ISSN 1997-9355 Импакт-фактор РИНЦ 0,510

«Глобальный научный потенциал»

научно-практический журнал

№ 8(185) 2026
Том 1

В ЭТОМ НОМЕРЕ:

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Общая педагогика, история педагогики и образования
Теория и методика обучения и воспитания
Физическая культура и профессиональная физическая подготовка
Теория и методика спорта
Профессиональное образование
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Русский язык
Языки народов зарубежных стран
Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ
Региональная и отраслевая экономика
Финансы и кредит
Менеджмент

Главный редактор

Воронкова О.В.

Редакционная коллегия:

Воронкова Ольга Васильевна
Тютюнник Вячеслав Михайлович
Омар Ларук
Кузнецов Юрий Викторович
Малинина Татьяна Борисовна
Ляшенко Татьяна Васильевна
Бирженюк Григорий Михайлович
Серых Анна Борисовна
Чамсутдинов Наби Умматович
Осипенко Сергей Тихонович
Петренко Сергей Владимирович
Чукин Владимир Владимирович
У Сунцзе
Комарова Эмилия Павловна
Курочкина Анна Александровна
Морозова Марина Александровна
Гузикова Людмила Александровна
Лифинцева Алла Александровна
Попова Нина Васильевна
Тарандо Елена Евгеньевна

Санкт-Петербург 2026

Журнал
«Глобальный научный потенциал»
выходит 12 раз в год.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.
Свидетельство ПИ
№ ФС77-44213.

Учредитель
МОО «Фонд развития науки и культуры»

Журнал «Глобальный научный потенциал» входит в перечень ВАК ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Главный редактор
О.В. Воронкова

Выпускающий редактор
Я. Кайвонен

Инженер по компьютерному макетированию
Я. Кайвонен

Адрес редакции:
г. Санкт-Петербург, ул. Шпалерная, д. 13, к. 1

Телефон:
89627223300

E-mail:
nauka-bisnes@mail.ru

На сайте
http://globaljournals.ru
размещена полнотекстовая версия журнала.

Информация об опубликованных статьях регулярно предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (договор № 2011/30-02).

Перепечатка статей возможна только с разрешения редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Экспертный совет журнала

Воронкова Ольга Васильевна – д.э.н., главный редактор, профессор, академик РАЕН, зам. главного редактора, председатель редколлегии; тел.: 8(981)972-09-93; E-mail: nauka-bisnes@mail.ru.

Тютюнник Вячеслав Михайлович – д.т.н., к.х.н., профессор, академик РАЕН; директор Тамбовского филиала Московского государственного университета культуры и искусств, президент Международного Информационного Нобелевского Центра, тел.: 8(4752)50-46-00; E-mail: vmt@tmb.ru.

Омар Ларук – д.ф.н., доцент Национальной школы информатики и библиотек Университета Лиона; тел.: 8(912)789-00-32; E-mail: omar.larouk@enssib.fr.

Кузнецов Юрий Викторович – д.э.н., профессор, заведующий кафедрой управления и планирования социально-экономических процессов Санкт-Петербургского государственного университета, Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный Президент Национальной Академии туризма; тел.: 8(812)273-75-27; E-mail: tour@econ.pu.ru.

Малинина Татьяна Борисовна – д.социол.н., профессор кафедры социального анализа и математических методов в социологии Санкт-Петербургского государственного университета; тел.: 8(921)937-58-91; E-mail: tatiana_malinina@mail.ru.

Ляшенко Татьяна Васильевна – д.п.н., декан факультета информационных технологий и медиадизайна Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств; тел.: 8(812)952-57-81, 8(812)312-10-78; E-mail: center@spbguki.ru, decanat@fitim.ru.

Бирженюк Григорий Михайлович – доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой социально-культурных технологий Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов; тел.: 8(812)740-38-42; E-mail: set47@mail.ru.

Серых Анна Борисовна – д.пед.н, д.псих.н., профессор, заведующая кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин Балтийского федерального университета имени И. Канта; тел.: 8(911)451-10-91; E-mail: serykh@baltnet.ru.

