагностику уровня сформированности музыкальной культуры у детей старшего дошкольного возраста; проанализировать эффективность практико-ориентированной программы формирования музыкальной культуры младших школьников средствами певческой деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Материалы и методы

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества «Надежда» г. Владивостока с 01.09.2023 г. по 20.05.2024 г. В исследовании приняли участие две группы детей младшего школьного возраста: экспериментальная группа – дети группы музыкального развития «До-ре-ми», состоящей из 7 мальчиков и 18 девочек, и контрольная группа – дети группы музыкального развития «Светлячок», состоящей из 13 мальчиков и 12 девочек.

Выбор экспериментальной группы был обоснован случайной стратегией, которая заключается в том, что каждому члену генеральной совокупности предоставляется равный шанс попадания в экспериментальную выборку.

Исследование проводил один и тот же преподаватель, но обучающий по разным программам.

Экспериментальное исследование включало в себя три этапа: констатирующий (диагностический), формирующий и контрольный.

Цель проведения констатирующего этапа эксперимента – выявление начального уровня сформированности музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста. Для достижения указанной цели была использована методика диагностирования, разработанная О.П. Радыновой.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в ходе констатирующего этапа эксперимента решались следующие задачи:

1. Выявить начальный уровень сформированности музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста.
2. Подобрать диагностические методики.
3. Провести диагностику уровня развития музыкальной культуры.
4. Проанализировать результаты, полученные в ходе диагностики.

Направление диагностики включало экспериментальные ситуации, направленные на определение уровня сформированности музыкальной культуры детей младшего школьного возраста. В ходе исследования музыкальная культура младших школьников анализировалась по следующим критериям и показателям диагностики:

1-й критерий диагностики: *музыкальность*, включает в себя комплекс музыкальных способностей: эмоциональной отзывчивости на музыку, ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма.

2-й критерий диагностики: *креативность* (творческое мышление, воображение в восприятии, исполнительской и творческой деятельности), включает в себя показатели: восприятие, исполнительство, творчество.

3-й критерий диагностики: *оценочное отношение к музыке*, включает в себя показатели: интерес, вкус. Интерес ребёнка к музыке диагностировался в основном по проявлениям эмоциональной отзывчивости. Вкус диагностировался по предпочтениям, по наличию любимых произведений.

Результаты исследования

1. Результаты констатирующего этапа исследования

Результаты экспериментальных ситуаций оценивались по 3-балльной системе: оценка «3» (высокий уровень), оценка «2» (средний уровень), оценка «1» (низкий уровень). В процессе констатирующего этапа нами были использованы следующие методы диагностики: слушание музыки, наблюдение, беседа-обсуждение, диагностические задания, диагностическая ситуация, анализ продуктов детской деятельности.

Диагностирование 1-го критерия (*музыкальность*) включало в себя четыре диагностических задания.

Для изучения уровня *эмоциональной отзывчивости на музыку* и устойчивости интереса младших школьников к восприятию музыки детям было предложено для прослушивания два произведения (1–1,5 мин.): «Песня жаворонка» из «Детского альбома» и марш из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского. В процессе наблюдения за поведением детей в ходе слушания музыки фиксировались следующие показатели [2]:

- сосредоточенность внимания в процессе всего восприятия и длительность восприятия (дослушивает ли до конца);
- проявление у ребёнка интереса к слушанию музыки и наличие эмоционального отклика в процессе слушания музыки.

Оценку «3 балла» получали испытуемые, у которых наблюдалась сосредоточенность внимания в процессе слушания музыки, дослушали произведение до конца.

Оценку «2 балла» получали испытуемые, у которых интерес к слушанию музыки недостаточно устойчив, характеризуется частым переключением внимания, но суждения и оценки по поводу характера музыки обоснованы.

Оценку «1 балл» получали испытуемые, у которых поверхностный интерес к слушанию музыки. Суждения и оценки по поводу характера музыки необоснованные, неглубокие, не справлялись с заданием.

Для определения уровня развития у детей *ладового чувства* детям было предложено послушать три разнохарактерных произведения: «Марш» С. Прокофьева, «Клоуны» Д.Б. Кабалевского, «Старинная французская песенка» П.И. Чайковского. После прослушивания с каждым ребёнком индивидуально проводилась беседа, в процессе которой, выбирая из предложенных карточек с изображением жанров «марш», «танец», «песня», он определял жанр музыкального произведения.

Для диагностики чувства тоники было предложено задание на ощущение тоники (определить, закончена ли мелодия) – «Я начну, а ты закончи» или допеть недостающие несколько звуков. Была предложена песенка «Поезд» Т. Бырченко. Сначала музыкальный руководитель исполняет песенку полностью, а во второй раз поёт песню не до конца. Ребёнку предлагается закончить песню (до тоники), пропевая недостающие звуки в конце. Варианты концовок могут быть различными [3].

С первым заданием большая часть детей справилась хорошо. Однако со вторым заданием (допеть недостающие звуки) хорошо справились только 6 детей, 11 детей выполняли задание робко и неуверенно, но всё же правильно выполнили задание, и 8 детей выполняли задание с трудом, с большими погрешностями или вовсе не хотели выполнять, вели себя пассивно.

Недостатки и их причины: вялость, застенчивость, неуверенность в своих силах, слабо развитый музыкальный слух, малый диапазон голоса.

Методические приёмы к преодолению данных недостатков: применять игровые упражнения со словами *ку-ку*, *ду-ду* (малая терция вниз) и др., способствующие правильному звукоизвлечению и развитию слуха, применять игровые упражнения, способствующие расширению диапазона.

Для изучения *музыкально-слуховых представлений* детей. Для выявления уровня развития звуковысотного слуха детям было предложено 4 задания в форме совместной подгрупповой (по 3–4 ребёнка) деятельности:

– повторить знакомую им народную прибаутку «Лиса по лесу ходила» и «Не летай, соловей, у окошечка» на двух звуках в интервале большой секунды и чистой квинты в сопровождении фортепиано и без сопровождения;

– повторить малознакомую песенку «Бубенчики» Е. Тиличевой на основе мажорного трезвучия (сверху вниз), несколько раз прослушанную с сопровождением и без сопровождения;

– повторить пение кукушки «ку-ку» на двух звуках в интервале терции от разных звуков в сопровождении фортепиано либо снятия попевки с голоса.

Правильно и качественно выполнить задания смогли 8 детей, но большинство детей не смогли качественно выполнить задание.

Недостатки и их причины: оказалось, что некоторые дети имеют одинаковые недостатки – у половины занимающихся пением узкий диапазон голоса. Их повтор мелодии отличался механическим проговариванием слов. При воспроизведении фразы «Лиса по лесу ходила» и слогов «ку-ку» дети не слышали звуковысотного расположения. Другая часть детей песни «Лиса по лесу ходила», «Не летай, соловей, у окошечка», «Бубенчики» пели почти правильно, но в низком диапазоне «ля-си» малой октавы, «ре-ми» первой октавы.

Методические приёмы к преодолению данных недостатков: применять игровые упражнения, способствующие расширению диапазона, применять короткие упражнения на звуке «у»: *а-у*, *ку-ку*, *ре-ку*, *ку-ку* и др.

Для выявления уровня *ритмического слуха* у детей младшего школьного возраста детям предлагалось два задания: 1) прохлопать ритмический рисунок попевки «Дон-дон, загорелся кошачий дом», «Сорока», «Скок, скок, поскок», исполняемых музыкальным руководителем, и 2) сыграть ритм на ложках [3].

С первым заданием успешно справились более половины детей. Дети с интересом выполняли задание. Там, где имелись ритмические неточности, дети их таковыми не воспринимали, считая, что всё выполняют верно.

Второе задание (сыграть ритм на ложках) многим детям показалось сложным. Дети выполняли задание с трудом, делая много ошибок. Только некоторые смогли без погрешностей выполнить задание.

Недостатки и их причины: вялость, застенчивость, неуверенность в своих силах, недостаточно развита музыкально-слуховая координация.

Методические приёмы к преодолению данных недостатков:

– использование в процессе занятия приёмов, обращённых к каждому ребёнку: ритмические игры «Эхо – ответ», «Чики-чики-чикалочки» и др.;

- создание обстановки, вызывающей у неуверенных ребят желание действовать и ограничивающей излишне самоуверенных;
- индивидуальные указания некоторым детям наряду с общим указанием всему коллективу;
- исполнение индивидуальных ролей, распределение на группы и подгруппы, с тем чтобы одни ребята выполняли задание, а другие давали этому оценку;
- включение в процесс занятия очень кратких по времени (2–3 минуты) индивидуальных занятий.

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, были выявлены следующие результаты: в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем развития музыкальности составляет 24% (6 чел.), средний уровень развития музыкальности выявлен у 40% (10 чел.) испытуемых, низкий уровень развития музыкальности наблюдается у 36% (9 чел.) испытуемых.

В контрольной группе количество детей с высоким уровнем развития музыкальности составляет 16% (4 чел.), средний уровень выявлен у 20% (5 чел.) детей, низкий уровень наблюдается у 64% (16 чел.) детей.

Результаты исследования 1-го критерия (уровень сформированности *музыкальности* у детей младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп) отображены на рис. 1.

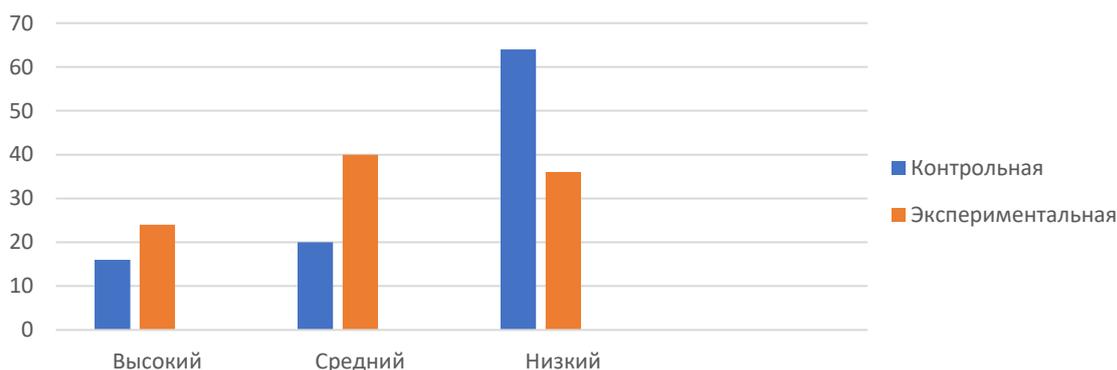


Рис. 1. Уровень сформированности музыкальности у детей экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) (%)

Fig. 1. The level of formation of musicality in children of experimental and control groups (ascertaining stage) (%)

Как видим, в экспериментальной и контрольной группах преобладает средний и низкий уровень развития музыкальности.

Для диагностирования *2-го критерия* (*музыкальная креативность*) мы использовали три задания, направленных на изучение творческого мышления, восприятия, исполнительской и творческой деятельности детей.

Для выявления уровня *восприятия музыки* у детей младшего школьного возраста использовался метод прослушивания отрывков из музыкальных произведений «Боевая песенка» Д. Кабалевского, «Камаринская», «Болезнь куклы» П.И. Чайковского, после чего детям было предложено выполнить задание и ответить на вопросы:

1. Выбрать карточку, соответствующую характеру музыки «марш», «пляска», «песня».
2. Одинаковы ли музыкальные произведения по характеру?
3. В чём их отличие или сходство?
4. Какое настроение передано в музыкальных произведениях?

5. Какое из музыкальных произведений понравилось больше и почему? [4] Объяснить свой выбор.

Высказывания детей позволяют судить об их переживаниях.

Для выявления качества *исполнительской (певческой) деятельности* детей младшего школьного возраста мы использовали задания, направленные на изучение творческого мышления, восприятия, исполнительской и творческой деятельности детей.

Для выявления отношения ребёнка к песенному исполнительству и интересной для дошкольника тематики детских песен с каждым ребёнком индивидуально проводилась беседа, которая включала следующие вопросы:

1. Любишь ли ты петь? Какие песни твои самые любимые?
2. Когда у тебя хорошее настроение, какую песню ты поёшь?
3. Поёте ли вы вместе с мамой, папой? Какие песни вы поёте?
4. Какую песню ты бы подарил маме, если бы увидел, что она грустит?
5. Тебе больше нравится петь самому или слушать, как поют другие?
6. Ты любишь петь один или вместе с другими детьми?
7. Тебе нравится слушать песни по радио или по телевизору?
8. Где ты больше поёшь: дома или в детском саду?