Чамсутдинов Наби Умматович – д.м.н., профессор кафедры факультетской терапии Дагестанской государственной медицинской академии МЗ СР РФ, член-корреспондент РАЕН, заместитель Дагестанского отделения Российского Респираторного общества; тел.: 8(960)409-46-61; E-mail: nauchdoc@rambler.ru.

Осипенко Сергей Тихонович – к.ю.н., член Адвокатской палаты, доцент кафедры гражданского и предпринимательского права Российского государственного института интеллектуальной собственности; тел.: 8(495)642-30-09, 8(903)557-04-92; E-mail: a.setios@setios.ru.

Петренко Сергей Владимирович – д.т.н., профессор, заведующий кафедрой «Математические методы в экономике» Липецкого государственного педагогического университета; тел.: (84742)32-84-36, (84742)22-19-83; E-mail: viola@lipetsk.ru, viola349650@yandex.ru.

Чукин Владимир Владимирович – к.ф.-м.н., доцент кафедры «Экспериментальная физика атмосферы» Российского государственного гидрометеорологического университета; тел.: 8(911)226-74-42; E-mail: chukin@rshu.ru.

У Сунцзе – к.э.н., преподаватель Шаньдунского педагогического университета, Китай; тел.: +86(130)21-69-61-01; E-mail: qdwucong@hotmail.com.

Комарова Эмилия Павловна – д.п.н., профессор кафедры иностранных языков, заведующая кафедрой «Межкультурные коммуникации» Воронежского государственного технического университета; тел.: 8(4752)53-10-81, 8(919)24-505-44; E-mail: vivtkmk@mail.ru.

Курочкина Анна Александровна – д.э.н., профессор, член-корреспондент Международной академии наук Высшей школы, заведующая кафедрой экономики предприятия природопользования и учетных систем Российского государственного гидрометеорологического университета; тел.: 8(921)950-08-47; E-mail: kurochkinaanna@yandex.ru.

Морозова Марина Александровна – д.э.н., профессор, директор Центра цифровой экономики Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург; тел.: 8(911)955-52-25; E-mail: marina@russiatourism.pro.

Гузикова Людмила Александровна – д.э.н., профессор Высшей инженерно-экономической школы государственного и финансового управления Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург; тел.: 8(911)814-24-77; E-mail: guzikova@mail.ru.

Лифинцева Алла Александровна – д.псих.н., доцент кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград; тел.: 8(911)452-65-18; E-mail: aalifintseva@gmail.com.

Попова Нина Васильевна – д.п.н., профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург; тел.: 8(950)029-22-57; E-mail: ninavaspo@mail.ru.

Тарандо Елена Евгеньевна – д.э.н., профессор кафедры экономической социологии Санкт-Петербургского государственного университета; тел.: 8(812)274-97-06; E-mail: elena.tarando@mail.ru.

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

Аханов И.В., Хоронько Л.Я. Педагогические идеи М.И. Кутузова 12
Грасс Т.П., Петрищев В.И. Инженерное мышление как педагогическая категория: модель и критерии качества 16
Еремеева О.А. Коммуникационные сетевые взаимодействия педагогов как детерминирующий фактор развития профессионально-образовательного пространства 22
Кузнецова В.И., Сергеева М.Г. Эволюция представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера: историко-педагогический аспект 28
Кутаева Э.Ш., Хоронько Л.Я. Практики патриотического воспитания в кадетских корпусах дореволюционной России 33
Лукашенко Д.В. Педагогические условия реализации дистанционного обучения как средства ресоциализации осужденных в исправительных учреждениях ФСИН России 37
Мольков А.В., Овчинников О.М. От эгоизма к эмпатии: этапы формирования просоциального поведения у детей 41
Петрищев В.И., Грасс Т.П. Дидактическая модель платформы персонализации и интеграции общего с профессиональным образованием 45
Романова Г.А. О готовности педагогов к реализации инструментов геймификации в образовательном процессе 50
Сергеева О.А., Шацких Ю.В., Ермолаева А.В. Качество образования как педагогическая категория в системе высшего образования 54
Умеров А.С., Мыхнюк М.И. Педагогические условия формирования познавательной активности обучающихся общеобразовательных организаций на уроках математики 58
Умеров А.С., Мыхнюк М.И. Методологические подходы к формированию познавательной активности обучающихся в процессе изучения точных наук 63
Фортова Л.К., Слуцких А.Д. Современные концепции педагогической профилактики противоправного поведения подростков в реальной и виртуальной среде 68
Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Современная информационная среда и ее влияние на психическое здоровье подростков 72
Чистова Л.Н. Педагогическое сопровождение семейно ориентированной проектной деятельности студентов педагогического вуза 79
Шаркунова Е.В., Неволина В.В. Модель формирования социальной позиции студентов колледжа в волонтерском центре 83