В ходе беседы мы ставили целью выявить следующее: какие песни предпочитают дети: современные взрослые, эстрадные, из мультфильмов, народные; кто чаще всего является героем детских песен; отношение детей к пению; песенный репертуар, характерный для детей данной группы.

В процессе диагностики исполнительской деятельности мы использовали *игровую педагогическую ситуацию* с целью выяснения эстрадных предпочтений детей. Для этого мы провели музыкальный досуг «Песня года», где детям предлагалось перевоплотиться в звёзд современной эстрады и исполнить знаменитый хит любимого певца.

В ходе исполнения детьми песен нами определялись:

- характер исполнения песни (хорошо или плохо копирует исполнителя);
- способность детей к перевоплощению;
- умение творчески передать музыкальный образ в пении;
- обоснованность выбора образа исполняемой песни;
- влияние социокультурной среды на предпочитаемую ребёнком песню [2].

При выполнении этого задания малая часть детей чувствовали себя свободно, непринуждённо и с удовольствием изображали любимых певцов. Половина детей порученную роль в игре выполняли слабо: вялая артикуляция, рот малоподвижен, слаборазвитый музыкальный слух, застенчивость и неуверенность в своих силах.

Методические приёмы к преодолению данных недостатков:

- применять игровые упражнения *ку-ку, а-у, ду-ду, би-би* и др., способствующие правильному звукоизвлечению и артикуляции;
- использование в процессе занятия приёмов, обращённых к каждому ребёнку;
- создание обстановки, вызывающей у неуверенных ребят желание действовать и ограничивающей излишне самоуверенных;
- индивидуальные указания некоторым детям наряду с общим указанием всему коллективу;
- исполнение индивидуальных ролей, распределение на группы и подгруппы, с тем чтобы одни ребята выполняли задание, а другие давали этому оценку;
- включение очень кратких по времени (2–3 минуты) индивидуальных занятий.

При выявлении уровня *творческих проявлений* мы использовали методику «Я – композитор». Процедура практического использования методики включает метод изучения про-

дуктов детской деятельности с целью выяснения желания детей заниматься песенным творчеством, развития у них способностей и необходимых умений. Для этого мы проводили беседу с каждым ребёнком. В процессе беседы детям предлагалось задание: «Представь, что ты юный композитор и выступаешь перед зрителем со своей собственной песней. Подумай, какую песню ты будешь петь, объяви её название и спой».

Анализируя исполнение песни, мы выявляли:

1) наличие у детей творческих способностей и навыков: ребёнок поёт уже известную ему песню; ребёнок поёт совершенно новую песню; ребёнок поёт песню на известные слова, используя свой мотив; ребёнок поёт песню на известный мотив, используя свои слова;

2) наличие музыкальных способностей: мелодия заканчивается тоникой; мелодия имеет определённый ритмический рисунок;

3) оригинальность исполнения: наличие сюжета, связанности.

Анализ результатов задания показал, что больше половины детей проявляют неустойчивый интерес к музыкальному творчеству. У большинства детей не сформировано умение импровизировать в сочинении мелодии, проговаривают текст речитативом. Отдают предпочтение просмотру телепередач или играм. Таким образом, мы установили, что детей с высоким уровнем творческой активности очень мало. У большинства детей творческая активность не сформирована или частично сформирована.

На основе анализа данных, полученных в ходе исследования, были выявлены следующие результаты: в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем сформированности музыкальной креативности составляет 20% (5 чел.), в контрольной группе – 16% (4 чел.), средний уровень в экспериментальной группе выявлен у 52% (13 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 36% (9 чел.), низкий уровень сформированности музыкальной креативности в экспериментальной группе наблюдается у 28% (7 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 48% (12 чел.).

Результаты исследования 2-го критерия (уровень сформированности музыкальной креативности у детей младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп) отображены на рис. 2.

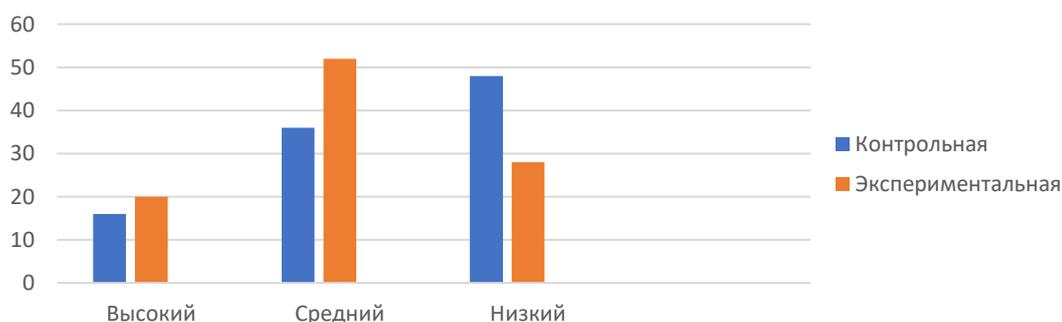


Рис. 2. Уровень сформированности музыкальной креативности у детей экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) (%)

Fig. 2. The level of musical creativity formation in children of experimental and control groups (ascertaining stage) (%)

Для диагностирования 3-го критерия диагностики (оценочное отношение к музыке) мы использовали два задания, направленных на выявление уровня сформированности у детей интереса к музыкальной деятельности и выявление особенностей музыкальной эрудиции (знаний в области музыки).

В процессе диагностики мы использовали метод беседы и диагностические задания. Беседа была направлена на выявление интереса ребёнка к музыке. Беседа проводилась с

каждым ребёнком индивидуально и включала следующие вопросы: Любишь ли ты слушать музыку? Где ты слушаешь музыку? Какая музыка твоя самая любимая? Почему она нравится? Когда ты был последний раз в театре? Бывал ли ты когда-нибудь в оперном театре? Что такое балет? Что такое опера? [2]

В процессе определения музыкальной эрудиции ребёнку было предложено для прослушивания любое знакомое произведение («Баба-Яга», «Камаринская» П.И. Чайковского и др.). После прослушивания с ребёнком проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой задавались следующие вопросы:

1. Знаешь ли ты, как называется эта музыка?
2. Знаешь ли ты, кто написал эту музыку?
3. Какие чувства выражает эта музыка?
4. Что значит «классическая музыка»?
5. Какую классическую музыку ты знаешь?
6. Каких композиторов ты знаешь?
7. Какую музыку ты больше любишь: классическую, фольклор, современную?
8. У тебя есть любимые произведения из названной музыки? Попытки обоснования своих предпочтений [2].

На основе анализа данных, полученных в ходе исследования, были выявлены следующие результаты: в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем сформированности оценочного отношения к музыке составляет 24% (6 чел.), в контрольной группе – 16% (4 чел.); средний уровень сформированности оценочного отношения к музыке в экспериментальной группе выявлен у 44% (11 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 36% (9 чел.); низкий уровень сформированности оценочного отношения к музыке в экспериментальной группе наблюдается у 32% (8 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 48% (12 чел.).

Результаты исследования 3-го критерия (уровень сформированности *оценочного отношения к музыке* у детей младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп) отображены на рис. 3.

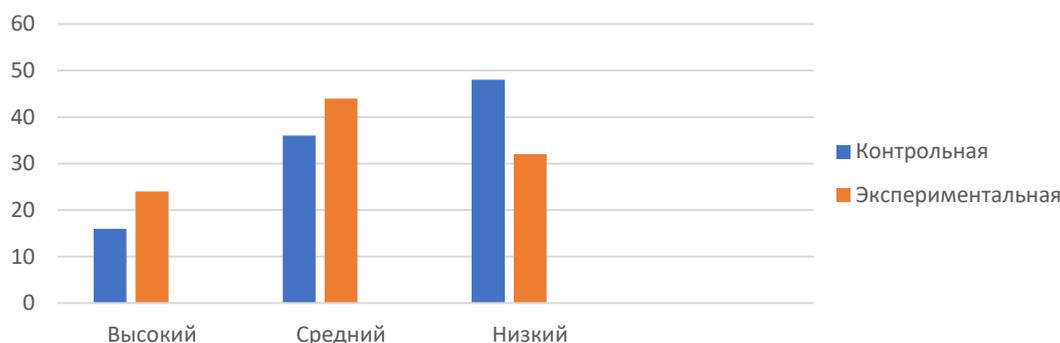


Рис. 3. Уровень сформированности оценочного отношения к музыке у детей экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) (%)

Fig. 3. The level of formation of the evaluative attitude to music in children of the experimental and control groups (the ascertaining stage) (%)

На основе анализа данных, полученных в ходе исследования, были выявлены следующие результаты: в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем сформированности музыкальной культуры составляет 24% (6 чел.), в контрольной группе – 16% (4 чел.); средний уровень в экспериментальной группе выявлен у 48% (12 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 28% (7 чел.); низкий уровень сформированности основ музыкальной

культуры в экспериментальной группе наблюдается у 28% (7 чел.) испытуемых, в контрольной группе – у 56% (14 чел.).

Анализ результатов данных по выявлению уровня сформированности основ *музыкальной культуры* у детей младшего школьного возраста позволил составить сводную таблицу диагностики и оценки уровня сформированности основ *музыкальной культуры* констатирующего этапа эксперимента детей экспериментальной и контрольной групп (рис. 4).

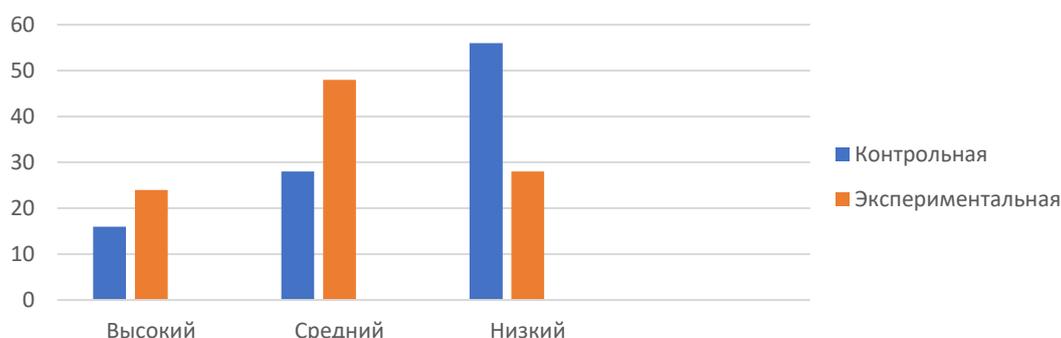


Рис. 4. Уровень сформированности основ музыкальной культуры у детей экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) (%)

Fig. 4. The level of formation of the fundamentals of musical culture in children of experimental and control groups (ascertaining stage) (%)

Из полученных результатов мы видим, что на констатирующем этапе исследования детей младшего школьного возраста в экспериментальной группе преобладает средний уровень сформированности основ музыкальной культуры, а в контрольной группе в основном преобладает низкий уровень сформированности основ музыкальной культуры.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать следующие выводы: уровень сформированности основ музыкальной культуры у детей экспериментальной и контрольной групп находятся в неразвитом или частично развитом состоянии. Причиной этого может выступать недостаток музыкально-образных впечатлений, неумение проявить себя, недостаточная включённость ребёнка в значимую, активную и адекватную для него певческую деятельность, обеспечивающую эмоциональное переживание и сопереживание музыке.

2. Результаты формирующего этапа эксперимента

Основываясь на результатах диагностики констатирующего эксперимента, мы наметили основные пути дальнейшей работы. Нами был подготовлен и реализован комплекс педагогических мероприятий по формированию музыкальной культуры у детей экспериментальной группы.

Цель формирующего этапа эксперимента – разработка и апробация практико-ориентированной программы по формированию музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста посредством певческой деятельности.

Задачи:

- развить певческие навыки;
- вызвать эмоциональный отклик на музыкальные произведения;
- повысить уровень музыкальной культуры у детей экспериментальной группы по всем критериям и компонентам музыкальной культуры.

Для решения этих задач нами была составлена практико-ориентированная программа формирования музыкальной культуры средствами певческой деятельности у детей младшего школьного возраста «До-ре-ми» (студия музыкального развития детей младшего школьного

возраста), направленная на развитие вокальных данных, творческих способностей, исполнительского мастерства, способствующих формированию у детей музыкальной культуры [5].

Программа включала в себя проведение работы с детьми экспериментальной группы в возрасте 6–8 лет в течение 1 года. Планировалось 36 занятий в год. Занятия проводились с сентября по май, один раз в неделю (по вторникам), во второй половине дня с группой детей 25 человек. Продолжительность занятия – 30 минут (16.00–16.30).

Главный критерий отбора программного материала – его воспитательная ценность, высокий художественный уровень используемых музыкальных произведений (классических, отечественных и зарубежных).

Планируемый результат. Дети владеют певческими навыками: петь легко, не форсируя звук, с чёткой дикцией, петь хором и без него, брать дыхание перед началом пения, между музыкальными фразами, удерживать дыхание до конца фразы, чисто интонировать мелодию в поступенном движении вверх на квинту и на кварту, петь в разных темпах.

Эмоционально откликаются на музыкальные произведения, понимают их, сформирован положительный настрой к воспроизведению музыкального произведения на музыкальных инструментах и к пению. Дети могут не только внимательно слушать музыку, но и различать марш, танец, песню, колыбельную, узнавать произведения по вступлению. Самостоятельно могут отличать различные выразительные средства и характер музыки (праздничная, жалобная), узнают произведения известных композиторов современности и классиков. Основаны этические нормы на основе праздников.

Подведение итогов реализации практико-ориентированной программы проходило в форме выступлений на концертах, конкурсах. Программа состоит из комплекса мероприятий, в основу которых были положены педагогические методы и приёмы:

– *наглядный метод*: наглядно-слуховой (ведущий) – исполнение музыкальным руководителем музыкального материала, и наглядно-зрительный (вспомогательный) – показ иллюстративного материала;

– *словесный метод*: сообщение педагогом названия произведения, показ портрета композитора, игрушки, олицетворяющей персонаж пьесы или песни, беседа, рассказ, пояснение, разъяснение, сравнение, замечание, обсуждение;

– *практический метод*: исполнение песен, передачи характера песни в музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах [6];

– *метод контрастных сопоставлений* произведений позволяет заинтересовать детей, активизирует проявления эмоциональной отзывчивости, художественно-образного мышления, воображения;

– *метод уподобления характеру звучания* музыки, активизирующий творческие проявления ребёнка, направленный на осознание музыкального образа. Применяются различные виды уподобления звучанию музыки: моторно-двигательное, словесное, вокальное, темброво-инструментальное [6];

– *игровой метод*: подвижные музыкальные игры, игры под пение (хороводы и инсценировки), импровизация передачи музыкальных образов.

Разработанная нами программа развития основ музыкальной культуры включает основные виды певческой деятельности, которые мы выделили в 5 блоков: 1) пение для развития музыкального восприятия, 2) исполнение песен, 3) пение в музыкально-образовательной деятельности, 4) пение в музыкально-игровой деятельности, 5) песенное творчество.

Певческий репертуар, который дети исполняют и слушают, служит средством формирования у них первых представлений о вокальном искусстве. Они узнают о видах и жанрах вокальной музыки (песня, романс, ария, опера, серенада и др.), о структуре песни (запев, припев, вступление, заключение), знакомятся с выразительными песенными интонациями, пере-

дающими различные чувства и настроения: состояние покоя, тишины (в колыбельной), бодрости, энергии (в маршевой песне), ритмичности, танцевальности (например, в песне-польке). Дети знакомятся с такими понятиями, как музыкальный звук, мелодия, музыкальная фраза, куплет, а также с понятиями ритм, темп, регистр, хор, солист, дирижёр и др.

Программа формирования основ музыкальной культуры оформлена в таблицу с выделением программных задач каждого вида занятий [6] (табл. 1).

Таким образом, проведённая работа способствовала решению задач, поставленных в начале экспериментальной деятельности.

Анализ результатов данных по выявлению уровня сформированности основ музыкальной культуры у детей младшего школьного возраста позволил составить сводную таблицу диагностики и оценки уровня сформированности основ музыкальной культуры контрольного этапа эксперимента детей экспериментальной и контрольной групп, представленную на рис. 5.

Таблица 1 / Table 1

Программа формирования основ музыкальной культуры
The program of formation of the foundations of musical culture

Виды певческой деятельности	Программные задачи	Содержание занятия	Музыкальный репертуар	Кол-во занятий
1. Пение для развития музыкального восприятия	Приобщить детей к вокальной музыке, познакомить с её видами и жанрами, дать образец выразительного исполнения	– слушание песен, не предназначенных для пения, в исполнении взрослых или аудиозаписи	Фрагменты оперных арий: «Аве Мария» Ф. Шуберта, фрагменты арий из опер «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, «Каватина Людмилы» М.И. Глинки из оперы «Руслан и Людмила»	36
		– слушание песен, предназначенных для последующего их исполнения	«По малину в сад пойдём», «К нам гости пришли», «Огородная хороводная» и др.	36
2. Пение в музыкально-образовательной деятельности	Способствовать укреплению голосового аппарата детей и расширению диапазона голоса	– пение мелодий и упражнений для развития диапазона, динамики, тембра, длительности, силы звуков	Голосовые игры и упражнения: «Слоник», «Динозавр», «Попрошайка», «В осеннем лесу», «Машина» и др.	36
	Развитие слухового восприятия, формирования вокально-технических навыков и элементарных представлений о музыкальной грамоте	– пение упражнений для приобретения певческих навыков: певческая установка; работа над дыханием; работа над звукообразованием; работа над звуковедением; работа над интонацией; развитие ладового чувства; работа над дикцией; работа над ритмом; работа над темпом	Упражнения «Баба Яга», «Петь приятно и удобно» Л. Абелян; дыхательная зарядка по методике А.Н. Стрельниковой «Кошечка», «Ушки»; речевая игра на дыхание «Ку-ка-реку»; дыхательные упражнения под музыку «Чайник» и др.	36

Окончание табл. 1

Виды певческой деятельности	Программные задачи	Содержание занятия	Музыкальный репертуар	Кол-во занятий
3. Исполнение песен	Практически осваивать приобретённые умения и навыки выразительного пения	– пение с сопровождением	«Смелый пилот» – муз. Е. Тиличевой, р. н. п. «Василёк», «Во поле берёза стояла», «Во саду ли в огороде», «Урожай собирай» – муз. А. Филиппенко	36
	Развитие чистоты интонации	– пение без сопровождения	«А я по лугу», «Барашеньки-крутороженьки», «Зайчик, ты зайчик»	36
	Формирование интереса к пению и игре на инструментах, к подбору знакомых мелодий по слуху на музыкальных инструментах	– пение с собственным сопровождением на детских музыкальных инструментах	«Колокольчик», «Дождик», «Ручеёк» и т.д.	36
	Активизировать эмоциональные проявления детей	– пение для сопровождения движений (хороводы)	Русские народные песни: «На горе-то калина», «Ходила младешенька по борочку». Новогодние хороводные песни: «Ёлочка смолистая» Е. Тиличевой, «К нам приходит Новый год» В. Герчик и др.	36
4. Пение в музыкально-игровой деятельности	Углубление восприятия музыкального произведения, формирование музыкально-ритмических навыков	- подвижные музыкальные игры; - игры под пение (хороводы и инсценировки) - импровизация передачи музыкальных образов в движениях	Инсценировать сюжеты игр и тексты песен, передавать музыкально-игровые образы: лошадки, матрёшки и т.д. Рус. нар. песни: «Ворон», «Где ты был, Иванушка?», «Две тетери», «Как на тоненький ледок», «Всем, Надюша, расскажи» бел. н. п.	36
5. Песенное творчество	Развитие у детей интереса и воображения, самовыражения, самостоятельного применения и закрепления приобретённых навыков, стимулирование активности детей в процессе пения	– импровизация; – сочинение мелодий к заданным текстам; – сочинение хороводов	Творческие задания на звукоподражание, импровизации своих имён в разных настроениях, на сочинение окончаний мелодий, начатых педагогом, на заданный текст, импровизации в определённом жанре (в жанре колыбельной, марша и т.д.)	36

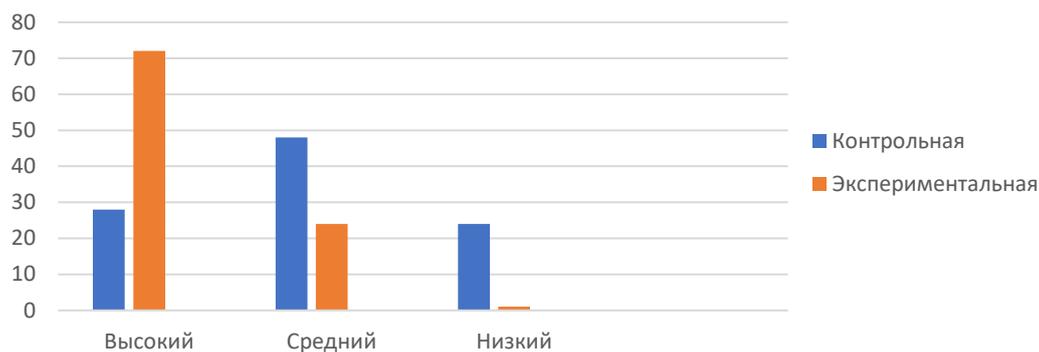


Рис. 5. Уровень сформированности основ музыкальной культуры у детей экспериментальной и контрольной групп (контрольный этап) (%)

Fig. 5. The level of formation of the basics of musical culture in children of the experimental and control groups (control stage) (%)

Обсуждение результатов

Из полученных результатов, отражённых на рис. 5, мы видим, что на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе преобладает высокий уровень сформированности музыкальной культуры детей младшего школьного возраста, а в контрольной группе в основном преобладает средний уровень сформированности музыкальной культуры.

Анализ результатов данных, полученных в ходе исследования на контрольном этапе эксперимента, позволил составить таблицу соотношения уровня сформированности музыкальной культуры детей экспериментальной и контрольной групп констатирующего и контрольного этапов. Наглядно эти данные представлены на рис. 6.

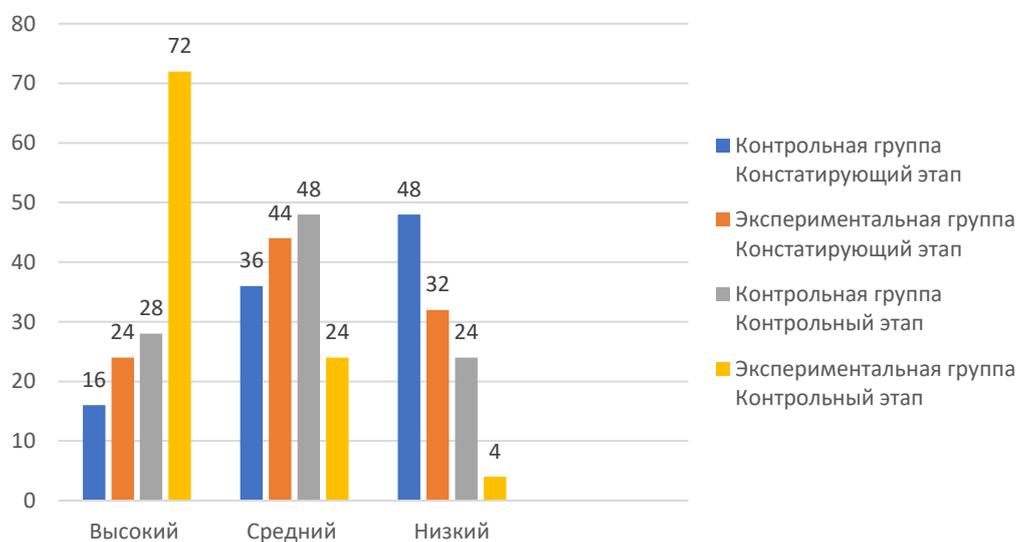


Рис. 6. Соотношение уровня сформированности музыкальной культуры детей экспериментальной и контрольной групп (%)

Fig. 6. Ratio of the level of musical culture development in children of the experimental and control groups (%)

Таким образом, на основе анализа полученных данных мы выявили, что:

– количество детей с высоким уровнем сформированности музыкальной культуры в экспериментальной группе увеличилось на 48% (на 12 чел.), в контрольной группе – на 12% (на 3 чел.);

– количество детей со средним уровнем сформированности музыкальной культуры в экспериментальной группе уменьшилось на 20% (на 5 чел.), в контрольной группе увеличилось на 12% (на 4 чел.);

– количество детей с низким уровнем сформированности музыкальной культуры в экспериментальной группе уменьшилось 28% (на 7 чел.), в контрольной группе – на 24% (на 6 чел.).

Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента показали положительную динамику.

Заключение

Анализируя вышесказанное, мы видим, что уровень сформированности музыкальной культуры в экспериментальной группе повысился у 48% (12 чел.) испытуемых, количество детей с низким уровнем сформированности музыкальной культуры уменьшилось на 24% (6 чел.).

Эти показатели были достигнуты благодаря подобранному нами, на основе диагностики, репертуару. Для развития музыкального восприятия мы использовали произведения композиторов-классиков: фрагменты оперных арий «Аве Мария» Ф. Шуберта, фрагменты арий из опер «Садко», «Сказка о царе Салтане», «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, «Каватина Людмилы» М.И. Глинки из оперы «Руслан и Людмила».

Для развития диапазона, динамики, тембра, длительности, силы звуков мы использовали песни «По малину в сад пойдём», «К нам гости пришли», «Огородная-хороводная» и др., голосовые игры и упражнения: «Слоник» «Динозавр», «Попрошайка», «В осеннем лесу», «Машина» и др.

Для приобретения певческих навыков (дыхания, звукообразования, ладового чувства, чувства тоника, чувства ритма) мы использовали упражнения «Баба Яга», «Петь приятно и удобно» Л. Абемян, дыхательную зарядку по методике А.Н. Стрельниковой «Кошечка», «Ушки», речевые игры на дыхание «Ку-ка-реку», дыхательные упражнения под музыку «Чайник».

Для приобретения навыков выразительного пения мы использовали песни «Смелый пилот» муз. Е. Тиличевой, р. н. п., «Василёк», «Во поле берёза стояла», «Во саду ли в огороде», «Урожай собирай» муз. А. Филиппенко.

Для развития чистоты интонации мы использовали песни «А я по лугу», «Барашеньки-крутороженки», «Поёт, поёт соловушка» и др.

Для формирования интереса к пению и игре на инструментах, к подбору знакомых мелодий по слуху на музыкальных инструментах мы использовали песни «Колокольчик», «Дождик», «Ручеёк» и т. д.

Для активации эмоциональных проявлений детей мы использовали русские народные песни (хороводы): «На горе-то калина», «Ходила младшенька по борочку»; новогодние хороводные песни: «Ёлочка смолистая» Е. Тиличевой, «К нам приходит Новый год» В. Герчик и др.

Для углубления восприятия музыкального произведения, формирования музыкально-ритмических навыков мы использовали подвижные музыкальные игры на ложках. Игры на ложках под пение (хороводы и инсценировки), импровизация передачи музыкально-игровых образов в движениях с игрой на ложках: Рус. нар. песни «Ворон», «Где ты был, Иванушка?», «Две тетери», «Во кузнице», «Всем, Надюша, расскажи» бел. н. п.

Для развития у детей песенного творчества, интереса и воображения, самовыражения, самостоятельного применения и закрепления приобретённых навыков, стимулирования активности детей в процессе пения мы использовали творческие задания на звукоподражание, импровизации своих имён в разных настроениях, на сочинение окончания мелодий, начатых педагогом, на заданный текст, импровизации в определённом жанре (в жанре колыбельной, марша и т.д.).

Данный репертуар может быть использован как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми младшего школьного возраста. Музыкальные произведения могут компоноваться в зависимости от результатов диагностики последующего набора детей.

Таким образом, можно утверждать об эффективности применения разработанной нами практико-ориентированной программы формирования музыкальной культуры средствами певческой деятельности у детей младшего школьного возраста. Это видно на диаграммах и таблицах, представленных для сравнения результатов детей экспериментальной группы с результатами детей контрольной группы.

Вклад автора / Contribution of the author

С.Н. Бушкова – разработка концепции исследования, подготовка и редактирование текста; Е.В. Спешилова – сбор данных, анализ и интерпретация результатов.

S.N. Bushkova – development of the research concept, preparation and editing of the text; E.V. Speshilova – data collection, analysis and interpretation of results.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Немыкина И.Н., Сумарокова Н.С. Певческая деятельность как условие социально-личностного развития детей в младшей школе // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11980>
2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 320 с.
3. Учите детей петь: песни и упражнения для развития голоса у детей 6–7 лет: Кн. для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / сост. Г.М. Орлова, С.И. Бекина. М.: Просвещение, 1988. 143 с.
4. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. СПб: Детство-Пресс, 2005. 384 с.
5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 336 с.
6. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. восп. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 240 с..

References

1. Nemykina I.N., Sumarokova N.S. Pevcheskaya deyatel'nost' kak uslovie social'no-lichnostnogo razvitiya detej v mladshej shkole [Singing activity as a condition of social and personal development of children in primary school]. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11980> (In Russ.).
2. Gogoberidze A.G., Derkunskaia V.A. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij [Theory and methodology of musical education of preschool children: textbook. student's handbook. higher. studies. Institutions]. Moscow, Publishing Center "Academy", 2007. 320 p. (In Russ.).
3. Uchite detej pet': pesni i upravneniya dlya razvitiya golosa u detej 6–7 let: Kn. dlya vospitatel'ya i muz. rukovoditel'ya det. sada [Teach children to sing: songs and exercises for voice development in children aged 6-7 years: Book for educators and music. the head of the children] / comp. G.M. Orlova, S.I. Bekina. Moscow, Prosveshchenie, 1988. 143 p. (In Russ.).
4. Praslova G.A. Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta: ucheb. dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory and methodology of musical education of preschool children: textbook for students of higher pedagogical studies establishments] St. Petersburg, Detstvo-Press, 2005. 384 p. (In Russ.).

5. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya. [From birth to school. An innovative pre-school education program] / Edited by N.E. Veraksa, T.S. Komarova, E.M. Dorofeeva. Moscow, Mosaic-Synthesis, 2019. 336 p. (In Russ.).
6. Radynova O.P. et al. Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov: ucheb. posobie dlya stud. fak-ov doshk. vosp. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. [Musical education of preschoolers: studies student's handbook the fax machine education higher and secondary pedagogical studies]. Moscow, Publishing Center "Academy", 1998. 240 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Бушкова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),

✉ Bushkova.sn@dvfu.ru

Svetlana N. Bushkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Спешилова Елена Валерьевна – педагог дополнительного образования, Центр развития творчества детей и юношества «Надежда», Владивосток, Российская Федерация,

✉ speshilova1963@mail.ru

Elena V. Speshilova, Teacher of Additional Education, Center for the Development of Creativity of Children and Youth "Nadezhda" (Vladivostok, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 11.03.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 27.04.2025.

Принята к публикации / Accepted: 29.04.2025



Перспективы интеграции новых цифровых технологий в современное образование для повышения его эффективности

Е.Н. Бояров✉

*Сахалинский государственный университет,
Южно-Сахалинск, Российская Федерация,
✉ e.boyarov@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции новых цифровых технологий в современное образование с целью повышения его эффективности и качества. Цель исследования – обобщение теоретических и практических подходов к использованию цифровых инструментов в образовательной среде, а также выявление основных направлений и барьеров цифровой трансформации образования. Методы исследования включают анализ научной литературы и публикаций, сравнительный анализ различных подходов, обобщение педагогического опыта, систематизацию и интерпретацию данных. Результаты подтверждают, что интеграция технологий больших данных, цифрового следа и блокчейн-систем способствует формированию персонализированных траекторий обучения, повышению прозрачности и безопасности учебного процесса, а также оптимизации управления образовательными программами. Ключевым выводом является необходимость комплексного и стратегического подхода к цифровизации образования с учётом организационных, нормативных и этических аспектов. Новизна статьи заключается в формировании концептуальной модели взаимодействия ключевых цифровых технологий в образовательной системе, направленной на повышение её эффективности и устойчивости в условиях цифровой эпохи.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровой след, Big Data, блокчейн, образовательные технологии, персонализация обучения, цифровая трансформация, инновационные подходы в образовании

Для цитирования: Бояров Е.Н. Перспективы интеграции новых цифровых технологий в современное образование для повышения его эффективности // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 2. С. 42–51.

Prospects for the integration of new digital technologies into modern education to improve its effectiveness

E.N. Boyarov✉

*Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation,
✉ e.boyarov@mail.ru*

Abstract. The article addresses the problem of integrating new digital technologies into modern education to enhance its effectiveness and quality. The purpose of the study is to summarize theoretical and practical approaches to the use of digital tools in educational environments and to identify key directions and barriers to the digital transformation of education. The research methods include analysis of scientific literature and publications, comparative analysis of different approaches, generalization of pedagogical experience, systematization, and data interpretation. The results confirm that the integration of Big Data technologies, digital footprint analysis, and blockchain systems contributes to the creation of personalized learning pathways, improves transparency and security of educational processes, and optimizes educational program management. The key conclusion is the need for a comprehensive and strategic approach to the digitalization of education, considering organizational, regulatory, and ethical aspects. The novelty of the article lies in the development of a

conceptual model for the interaction of key digital technologies in the educational system aimed at increasing its efficiency and sustainability in the digital era.

Keywords: digitalization of education, digital footprint, Big Data, blockchain, educational technologies, personalized learning, digital transformation, innovative approaches in education

For citation: Boyarov E.N. Prospects for the integration of new digital technologies into modern education to improve its effectiveness. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 2, pp. 42–51. (In Russ.).

Введение

Современное общество вступило в эпоху цифровизации, которая охватывает все сферы жизни, включая образование. Переход к цифровым технологиям обусловлен как глобальными, так и локальными предпосылками, которые нашли отражение в научных исследованиях.

Одной из ключевых предпосылок стало изменение запросов со стороны студентов и работодателей. Так, например, согласно результатам исследований зарубежных авторов, учащиеся ожидают от образовательного процесса большей гибкости, интерактивности и персонализации, что возможно только с применением информационно-коммуникационных технологий [1]. Кроме того, цифровая трансформация в образовании также вызвана стремительным ростом объёма учебных данных: данные о прогрессе студентов, результатах тестов и активности в онлайн-среде открывают новые возможности для анализа и повышения качества обучения [2; 3]. Соответственно, образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью организовать безопасное хранение и обработку больших массивов информации [4]. Немаловажную роль играет фактор прозрачности и подлинности данных. В этом контексте обращается внимание на потенциал технологии блокчейн, позволяющей создать доверенную среду для фиксации академических достижений [5]. Это объясняется тем, что работодатели и вузы всё чаще требуют доказательства подлинности образовательных сертификатов и дипломов. Существенным стимулом для цифровизации выступает развитие технологий искусственного интеллекта и Интернета вещей (от англ. Internet of Things, IoT). Это подтверждается тем, что применение подобных технологий способствует автоматизации процессов, снижению административных издержек и повышению эффективности взаимодействия студентов и преподавателей [6–8].

Необходимость адаптации образования к реалиям цифровой экономики также акцентирована в работах отечественных авторов. Так, Т.В. Амелина выделяет важность учёта когнитивных особенностей обучающихся при разработке цифровых образовательных платформ [9], а Т.В. Андрюхина подчёркивает влияние внешних факторов, таких как государственная политика, финансирование и уровень цифровой инфраструктуры [10].

Таким образом, предпосылки внедрения цифровых технологий в образование формируются под влиянием технологического прогресса, изменений в потребностях учащихся, требований к качеству и подлинности данных, задач персонализации и индивидуализации обучения.

В процессе подготовки статьи были использованы как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Основным методом явился анализ научной литературы и современных публикаций, посвящённых вопросам интеграции цифровых технологий в образовательную среду. Проведён сравнительный анализ подходов, представленных в зарубежных и отечественных исследованиях, результатом которого явились общие тенденции, перспективы и существующие барьеры цифровизации образования. Важным элементом исследования стало обобщение и систематизация педагогического опыта, накопленного образовательными организациями, внедряющими цифровые инструменты и технологии в учебный процесс, в частности Сахалинским государственным университетом и Российским государственным педагогическим университетом им. И.А. Герцена. Для получения обоснованных выводов использовались методы системного анализа и интерпретации данных, что позволило выявить взаи-

мосвязи между использованием цифровых решений и качеством образовательных результатов. Применение указанных методов обеспечило комплексный и объективный подход к оценке возможностей и вызовов, связанных с интеграцией новых цифровых технологий в образование.

Результаты

Интеграция цифровых технологий в образование открыла возможности для сбора и анализа больших объёмов данных о процессе обучения. Это дало начало применению концепций цифрового следа (от англ. Digital Footprint) и больших данных (от англ. Big Data), которые становятся важными инструментами повышения эффективности образовательного процесса.