Шимкович Е.Д. Интегральная диагностика адаптационного критерия успешности обучения иностранных граждан 88

Эль-Джеши А.Р., Тамарская Н.В. Методы реализации экзистенциально-аксиологического подхода в гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников 93

Юдина А.М. К вопросу о когнитивной безопасности при организации противодействия идеологии терроризма у студентов высшей школы 100

Юдина А.М. К вопросу о нравственном и безнравственном 104

Теория и методика обучения и воспитания

Алексеева М.А., Медведев Н.В., Хаусманн-Ушкова Н.В. Лингводидактический потенциал чат-ботов в обучении иностранным языкам в высшей школе 108

Антонова М.В. Создание трансмедийных образовательных комплексов для ранней профориентации 113

Бутенко Н.В., Лунгу Н.Е. Психологические механизмы гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста 124

Дербеденева Н.Н., Садовников Н.В. Методическое обеспечение дифференцированного обучения геометрии студентов первого курса педагогического вуза 130

Лукашенко Д.В. Цифровая трансформация методики обучения и воспитания в высшей школе: интеграция генеративного искусственного интеллекта как фактор развития профессиональных компетенций (с учетом опыта ведомственных образовательных структур) 136

Маракушина Г.В., Ворохобин А.А. Инновационные методики обучения чтению как речевой функции 140

Паршина Н.А., Бакулин С.В., Солдатова А.А., Цыбусова В.В. Повышение эффективности группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки 144

Смирнова И.В., Ильина Л.Л. Педагогические условия формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих детей 4–5 лет 149

Ульянова И.В., Садовников Н.В. Формирование профессиональных компетенций менеджеров в образовании средствами математического моделирования 153

Шатохина О.А., Димитрюк Ю.С., Логачева Е.Н., Шинкарева И.В. Герменевтическая компетенция студента в условиях институционального приоритета диагностируемых учебных результатов 158

Шатохина О.А., Шнейдер Е.М., Саданова В.Н. Экология педагогического внимания в условиях информационной перегрузки: дидактические стратегии регуляции когнитивной нагрузки 162

Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

Петрина З.И., Петрова Н.Г., Выборнов В.Д. Формирование коммуникативно-организационной и рефлексивной готовности будущих преподавателей физической культуры средствами педагогического моделирования 166

Петрова Н.Г., Петрина З.И., Выборнов В.Д. Практико-ориентированная методика развития методических, коммуникативных и рефлексивных качеств будущих преподавателей физической культуры 171

Теория и методика спорта

Дудченко П.П. Нейросетевое распознавание и интерпретация движений в подготовке пловцов в ластах 176

Михайлова Д.А. Дозирование беговых упражнений для детей дошкольного возраста (на примере подготовки спортивного резерва по спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа») 181

Овчинников В.А., Гросс И.Л., Уськов К.В. Методика обучения технике рукопашного боя на основе кикбоксинга 190

Профессиональное образование

Егорова З.Р., Габдулхаков В.Ф. Структурно-функциональный анализ компонентов диагностической компетенции будущих логопедов 194

Иглина Е.А. Социальное проектирование в структуре практики студентов Института художественного образования: потенциал реализации программы «Обучение служением» в условиях Технопарка 200

Кириллова Т.В. Психологическая подготовка курсантов ведомственных вузов силовых структур к действиям в экстремальных ситуациях как условие личной безопасности 207

Ковтуненко Л.В., Андруник А.П., Коровин Д.В. Управленческие функции офицера в контексте формирования готовности к военной службе 212