Так, цифровой след представляет собой совокупность данных о действиях обучающихся в цифровой образовательной среде: посещение курсов, активность в системах дистанционного обучения, результаты тестов, вовлечённость в форумы и вебинары. При этом анализ цифрового следа позволяет выявить особенности поведения студентов, предсказать возможные трудности и предложить персонализированные траектории обучения [6].

Понятие «**цифровой след**» в образовании определяется как совокупность данных, которые учащиеся оставляют при взаимодействии с цифровыми образовательными ресурсами. К таким данным относятся следующие: данные о времени входа в систему, посещении курсов, просмотре материалов, результатах тестов, активности в форумах, участии в онлайн-дискуссиях, использовании учебных приложений и других электронных ресурсов.

Современные исследования показывают, что анализ цифрового следа открывает широкие возможности для повышения качества и эффективности образовательного процесса. Рассмотрим некоторые из них.

1. **Мониторинг учебной активности** и системный сбор данных о действиях обучающихся даёт возможность получить объективную картину учебной активности студента [11]. Преподаватель может в режиме реального времени отслеживать, насколько активно студент осваивает материалы, сколько времени он тратит на конкретные задания, где возникают затруднения.

2. Цифровой след используется для построения систем раннего предупреждения. Анализируя данные, преподаватели могут вовремя выявить студентов, испытывающих сложности с освоением материала, и предложить им необходимую помощь [4]. Это также повышает шансы на успешное завершение учебного курса и минимизирует количество студентов, отчисленных по неуспеваемости и не окончивших по разным причинам обучение [2].

3. **Персонализация обучения** как один из наиболее ценных аспектов использования цифрового следа. Персонализация обучения позволяет студенту осуществить формирование персональных образовательных траекторий, или, иначе, индивидуальных образовательных маршрутов. Системы адаптивного обучения используют данные о предпочтениях, скорости усвоения материала, уровне подготовленности обучающегося и предлагают персонализированные рекомендации, задания и дополнительные ресурсы [2; 12]. Такой подход значительно повышает мотивацию студентов и способствует их вовлечённости в учебный процесс.

4. Данные цифрового следа позволяют образовательным организациям анализировать эффективность используемых методик, содержания, форм и форматов обучения. Такая **оценка качества образовательных программ** помогает выявлять наиболее эффективные элементы программы и оперативно корректировать учебные курсы [13; 14].

5. Работа с цифровым следом должна строиться с соблюдением этических норм и стандартов защиты персональных данных [1]. В этой связи необходимы прозрачные процедуры сбора, хранения и использования данных, информированное согласие обучающихся,

надёжные механизмы анонимизации и другие правовые, организационные и технико-технологические меры обеспечения информационной безопасности.

Тем самым роль цифрового следа в образовании заключается в повышении прозрачности учебного процесса, создании условий для персонализации обучения, мониторинга и поддержки обучающихся, оценки качества образовательных программ. Это мощный инструмент, который при ответственном использовании способен значительно повысить эффективность образовательной деятельности.

Далее рассмотрим возможности применения больших данных (или Big Data) в образовании. Это понятие отражает новый подход к анализу больших массивов данных, которые формируются в результате образовательной деятельности студентов и преподавателей. Они включают информацию о посещаемости, результатах тестов, активности в онлайн-курсах, использовании учебных ресурсов и других аспектах взаимодействия с образовательными платформами. При этом использование технологий больших данных позволяет значительно повысить прозрачность и эффективность мониторинга учебного процесса. Преподаватели получают возможность в реальном времени отслеживать академический прогресс обучающихся, выявлять студентов, испытывающих трудности, и своевременно оказывать им необходимую поддержку [4].

Системы аналитики на основе Big Data активно применяются для построения персонализированных образовательных траекторий. Соответственно, обработка данных об интересах, предыдущих достижениях и скорости усвоения материала каждым обучающимся позволяет формировать индивидуальные программы обучения, что, в свою очередь, способствует росту мотивации и успеваемости [11]. Важность использования больших данных в целях прогнозирования образовательных результатов также находит подтверждение в практике. Так, модели, построенные на основе анализа поведения студентов, позволяют предсказывать успешность завершения курса, своевременно выявлять потенциальные сложности в освоении материала, а также разрабатывать меры по снижению академической неуспешности [2]. Кроме того, Big Data используется для оценки эффективности образовательных программ. Данные о взаимодействии студентов с материалами позволяют определить наиболее продуктивные методы и технологии, а также выявить элементы, требующие доработки. Именно такой подход способствует объективному улучшению качества образовательного процесса, минимизируя влияние субъективных факторов [1].

Однако внедрение Big Data сопровождается рядом вызовов. Среди них авторы выделяют вопросы обеспечения безопасности персональных данных, необходимости адаптации информационной инфраструктуры образовательных учреждений и подготовки специалистов, обладающих компетенциями в области анализа больших данных [4; 14], а успешное использование Big Data возможно только при строгом соблюдении этических норм и законодательства в области защиты персональных и иных охраняемых законом данных.

Таким образом, роль Big Data в образовании заключается в создании возможностей для повышения эффективности и персонализации обучения, а также в развитии новых подходов к управлению образовательным процессом, что подтверждают многочисленные исследования.

Следующей цифровой технологией, имеющей довольно серьёзный потенциал применения в системе образования, является блокчейн (от англ. block – «блок, модуль» и chain – «цепочка») – это распределённая база данных, которая хранит информацию в виде цепочки блоков. Каждый блок содержит данные и связан с предыдущим блоком, образуя непрерывную и неизменяемую цепочку [15].

Блокчейн-технологии, изначально разработанные для финансового сектора, в последние годы активно рассматриваются в качестве инструмента повышения прозрачности и безопасности в образовании. Многочисленные исследования в этой сфере показывают, что децент-

рализованная структура блокчейна позволяет надёжно хранить и защищать данные о достижениях обучающихся, включая академические записи, оценки, сертификаты и дипломы [5]. Такая система минимизирует риски подделки документов, что особенно актуально в условиях глобализации образования и роста числа международных академических обменов. В этой связи применение блокчейна может упростить процессы проверки подлинности дипломов при поступлении в университеты или при трудоустройстве, а также ускорить перевод обучающихся между образовательными организациями, тем самым обеспечить академическую мобильность студента [6]. Такая технология обеспечивает неизменность данных, что делает невозможным их фальсификацию после занесения в специализированный реестр. Таким образом, внедрение блокчейна в образование может стать основой для создания глобальных систем учёта академических достижений, доступных верифицированным участникам образовательного сообщества в любой точке мира, что может повысить доверие работодателей к образовательным учреждениям и создать единое образовательное пространство, в котором академические достижения студентов будут признаны на международном уровне.

Однако возможности блокчейна сопровождаются значительными вызовами. В первую очередь, речь идёт о необходимости выработки единых международных стандартов для записи и хранения образовательных данных. Также остаётся нерешённым вопрос совместимости различных блокчейн-платформ, что может затруднить их массовое внедрение в образовательные процессы [5; 6; 10]. Высокая стоимость разработки и поддержки инфраструктуры блокчейн-систем также является сдерживающим фактором: при использовании таких систем крайне важно соблюдать требования к защите персональных данных обучающихся и гарантировать их конфиденциальность [1].

Таким образом, возможности применения блокчейн-технологий в образовании заключаются в повышении надёжности, прозрачности и доступности информации о достижениях студентов. Основными вызовами остаются необходимость стандартизации, создание нормативной базы, обеспечение совместимости технологий и соблюдение этических норм.

Ключевым теоретическим выводом данного исследования является обоснование синергетического эффекта от интеграции цифровых технологий в образовательную среду. Так, современные исследования подтверждают, что наиболее значимые результаты цифровизации образования достигаются не при использовании отдельных технологий, а при их интеграции. Взаимодействие таких ключевых компонентов, как блокчейн, цифровой след и Big Data, формирует качественно новую образовательную экосистему, ориентированную на прозрачность, надёжность и персонализацию учебного процесса.

Рассмотрим некие обобщённые сценарии, раскрывающие синергетические возможности данных цифровых технологий.

1. Одной из важнейших областей синергии является обеспечение **прозрачного и защищённого хранения данных об учебных достижениях**. Блокчейн-технологии позволяют надёжно фиксировать данные об успеваемости студентов, их академических достижениях и выданных сертификатах, исключая возможность последующего изменения информации. Параллельно Big Data обеспечивает глубокий анализ этих данных, выявляя закономерности и общие проблемные аспекты в процессе обучения. Такой подход помогает образовательным учреждениям не только повысить доверие к своим системам, но и своевременно корректировать программы обучения.

2. Не менее важной является возможность формирования **индивидуальных образовательных траекторий**. Цифровой след аккумулирует данные о взаимодействии студента с образовательной платформой: активности, предпочтениях, уровне вовлечённости. Эти данные анализируются с помощью Big Data, которая формирует индивидуальные рекомендации, задания и учебные планы с учётом потребностей конкретного обучающегося. Зафиксирован-

ные в блокчейне результаты позволяют контролировать выполнение индивидуального образовательного маршрута и обеспечивают прозрачность процесса.

3. Третье направление синергии – это **повышение качества образовательных программ**. Системы Big Data анализируют большие массивы данных о ходе учебного процесса, выявляя наиболее эффективные методы преподавания, форматы материалов и структуры курсов. Данные, зафиксированные в блокчейне, служат гарантией достоверности информации, на основе которой принимаются управленческие решения.

Таким образом, объединение блокчейн-технологий, цифрового следа и Big Data формирует основу для создания надёжной, прозрачной и гибкой образовательной среды. Такая цифровая образовательная экосистема способствует как улучшению качества образования, так и более полному удовлетворению индивидуальных потребностей обучающихся (рис. 1).

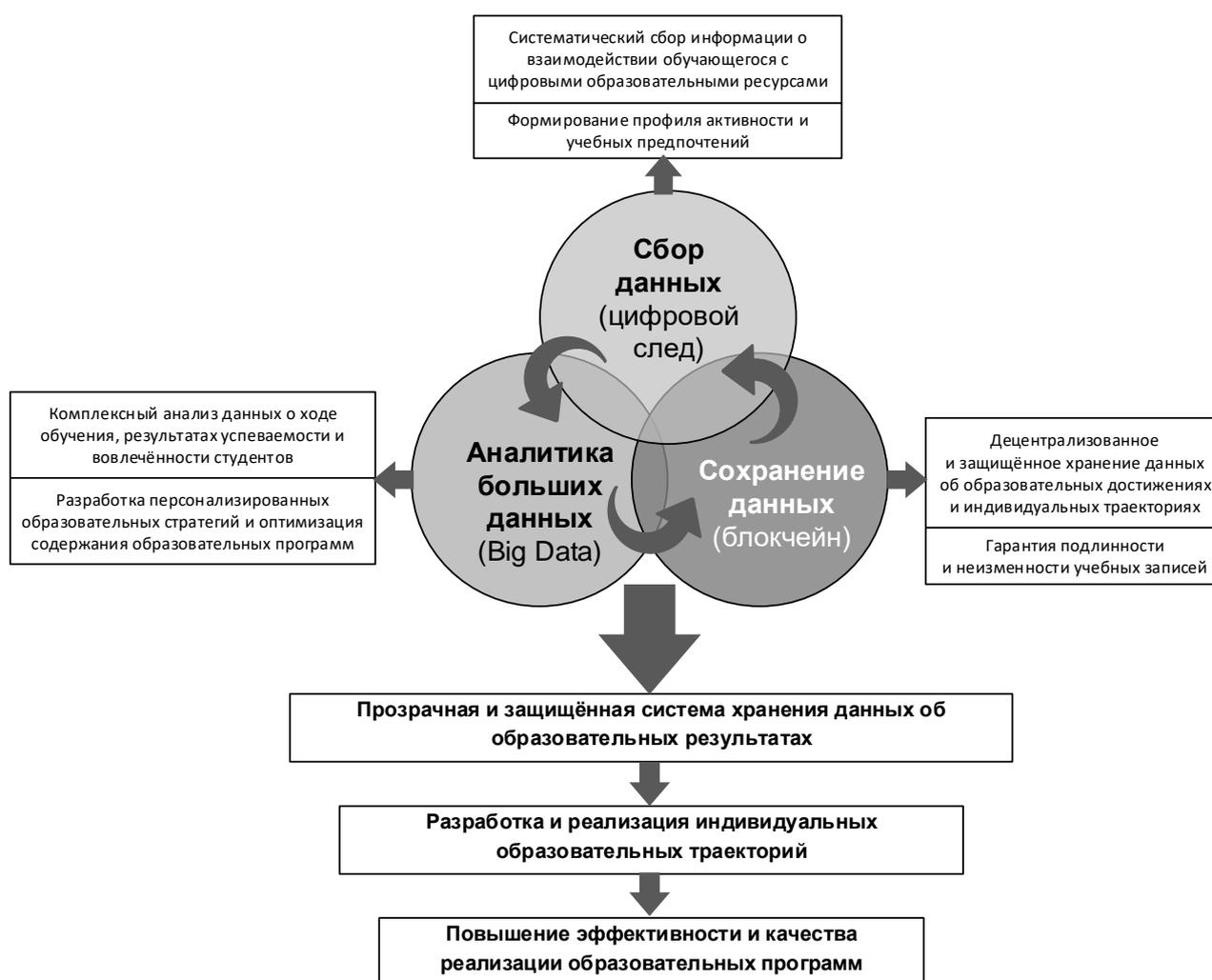


Рис. 1. Синергетическая модель цифрового следа, Big Data и блокчейн-технологий в образовательной среде

Fig. 1. Synergetic model of digital footprint, Big Data and blockchain technologies in the educational environment

Подытоживая сказанное, отметим, что современное образование переживает этап глубокой цифровой трансформации, что неизбежно приводит к противоречию между необходимостью повышения качества образовательных услуг и объективными сложностями интеграции цифровых технологий. С одной стороны, использование технологий открывает широкие

возможности для повышения прозрачности учебного процесса, безопасности хранения данных, персонализации обучения и адаптации образовательных программ под индивидуальные потребности обучающихся. С другой стороны, эти процессы требуют существенных изменений в структуре образовательных учреждений, разработки новых нормативных стандартов, значительных финансовых затрат и подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой среды.

Рассмотренные технологические решения позволяют формировать надёжную и адаптивную образовательную экосистему. Они обеспечивают индивидуализацию обучения, повышают эффективность управления учебным процессом, укрепляют доверие к образовательным организациям и повышают эффективность оценки компетенций обучающихся.

Однако успешное внедрение этих технологий возможно только при объединении усилий государства, образовательных учреждений, бизнеса и научного сообщества. Только совместная работа позволит преодолеть существующие барьеры и риски, связанные с цифровизацией образования.

Основными направлениями дальнейшего развития можно считать расширение применения цифровых инструментов в учебном процессе, разработку инновационных образовательных моделей, укрепление доверия к образовательным организациям и создание международных систем учёта академических достижений.

Таким образом, основная задача современного общества заключается не только в техническом внедрении цифровых решений в образование, но и в формировании устойчивой и гибкой образовательной системы, способной своевременно и адекватно реагировать на вызовы цифровой эпохи. Решение этой задачи определит конкурентоспособность и качество образования в будущем.

Заключение

В результате проведённого теоретического анализа установлено, что внедрение цифровых технологий в современное образование является неотъемлемым условием повышения его эффективности, адаптивности и доступности. Выявлены основные направления цифровой трансформации образовательной среды: интеграция анализа больших данных, использование цифрового следа, применение блокчейн-технологий, развитие персонализированных траекторий обучения и совершенствование управления учебным процессом.

Новизна работы состоит в комплексном подходе к рассмотрению синергетического эффекта от сочетания различных цифровых решений в образовательной системе. В работе представлена авторская концепция их интеграции, направленной на повышение качества образовательных услуг, оптимизацию управления академическими данными и повышение прозрачности результатов обучения.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании подходов к внедрению цифровых технологий в образовательную практику, которые могут быть использованы образовательными организациями при формировании цифровых стратегий развития, оптимизации учебного процесса и повышении мотивации обучающихся.

Таким образом, исследование подтверждает, что цифровая трансформация образования, при условии её системного и этически выверенного внедрения, способна обеспечить переход к более гибкой, прозрачной и индивидуализированной образовательной модели, отвечающей требованиям цифровой экономики и общества знаний.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Ghavifekr S., Razak A.Z., Ghani M.F., Ran N.Y., Meixi Y., Tengyue Z. ICT Integration in education: Incorporation for teaching & Learning improvement // *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2014. № 2(2). P. 24–45. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086419.pdf>
2. Consoli L., Schmitz M.L., Antonietti C. et al. Quality of technology integration matters: positive associations with students' engagement and digital competencies // *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 30. Article 13118. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-13118-8>
3. Mallick S., Gangopadhyay A. Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: A review // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 6. URL: <https://arxiv.org/pdf/2301.10231>
4. Mdhlalose D., Mlambo G. Integration of technology in education and its impact on learning and teaching // *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2023. Vol. 47(2). P. 54–63. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=517812
5. Alruthaya A., Nguyen T.T., Lokuge S. The application of digital technology and the learning characteristics of generation Z in higher education. URL: <http://arXivpreprint arXiv:2111.05991.2021>
6. Afzal B., Gani A., Daud A. Towards smart education through the Internet of things: A review // *ACM Computing Surveys*. 2024. Vol. 56(2). Article 26. URL: <http://arXivpreprint arXiv:2304.12851.2023>
7. Awedh M., Mueen A., Zafar B. Using socrative and smartphones for the support of collaborative learning // URL: <http://arXiv preprint arXiv:1501.01276.2015>
8. Higgins S., Xiao Z., Katsipataki M. The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation. Durham: Education Endowment Foundation and Durham University, 2012. URL: <https://www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=ie&ar=windowsmedia>
9. Амелина Т.В. Оптимизация образовательного процесса: интеграция цифровых образовательных технологий с применением научно обоснованных методов преподавания // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции*. 16–17 ноября 2023 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 616–632.
10. Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 3. С. 116–147. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>
11. Getenet S., Cante R., Redmond P., Albion P. Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. Article 3. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00437-y>
12. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015617028 Российская Федерация. Адаптивная образовательная среда: № 2015613900: заявл. 12.05.2015: опубл. 26.06.2015 / Е.Н. Бояров, В.П. Соломин, П.В. Станкевич; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сахалинский государственный университет».
13. Akram H., Abdelrady A.H., Al-Adwan A.S., Ramzan M. Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 920317. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.920317/full>
14. Ghavifekr S., Rosdy W.A.W. Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools // *International Journal of Research in Education and Science*. 2015. Vol. 1(2). P. 175–191. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf>
15. Как работает блокчейн: простыми словами // SCUPRO. URL: <https://sky.pro/wiki/javascript/kak-rabotaet-blokchejn-prostymi-slovami/> (дата обращения: 10.05.2025).

References

1. Ghavifekr S., Razak A.Z., Ghani M.F., Ran N.Y., Meixi Y., Tengyue Z. ICT Integration in education: Incorporation for teaching & Learning improvement. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2014, no. 2(2), pp. 24–45. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086419.pdf>
2. Consoli L., Schmitz M.L., Antonietti C. et al. Quality of technology integration matters: positive associations with students' engagement and digital competencies. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 30, article 13118. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-13118-8>
3. Mallick S., Gangopadhyay A. Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: A review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2023, vol. 6. URL: <https://arxiv.org/pdf/2301.10231>
4. Mdhlalose D., Mlambo G. Integration of technology in education and its impact on learning and teaching. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 2023, vol. 47(2), pp. 54–63. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=517812
5. Alruthaya A., Nguyen T.T., Lokuge S. The application of digital technology and the learning characteristics of generation Z in higher education. URL: <http://arXivpreprint arXiv:2111.05991.2021>
6. Afzal B., Gani A., Daud A. Towards smart education through the Internet of things: A review. *ACM Computing Surveys*, 2024, vol. 56(2), article 26. URL: <http://arXivpreprint arXiv:2304.12851.2023>
7. Awedh M., Mueen A., Zafar B. Using socrative and smartphones for the support of collaborative learning. URL: <http://arXiv preprint arXiv:1501.01276.2015>
8. Higgins S., Xiao Z., Katsipataki M. The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation. Durham: Education Endowment Foundation and Durham University, 2012. URL: <https://www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=ie&ar=windowsmedia>
9. Amelina T.V. Optimizaciya obrazovatel'nogo processa: integraciya cifrovyyh obrazovatel'nyh tekhnologij s primeneniem nauchno obosnovannyh metodov prepodavaniya [Optimization of the educational process: integration of digital educational technologies with the use of scientifically based teaching methods]. *Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023): sb. statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 16–17 noyabrya 2023 g. Ed. V.V. Rubcov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow, MGPPU Publ., 2023, pp. 616–632. (In Russ.).
10. Andryuhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaahmedov A.M. Cifrovizaciya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimye bar'ery [Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers]. *Obrazovanie i nauka*, 2020, vol. 22, no. 3. pp. 116–147. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>
11. Getenet S., Cattle R., Redmond P., Albion P. Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21, article 3. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00437-y>
12. Svidetel'stvo o gosudarstvennoy registratsii programmy dlya EVM no. 2015617028 Rossiyskaya Federatsiya. Adaptivnaya obrazovatel'naya sreda: no. 2015613900: zayavl. 12.05.2015: opubl. 26.06.2015 / E.N. Boyarov, V.P. Solomin, P.V. Stankevič; zayavitel' Federal'noye gosudarstvennoye byudzhethnoe obrazovatel'noye uchrezhdeniye vysshego professional'nogo obrazovaniya "Sakhalinskiy gosudarstvennyy universitet" [Certificate of state registration of computer program No. 2015617028 Russian Federation. Adaptive educational environment: No. 2015613900: declared 12.05.2015: published 26.06.2015 / E.N. Boyarov, V.P. Solomin, P.V. Stankevich; applicant Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Sakhalin State University"]. (In Russ.).
13. Akram H., Abdelrady A.H., Al-Adwan A.S., Ramzan M. Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, article 920317. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.920317/full>
14. Ghavifekr S., Rosdy W.A.W. Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 2015, vol. 1(2), pp. 175–191. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf>
15. Kak rabotayet blokcheyn: prostymi slovami [How blockchain works: in simple words]. *SCRUPO*. URL: <https://sky.pro/wiki/javascript/kak-rabotaet-blokcheyn-prostymi-slovami/> (accessed: 10.05.2025). (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Бояров Евгений Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Сахалинский государственный университет (Южно-Сахалинск, Российская Федерация),
✉ e.boyarov@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7283-1872>

Evgeniy N. Boyarov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Dept. of Life Safety, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 16.05.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 22.05.2025.

Принята к публикации / Accepted: 29.05.2025

Оригинальная статья / Original article

УДК 14.09.91

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2025-2/52-60>



Политика КНР в отношении высшего образования национальных меньшинств

Тань Сяо

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская федерация*

✉ tan.sy@dvfu.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты государственной политики высшего образования для национальных меньшинств в Китае. Исследуются основные механизмы поддержки студентов из этнических сообществ, включая финансовую помощь, адаптационные программы и цифровые технологии. Анализируются проблемы, связанные с доступностью и качеством образования, а также перспективы развития данной сферы.

Ключевые слова: высшее образование, национальные меньшинства, образовательная политика, доступность образования, цифровые технологии, социальная адаптация

Для цитирования: Тань Сяо. Политика КНР в отношении высшего образования национальных меньшинств // Социальная компетентность. 2025. Т. 10, № 2. С. 52–60.

China's policy on higher education for ethnic minorities

Tan Xiao

*Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russian Federation*

✉ tan.sy@dvfu.ru

Abstract: This article examines the key aspects of China's state policy on higher education for ethnic minorities. It explores the main mechanisms of support for students from ethnic communities, including financial assistance, adaptation programs, and digital technologies. The article analyzes the challenges related to the accessibility and quality of education, as well as the prospects for the development of this field.

Keywords: higher education, ethnic minorities, educational policy, accessibility of education, digital technologies, social adaptation.

For citation: Tan Xiao. China's policy on higher education for ethnic minorities. *Social Competence*, 2025, vol. 10, no. 2, pp. 52–60. (In Russ.).

Введение

В современном мире система высшего образования играет ключевую роль в формировании человеческого капитала, обеспечении социально-экономического развития и укреплении национального единства. В Китае, обладающем многонаrodnым населением, особое значение приобретает политика и управление высшим образованием для национальных меньшинств. Государственная образовательная политика направлена не только на обеспечение равного доступа к образованию для всех граждан, но и на сохранение культурного разнообразия, развитие регионов, населённых этническими меньшинствами, и гармонизацию межэтнических отношений. В данной статье рассматриваются основные аспекты политики выс-

© Тань Сяо, 2025

шего образования для национальных меньшинств в современном Китае, анализируются её достижения, проблемы и перспективы.