Проданцов К.С., Храмова М.В. Рефлексивный подход в профессиональном саморазвитии будущих педагогов средствами социологических дисциплин 216

Саперова Е.В., Филиппова И.В. Использование оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций для подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде школьников по биологии 221

Склярова Т.В., Смольская Л.Г. Педагогическая технология «Музыкальное метро» в профессиональной подготовке специалистов сферы музыкального искусства в колледже 225

Смышляева О.В., Груздева М.Л. Технология формирования ИИ-компетентности студентов педагогического направления в вузе 233

Юань Шицзяо, Хоронько Л.Я. Культурологический подход как методологическое основание подготовки будущих экономистов в региональных университетах Китая 239

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Русский язык

Алистанова Ф.Ф. Создание эргонимов метонимической и метафорической онимизацией в русском языке 243

Герасименко И.Е., Буравлева О.А. Прагматические векторы функционирования оценочных лексем в сетевом дискурсе: гендерный аспект 247

Языки народов зарубежных стран

Кандрашкина О.О. Мифонимы как маркеры интертекстуальности в современном англоязычном североирландском художественном дискурсе 251

Корнаухова Т.В. Лингвокультурный концепт «сдержанность» в английской паремиологии 255

Цверкун Ю.Б. Лексико-семантические и структурные особенности англоязычной терминологии искусственного интеллекта в образовании 261

Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

Кочарян Ю.Г., Метелин Д.А. Корпусно-сетевой анализ речевых ошибок в англоязычных письменных текстах студентов ИТ-направления 266

Лукьянова И.В., Аббасова А.А. Современные подходы к обучению говорению на занятиях по русскому языку как иностранному: проблемы и решения 277

Рокотянская М.М. Лексические особенности текстов современных газетно-информационных материалов (на примере газет «The Guardian» и «Известия» в рамках отражения миграционных проблем в Великобритании и России) 281

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Региональная и отраслевая экономика

Пирогова О.Е., Лазарева А.А., Засенко В.Е. Цифровая трансформация компаний делового сервиса как драйвер конкурентоспособности на региональных рынках 285

Сафина С.С., Амосов М.И., Каляскина Е.Д. Тенденции и перспективы образовательной активности китайских городов в Азиатско-Тихоокеанском регионе 291

Тарасов А.Г., Семенова Ю.Е. Организация и перспективы развития современного рекреационного туризма на Камчатке 298

Финансы и кредит

Zhang Fusen, Shawuya Jigeer Bank Disintermediation Risk in Central Bank Digital Currency: A Management Perspective 305

Менеджмент

Верещагина Л.С., Шорина А.В., Плотников Д.А., Биличенко В.Д. Неоинституциональный анализ факторов управления знаниевым потенциалом организации 311

Сайченко О.А., Красовская И.П. Трансформация управленческих моделей в вузе под влиянием технологий искусственного интеллекта 315

Юдина А.М. Модель управления профилактической деятельностью в образовательной организации: от функционального подхода к проектному 321