За последние десятилетия правительство КНР реализовало ряд инициатив, направленных на улучшение образовательных возможностей для этнических меньшинств [1]. Среди них – предоставление льгот при поступлении в университеты, целевая финансовая поддержка, создание специализированных образовательных учреждений, а также программы обмена и подготовки кадров. Однако, несмотря на значительные успехи, остаются вопросы, требующие дальнейшего исследования: степень эффективности данных мер, уровень интеграции представителей меньшинств в национальную образовательную систему, а также влияние глобализации и цифровизации на развитие высшего образования в этнических регионах.

Кроме того, вопросы образовательной политики для национальных меньшинств тесно связаны с широкой социальной и экономической стратегией Китая. Образование является не только инструментом социальной мобильности, но и важным механизмом укрепления национальной идентичности и обеспечения устойчивого развития регионов [2]. В условиях стремительных экономических преобразований и технологического прогресса требуется адаптация образовательной системы к новым вызовам, что делает изучение данной темы особенно актуальным.

Целью данной статьи является исследование современной политики высшего образования для национальных меньшинств в Китае, механизмов её реализации и влияния на образовательную и социальную мобильность представителей этнических групп. В работе будут проанализированы законодательные инициативы, государственные программы и ключевые проблемы, стоящие перед системой управления образованием в этнических регионах. Кроме того, будет предложен анализ возможных путей совершенствования образовательной политики с учётом международного опыта и новых вызовов XXI века.

Государственная политика в сфере высшего образования для национальных меньшинств

Определение и понятие «национального меньшинства» – сложный и многогранный вопрос. Данная категория вошла в употребление после основания Китайской Народной Республики. Официальный статус национального меньшинства (少数民族 / shaoshu minzu) получили 55 этнических групп на основании четырёх характеристик, отличных от доминирующей группы ханьцев: языка, территория расселения, особенностей экономической и культурной жизни [3].

В 1999 году Фэй Сяотун выдвинул теорию «единства китайской нации в многообразии», указав, что этнические меньшинства по численности населения меньше, чем ханьцы, и что политические и гражданские права равны для всех этнических групп, независимо от численности населения [4].

В 2004 году Ма Ронг в своей работе «Социология этничности – социологическое исследование общественных отношений» показал с социологической точки зрения, что этнические меньшинства не только имеют небольшую численность населения, но и находятся в относительно невыгодном положении с точки зрения распределения социальных ресурсов и культурного влияния и что эта ситуация будет меняться по мере социального развития и корректировки политики [5].

Китайское высшее образование для этнических меньшинств занимает ключевое место в процессе национального развития.

Государственная политика Китая в сфере высшего образования для национальных меньшинств представляет собой комплекс мер, направленных на обеспечение равных возможностей для всех граждан страны [6]. Одним из ключевых направлений является внедрение специальных образовательных программ, которые учитывают культурные и языковые

особенности этнических групп [7]. Государственные университеты и колледжи предоставляют особые условия для обучения студентов из национальных меньшинств, что способствует их социальной и академической адаптации.

С 1980 года Китай внедрил политику добавления баллов на вступительных экзаменах для студентов из национальных меньшинств, чтобы повысить их шансы на поступление в высшие учебные заведения. Например, в Пекине до 2004 года всем абитуриентам из национальных меньшинств добавляли 10 баллов, с 2005 года эта льгота распространялась только на местные университеты, а в 2014 году добавка была снижена до 5 баллов. В 2017 году Пекин ограничил право на добавочные баллы только тем абитуриентам из национальных меньшинств, которые переехали из приграничных, горных или пастбищных районов и обучались в местных школах не менее трёх лет [8].

Однако с повышением образовательного уровня и стремлением к справедливости некоторые регионы начали пересматривать или отменять политику добавочных баллов для национальных меньшинств. К 2024 году провинция Хэнань отменила эти баллы для абитуриентов из национальных меньшинств, сохранив льготы только для детей погибших героев и ветеранов, удостоенных высоких наград¹.

Китайское правительство уделяет большое внимание развитию образования в регионах, населённых национальными меньшинствами, и предоставляет значительную финансовую поддержку. В 2002 году Государственный совет выпустил постановление «О дальнейшем реформировании и ускорении развития образования национальных меньшинств», в котором были предложены проекты, направленные на улучшение образовательной инфраструктуры в этих регионах, включая строительство и модернизацию школ, оснащение лабораторий и библиотек².

Кроме того, с 1990 года государство учредило специальные фонды для поддержки образования национальных меньшинств, направленные на улучшение условий обучения в соответствующих регионах³.

Для повышения качества образования в регионах, населённых национальными меньшинствами, Китай реализует программы подготовки преподавателей и специалистов. С 2003 года действует программа подготовки высококвалифицированных кадров из числа национальных меньшинств, направленная на обучение магистров и докторов наук для работы в этих регионах.

Несмотря на предпринятые меры, реализация образовательной политики для национальных меньшинств сталкивается с определёнными трудностями. Некоторые регионы испытывают нехватку квалифицированных преподавателей и ограниченные ресурсы для развития образовательной инфраструктуры. Кроме того, изменения в политике добавочных баллов вызывают дискуссии о справедливости и эффективности таких мер.

Для дальнейшего совершенствования политики необходимо не только увеличить финансирование, но и разработать механизмы, обеспечивающие интеграцию студентов из национальных меньшинств в систему высшего образования на всех уровнях, учитывая их культурные и языковые особенности.

¹ 财新网. 河南取消少数民族高考加分 多省份仍在政策过渡期.

URL: <https://m.caixin.com/m/2024-05-14/102195864.html> (дата обращения: 21.02.2025).

² 中华人民共和国中央人民政府. 国务院办公厅关于印发少数民族事业“十二五”规划的通知. URL:

https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2012-07/20/content_6657.htm (дата обращения: 21.02.2025).

³ 中华人民共和国教育部. 少数民族高层次骨干人才研究生年度招生计划.

URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/neirong/fenlei/sxml_gdjj/gdjj_gxzs/gxzs_ggcyjszs/ (дата обращения: 21.02.2025).

Качество образования и адаптация студентов

Качество образования является важным аспектом успешной интеграции студентов из национальных меньшинств в систему высшего образования [9]. Важно не только обеспечить доступ к образованию, но и создать условия, способствующие академическому и личностному росту студентов. Одним из ключевых вызовов является разрыв в уровне подготовки между студентами из крупных городов и удалённых регионов, что требует дополнительных программ поддержки.

Одним из ключевых факторов, влияющих на качество образования студентов из национальных меньшинств в Китае, является языковая среда. Многие из них сталкиваются с трудностями в освоении государственного языка, что создаёт дополнительные препятствия в учебном процессе. В ответ на это китайское правительство активно продвигает двуязычное обучение в регионах, населённых национальными меньшинствами. В 2002 году Государственный совет КНР выпустил постановление «О реформировании и ускорении развития национального образования», подчёркивая необходимость уважения и защиты права национальных меньшинств на получение образования на родном языке, а также усиления двуязычного обучения в дошкольных учреждениях¹.

Адаптация студентов во многом зависит от квалификации преподавательского состава. Для улучшения образовательного процесса в университетах разрабатываются специализированные методики, направленные на работу с этническими студентами. В 2016 году Государственный совет КНР в своём постановлении подчеркнул, что подготовка и обучение двуязычных преподавателей должны быть приоритетом в регионах, населённых национальными меньшинствами, с целью создания квалифицированной двуязычной преподавательской команды².

Социальная адаптация играет не менее важную роль, чем академическая. Университеты создают культурные центры и проводят мероприятия, способствующие межэтническому взаимодействию. Например, Ганьсуйский педагогический университет национальностей внедрил различные инициативы, направленные на укрепление общения и интеграции студентов разных национальностей, что способствует гармоничному развитию университетской среды.

Использование цифровых технологий значительно повышает качество образования для студентов из национальных меньшинств. Китайское правительство инвестирует значительные ресурсы в развитие образовательной информационной инфраструктуры в отдалённых регионах, что позволяет преодолеть географические барьеры и обеспечить равный доступ к качественным образовательным ресурсам³. В 2018 году Министерство образования КНР опубликовало «План действий по информатизации образования 2.0», направленный на продвижение цифровых кампусов и расширение охвата качественными образовательными ресурсами с использованием современных технологий.

Таким образом, сочетание двуязычного обучения, повышения квалификации преподавателей, социальных инициатив и внедрения цифровых технологий способствует улучшению качества образования и социальной адаптации студентов из национальных меньшинств в Китае.

¹ 中华人民共和国教育部. 国务院关于加快发展民族教育的决定.

URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2017nztzl/ztzl_xyncs/ztzl_xy_zcfg/201701/t20170117_295044.html (дата обращения: 21.02.2025).

² 中华人民共和国中央人民政府. 国务院关于深化改革加快发展民族教育的决定.

URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2016-09/23/content_5111248.htm (дата обращения: 21.02.2025).

³ 东南大学. 龚向和: 教育信息化是保障少数民族受教育权的必由之路 | “现代化发展中的少数民族受教育权”主题边会. URL: <https://rqjyy.seu.edu.cn/2024/0327/c27795a485537/page.htm> (дата обращения: 21.02.2025).

Финансовая поддержка и доступность образования

Финансовая поддержка играет ключевую роль в обеспечении равного доступа к высшему образованию для студентов из национальных меньшинств. Государственные программы предоставляют стипендии, гранты и субсидии для малообеспеченных студентов, помогая покрывать расходы на обучение, проживание и учебные материалы. Такие меры способствуют снижению финансовых барьеров и увеличению числа студентов из этнических регионов в университетах.

Примерно 316,3 млрд юаней было выделено центральным бюджетом Китая на поддержку системы образования в пяти автономных регионах в 2014 году¹. В 2020 году уровень маоистической зачисленности студентов из национальных меньшинств достиг 9,9% от общего числа учащихся на всех уровнях образования.

В период с 2020 по 2021 год в различных учебных заведениях Китая представители 55 национальных меньшинств составляли 9,86% от общего числа студентов обычных высших и средних специальных учебных заведений, а представители национальных меньшинств среди магистрантов и аспирантов наук составляли 5,47%².

Одной из важных форм поддержки является система квот и сниженных требований к вступительным экзаменам для студентов из этнических меньшинств. Эти меры позволяют компенсировать возможные недостатки в академической подготовке и создавать более справедливые условия для поступления в высшие учебные заведения.

Согласно политике, введённой Министерством образования Китая в 2010–2020 годах, представители национальных меньшинств получают дополнительные баллы на вступительных экзаменах (например, 10–30 баллов для таких народов, как эвэнки, нанайцы и другие). В 2021 году количество студентов из национальных меньшинств, поступивших в ведущие университеты страны, увеличилось на 17%, по сравнению с предыдущим годом [10].

Кроме государственных программ финансовую поддержку студентам оказывают университеты и частные фонды. Некоторые университеты предлагают специальные стипендии для студентов из национальных меньшинств, а также программы обмена и стажировок, которые помогают снизить нагрузку на бюджет студентов и их семей.

Университет Пекина, например, запускает ежегодную стипендию в размере 10 000 юаней для студентов из автономных регионов. В рамках проекта «Образование для северных регионов» частные фонды финансируют строительство 121 образовательного центра в Тибете и Синьцзяне.

Однако, несмотря на значительные усилия, финансовые барьеры остаются серьёзной проблемой. В удалённых регионах уровень доходов населения остаётся низким, и даже стипендии и субсидии не всегда покрывают все расходы на обучение. В этой связи необходимы дополнительные меры по увеличению финансирования образовательных учреждений и расширению программ поддержки.

В 2022 году средний годовой расход на образование одного студента в автономных районах составлял всего 8 200 юаней, тогда как в центральных равнинных регионах этот показатель был более чем в два раза выше. Правительство Китая планирует к 2025 году увеличить бюджет на образование в национальных меньшинствах на 25%, по сравнению с

¹ 西南大学. 监督问责和多元参与: 民族教育现代化的经费保障机制研究.

URL: <http://epc.swu.edu.cn/info/1058/1522.htm> (дата обращения: 21.02.2025).

² 中华人民共和国教育部. 各级各类学校少数民族学生数.

URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/jytjsj_2019/qg/202006/t20200611_464796.html (дата обращения: 17.04.2025).

2020 годом¹.

Развитие цифрового образования также играет важную роль в повышении доступности высшего образования. Онлайн-курсы и дистанционные программы позволяют студентам из удалённых регионов получать качественное образование без необходимости переезда в крупные города. Это не только снижает финансовые затраты, но и способствует развитию местного образовательного потенциала.

К 2023 году в Китае созданы 22 цифровые образовательные экспериментальные зоны в национальных регионах, где проводятся онлайн-курсы совместно с ведущими университетами таких городов, как Шанхай и Пекин. В рамках проекта «Интернет+образование» в Тибете открыто 1 200 учебных классов с использованием дистанционной технологии.

Роль технологий в образовательном процессе

Современные технологии играют всё более важную роль в образовательном процессе, особенно для студентов из национальных меньшинств. Развитие цифрового обучения и онлайн-курсов позволяет сократить разрыв в доступе к качественному образованию между различными регионами и социальными группами [11]. Это особенно актуально для студентов из отдалённых территорий, где традиционные образовательные учреждения могут быть ограничены в ресурсах.

Одним из ключевых преимуществ технологий в образовании является гибкость учебного процесса. Онлайн-курсы, платформы дистанционного обучения и виртуальные лекции дают возможность студентам самостоятельно планировать своё обучение, совмещая его с работой или семейными обязанностями. Это особенно важно для представителей национальных меньшинств, которые могут сталкиваться с финансовыми и социальными ограничениями.

Использование искусственного интеллекта и аналитики данных в образовательных технологиях позволяет персонализировать процесс обучения. Адаптивные образовательные платформы могут подстраиваться под индивидуальные потребности студентов, помогая им лучше усваивать материал и повышать свою успеваемость. Это особенно полезно для студентов из национальных меньшинств, которым может требоваться дополнительная языковая или культурная адаптация.

Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) открывает новые возможности для интерактивного обучения. Например, студенты могут посещать виртуальные лаборатории, участвовать в исторических реконструкциях или изучать сложные научные концепции через погружение в цифровую среду. Это способствует более глубокому пониманию предмета и повышению мотивации к обучению.

Цифровые технологии также способствуют развитию межкультурного взаимодействия. Платформы для дистанционного обучения и международные образовательные программы позволяют студентам из различных регионов и стран обмениваться знаниями, опытом и культурными особенностями. Это помогает развивать толерантность, уважение к культурному многообразию и способствует социальной интеграции.

Однако, несмотря на значительные преимущества, остаются вызовы, связанные с внедрением технологий в образовательный процесс. Среди них – цифровое неравенство, недостаток технической инфраструктуры и нехватка квалифицированных специалистов в сфере EdTech. Для успешного внедрения технологий требуется комплексный подход, включающий инвестиции в цифровую инфраструктуру, подготовку преподавателей и разработку адаптивных образовательных программ.

¹ 光明日报. 中国政府保障少数民族受教育权成就斐然.

URL: https://news.gmw.cn/2024-03/20/content_37213173.htm (дата обращения: 21.02.2025).

В целом, технологии становятся неотъемлемой частью современной образовательной системы и играют важную роль в повышении доступности и качества образования для национальных меньшинств. Развитие цифровых инструментов, искусственного интеллекта и виртуального обучения способствует созданию инклюзивной и гибкой образовательной среды, в которой каждый студент получает равные возможности для развития и профессионального роста.

Проблемы и перспективы развития

Несмотря на значительные успехи в области высшего образования для национальных меньшинств, остаётся ряд проблем, которые требуют системного решения. Одной из ключевых трудностей является разрыв в качестве образования между регионами. В удалённых районах уровень подготовки студентов зачастую ниже, чем в развитых городах, что создаёт дисбаланс в возможностях трудоустройства выпускников.

Другой важной проблемой является недостаточная интеграция представителей национальных меньшинств в образовательную и общественную среду университетов. Многие студенты сталкиваются с культурными и языковыми барьерами, что может ограничивать их академическую успеваемость и участие в университетской жизни. Для решения этого вопроса необходимы программы межкультурного обмена и поддержки адаптации.

Финансирование остаётся одним из самых сложных аспектов развития высшего образования для национальных меньшинств. Несмотря на наличие государственных субсидий и стипендий, они не всегда покрывают все расходы студентов, особенно в условиях растущих цен на проживание и обучение. Усиление поддержки со стороны частного сектора и международных фондов может помочь смягчить эту проблему.

Цифровое неравенство также оказывает влияние на образовательные возможности. В сельских районах и отдалённых регионах доступ к современным технологиям и интернету ограничен, что создаёт препятствия для участия студентов в онлайн-образовании и цифровых образовательных инициативах. Развитие инфраструктуры и обеспечение доступности интернета являются приоритетными задачами.

Перспективы развития высшего образования для национальных меньшинств связаны с расширением межвузовского сотрудничества и академической мобильности. Международные программы обмена, совместные научные исследования и партнёрства с ведущими университетами мира могут способствовать повышению уровня образования в этнических регионах.

Важную роль в решении существующих проблем может сыграть модернизация образовательных программ и внедрение новых методик обучения. Включение междисциплинарных подходов, адаптация учебных планов к потребностям рынка труда и развитие навыков XXI века помогут студентам стать более конкурентоспособными и подготовленными к вызовам современной экономики.

Таким образом, успешное развитие высшего образования для национальных меньшинств в Китае требует комплексного подхода, включающего государственную поддержку, цифровую трансформацию, развитие международного сотрудничества и адаптацию образовательных программ. Только скоординированные усилия позволят создать инклюзивную и равноправную образовательную систему, способствующую социальной и экономической интеграции представителей национальных меньшинств.

Заключение

Современная образовательная политика в отношении национальных меньшинств является важнейшим инструментом обеспечения социальной стабильности, инклюзивности и равенства возможностей. Несмотря на существенные успехи, достигнутые в данной сфере,

остаются вызовы, требующие продолжения реформ и адаптации к новым социально-экономическим и технологическим реалиям.

Одним из ключевых направлений дальнейшего развития является интеграция цифровых технологий в образовательные процессы, что позволит расширить доступ к знаниям и повысить качество преподавания. Особенно важно учитывать региональные различия и потребности студентов из этнических меньшинств, создавая специализированные программы поддержки и адаптации.

Кроме того, важно продолжать развивать систему финансовой помощи, обеспечивая стабильное и справедливое финансирование для студентов из малообеспеченных семей. Сочетание государственных инициатив, поддержки частного сектора и международного сотрудничества может способствовать снижению образовательного неравенства и улучшению социально-экономической мобильности представителей национальных меньшинств.

Создание эффективной и инклюзивной системы высшего образования требует комплексного подхода, учитывающего как внутренние особенности Китая, так и международный опыт. Только координированные усилия государства, образовательных учреждений и общества в целом позволят достичь устойчивых позитивных изменений и обеспечить высокое качество образования для всех этнических групп.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Помелова Ю.П. Высшее образование для национальных меньшинств в КНР // Вестник Мининского университета. 2014. № 1(5). Ст. 20. EDN: SGLOBJ
2. Кортелева А.В., Симоненко О.А. Высшее образование как канал социальной мобильности в Китае // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 8. С. 43–46. DOI: <https://doi.org/10.23672/r1337-6802-5638-g>
3. Hua-Yu S.C., Hannum E.C., Chunping L. Sociological perspectives on ethnicity and education in China: Views from Chinese and English literatures. University of Pennsylvania, 2013. URL: <http://repository.upenn.edu/elmm/4>
4. 费孝通 (Фэй Сяотун). 中华民族多元一体格局 (Многообразное единство китайской нации) // 中央民族大学出版社 (Издательство Центрального университета национальностей). 1999. 320 с. (На кит. яз.).
5. 马戎 (Ма Жун). 民族社会学—社会学的族群关系研究 (Этносоциология: исследование этнических отношений в социологии) // 北京大学出版社 (Издательство Пекинского университета). 2004. 725 с. (На кит. яз.).
6. Денисенкова Н.Н. Приоритетные направления государственной политики в сфере высшего образования США // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2009. № 3. С. 46–50.
7. Вахштайн В.С., Мешкова Т.А., Железов Б.В. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 32–46.
8. 文东茅 (Вэнь Дунмао). 少数民族高考加分的“动态等值模式”探析 (Анализ «динамической эквивалентной модели» по начислению дополнительных баллов для представителей меньшинств при сдаче ЕГЭ) // 教育学术月刊 (Месячник по образовательным наукам). 2014. № 10. С. 37. (На кит. яз.).

9. Панкова Н.В. Особенности формирования государственной политики в сфере образования // Проблемы современной экономики. 2007. № 4(24). С. 345–349.
10. 吴霓, 王明露. (У Ни, Ван Минглу). 新中国成立75年来我国民族教育发展成就和未来展望 (Достижения развития национальной педагогики КНР за 75 лет с момента основания КНР и перспективы на будущее) // 中国民族教育 (Национальное образование Китая). 2024. № 10. С. 18. (На кит. яз.).
11. Нарциссова С.Ю., Соловьёв А.А., Розанова Е.В., Фомина А.С. Образовательные приоритеты цифровой эпохи и информационная политика. Москва: Эдитус, 2021. 232 с. EDN: ESQDSX.

References

1. Pomelova Yu.P. Vysshee obrazovanie dlya natsional'nykh men'shinstv v KNR [Higher education for ethnic minorities in China]. *Bulletin of Minin University*, 2014, no. 1(5), art. 20. (In Russ.).
2. Korteleva A.V., Simonenko O.A. Vysshee obrazovanie kak kanal sotsial'noy mobil'nosti v Kitae [Higher education as a channel of social mobility in China]. *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, 2021, no. 8, pp. 43–46. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.23672/r1337-6802-5638-g>
3. Hua-Yu S.C., Hannum E.C., Chunping L. Sociological perspectives on ethnicity and education in China: Views from Chinese and English literatures. University of Pennsylvania, 2013. URL: <http://repository.upenn.edu/elmm/4>
4. 费孝通. 中华民族多元一体格局 // 中央民族大学出版社 = Fei Xiaotong. The pattern of diversity in unity of the Chinese nation. Beijing: Central University for Nationalities Press, 1999. 320 p. (In Chin.).
5. 马戎. 民族社会学—社会学的族群关系研究 // 北京大学出版社 = Ma Rong. Ethnic sociology: a sociological study of ethnic relations. Beijing, Peking University Press, 2004. 725 p. (In Chin.).
6. Denisenkova N.N. Prioritetye napravleniya gosudarstvennoy politiki v sfere vysshego obrazovaniya SShA [Priority directions of the state policy in the sphere of higher education in the USA]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science*, 2009, no. 3, pp. 46–50. (In Russ.).
7. Vakhshayn V.S., Meshkova T.A., Zhelezov B.V. Osnovnye tendentsii gosudarstvennoy politiki v sfere vysshego obrazovaniya v stranakh OESR [Main trends in state policy in higher education in OECD countries]. *Education Issues*, 2005, no. 2, pp. 32–46. (In Russ.).
8. 文东茅. 少数民族高考加分的“动态等值模式”探析 // 教育学术月刊 = Wen Dongmao. An analysis of the “dynamic equivalence model” for ethnic minority bonus points in the college entrance examination. *Education Research Monthly*, 2014, no. 10, p. 37. (In Chin.).
9. Pankova N.V. Osobennosti formirovaniya gosudarstvennoy politiki v sfere obrazovaniya [Features of the formation of state policy in education]. *Problems of Modern Economics*, 2007, no. 4(24), pp. 345–349. (In Russ.).
10. 吴霓, 王明露. 新中国成立75年来我国民族教育发展成就和未来展望 // 中国民族教育 = Wu Ni, Wang Minglu. Achievements and future prospects of ethnic education development in China over the past 75 years since the founding of the people's republic of China. *Chinese Ethnic Education*, 2024, no. 10, p. 18. (In Chin.).
11. Nartsissova S.Yu., Soloviev A.A., Rozanova E.V., Fomina A.S. Obrazovatel'nye prioritety tsifrovoy epokhi i informatsionnaya politika [Educational priorities of the digital age and information policy]. Moscow, Editus LLC, 2021, 232 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Тань Сяо – аспирант департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация),
✉ tan.sy@dvfu.ru

Tan Xiao, Graduate Student of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, School of Education, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

Статья поступила / Received: 10.03.2025.

Доработана после рецензирования / Revised: 10.04.2025.

Принята к публикации / Accepted: 29.04.2025.