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES

General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

Akhanov I.V., Khoronko L.Ya. Pedagogical Ideas of M.I. Kutuzov 12
Grass T.P., Petrishchev V.I. Engineering Thinking as a Pedagogical Category: Model and Quality Criteria 16
Eremeeva O.A. Teachers' Network Communication Interactions as a Determining Factor in the Development of the Professional-Educational Space 22
Kuznetsova V.I., Sergeeva M.G. Evolution of Concepts of Education Continuity in the Context of Personal and Professional Formation of a Future Manager: A Historical and Pedagogical Aspect 28
Kutaeva E.Sh., Khoronko L.Ya. Practices of Patriotic Education in Cadet Corps of Pre-Revolutionary Russia 33
Lukashenko D.V. Pedagogical Conditions for Implementing Distance Learning as a Means of Resocializing Convicts in Correctional Facilities of the Federal Penitentiary Service of Russia 37
Molkov A.V., Ovchinnikov O.M. From Egoism to Empathy: Stages of Forming Prosocial Behavior in Children 41
Petrishchev V.I., Grass T.P. Didactic Model of a Platform for Personalization and Integration of General and Vocational Education 45
Romanova G.A. On Teachers' Readiness to Implement Gamification Tools in the Educational Process 50
Sergeeva O.A., Shatskikh Yu.V., Ermolaeva A.V. Education Quality as a Pedagogical Category in the Higher Education System 54
Umerov A.S., Mykhnyuk M.I. Pedagogical Conditions for Forming the Cognitive Activity of Learners in General Education Organizations During Mathematics Lessons 58
Umerov A.S., Mykhnyuk M.I. Methodological Approaches to Forming the Cognitive Activity of Learners in the Process of Studying Exact Sciences 63
Fortova L.K., Slutskikh A.D. Modern Concepts of Pedagogical Prevention of Unlawful Behavior of Adolescents in Real and Virtual Environments 68
Chemerilova I.A., Ivanova E.K. Modern Information Environment and Its Impact on the Mental Health of Adolescents 72
Chistova L.N. Pedagogical Support for Family-Oriented Project Activities of Students at a Pedagogical University 79
Sharkunova E.V., Nevolina V.V. Model for Forming the Social Position of College Students in a Volunteer Center 83

Shimkovich E.D. Integral Diagnostics of the Adaptation Criterion for the Learning Success of International Students 88

El-Jeshi A.R., Tamarskaya N.V. Methods for Implementing the Existential-Axiological Approach in the Civic and Patriotic Education of High School Students 93

Yudina A.M. On the Issue of Cognitive Safety in Organizing Counteraction to Terrorist Ideology Among Higher Education Students 100

Yudina A.M. On the Issue of the Moral and the Immoral 104

Theory and Methods of Training and Education

Alekseeva M.A., Medvedev N.V., Hausmann-Ushkova N.V. Linguodidactic Potential of Chatbots in Foreign Language Teaching in Higher Education 108

Antonova M.V. Creation of Transmedia Educational Complexes for Early Career Guidance 113

Butenko N.V., Lungu N.E. Psychological Mechanisms of Civic and Patriotic Education of Preschool Children 124

Derbedeneva N.N., Sadovnikov N.V. Methodological Support for Differentiated Geometry Teaching for First-Year Students of a Pedagogical University..... 130

Lukashenko D.V. Digital Transformation of Teaching and Upbringing Methodology in Higher Education: Integration of Generative Artificial Intelligence as a Factor in the Development of Professional Competencies (Taking into Account the Experience of Departmental Educational Structures)..... 136

Marakushina G.V., Vorokhobin A.A. Innovative Methods of Teaching Reading as a Speech Function 140

Parshina N.A., Bakulin S.V., Soldatova A.A., Tsybusova V.V. Improving the Effectiveness of Group and Team Interaction Among Female Basketball Players at the Initial Training Stage 144

Smirnova I.V., Ilyina L.L. Pedagogical Conditions for Forming Spatial Orientation Skills in Visually Impaired Children Aged 4–5 Years 149

Ulyanova I.V., Sadovnikov N.V. Forming Professional Competencies of Education Managers Through Mathematical Modeling..... 153

Shatokhina O.A., Dimitryuk Yu.S., Logacheva E.N., Shinkareva I.V. Student's Hermeneutic Competence in the Context of the Institutional Priority of Diagnosed Learning Outcomes..... 158

Shatokhina O.A., Schneider E.M., Sadanova V.N. Ecology of Pedagogical Attention in Conditions of Information Overload: Didactic Strategies for Regulating Cognitive Load..... 162

Physical Culture and Professional Physical Training

Petrina Z.I., Petrova N.G., Vybornov V.D. Formation of Communicative-Organizational and Reflexive Readiness of Future Physical Education Teachers Through Pedagogical Modeling 166

Petrova N.G., Petrina Z.I., Vybornov V.D. Practice-Oriented Methodology for Developing Methodological, Communicative, and Reflexive Qualities of Future Physical Education Teachers 171

Theory and Methodology of Sports

Dudchenko P.P. Neural Network Recognition and Interpretation of Movements in the Training of Finswimmers 176

Mikhaylova D.A. Dosing of Running Exercises for Preschool Children (Case Study of Sports Reserve Training in the Judo Sports Discipline "Kata Group") 181

Ovchinnikov V.A., Gross I.L., Uskov K.V. Methodology for Teaching Hand-to-Hand Combat Techniques Based on Kickboxing 190

Professional Education

Egorova Z.R., Gabdulkhakov V.F. Structural and Functional Analysis of the Components of Diagnostic Competence of Future Speech Therapists 194

Iglina E.A. Social Design in the Structure of Practice for Students of the Institute of Art Education: The Potential for Implementing the "Service Learning" Program in a Technopark Environment 200

Kirillova T.V. Psychological Training of Cadets from Departmental Universities of Power Structures for Actions in Extreme Situations as a Condition for Personal Safety 207

Kovtunenko L.V., Andrunik A.P., Korovin D.V. Managerial Functions of an Officer in the Context of Forming Readiness for Military Service 212

Prodantsov K.S., Khramova M.V. Reflexive Approach in the Professional Self-Development of Future Teachers Through Sociological Disciplines 216

Saperova E.V., Filippova I.V. Use of Equipment at the Technopark of Universal Pedagogical Competencies for Preparing Schoolchildren for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Biology 221

Sklyarova T.V., Smolskaya L.G. Pedagogical Technology "Musical Metro" in the Professional Training of Music Art Specialists in College 225

Smyshlyaeva O.V., Gruzdeva M.L. Technology for Forming AI Competence of Pedagogical Students at a University 233

Yuan Shijiao, Khoronko L.Ya. Culturological Approach as a Methodological Foundation for Training Future Economists in Regional Universities of China 239

PHILOLOGICAL SCIENCES

Russian Language

Alistanova F.F. Creation of Ergonyms Through Metonymic and Metaphorical Onymization in the Russian Language 243

Gerasimenko I.E., Buravleva O.A. Pragmatic Vectors of the Functioning of Evaluative Lexemes in Network Discourse: A Gender Aspect 247

Languages of Peoples of Foreign Countries

Kandrashkina O.O. Mythonyms as Markers of Intertextuality in Contemporary English-Language Northern Irish Literary Discourse 251

Kornaukhova T.V. The Linguocultural Concept of "Restraint" in English Paremiology 255

Tsverkun Yu.B. Lexico-Semantic and Structural Features of English-Language Artificial Intelligence Terminology in Education 261

Theoretical, Applied and Comparative Linguistics

Kocharyan Yu.G., Metelin D.A. Corpus-Network Analysis of Speech Errors in English-Language Written Texts of IT Students 266

Lukyanova I.V., Abbasova A.A. Modern Approaches to Teaching Speaking in Russian as a Foreign Language Classes: Problems and Solutions 277

Rokotyanskaya M.M. Lexical Features of Texts in Modern Newspaper and Information Materials (Case Study of "The Guardian" and "Izvestia" Newspapers in the Context of Reflecting Migration Issues in the UK and Russia) 281

ECONOMIC SCIENCES

Regional and Industrial Economics

Pirogova O.E., Lazareva A.A., Zasenko V.E. Digital Transformation of Business Service Companies as a Driver of Competitiveness in Regional Markets 285

Safina S.S., Amosov M.I., Kalyaskina E.D. Trends and Prospects of the Educational Activity of Chinese Cities in the Asia-Pacific Region 291

Tarasov A.G., Semenova Yu.E. Organization and Prospects for the Development of Modern Recreational Tourism in Kamchatka 298

Finance and Credit

Чжан Фусэнь, Шауя Цзигээр Риск дезинтермедиации банков в цифровой валюте центрального банка: управленческий аспект 305

Management

Vereshchagina L.S., Shorina A.V., Plotnikov D.A., Bilichenko V.D. Neo-Institutional Analysis of the Factors of Managing the Knowledge Potential of an Organization 311

Saychenko O.A., Krasovskaya I.P. Transformation of Management Models in a University Under the Influence of Artificial Intelligence Technologies 315

Yudina A.M. Model of Managing Preventive Activities in an Educational Organization: From a Functional Approach to a Project-Based One 321

УДК 373

И.В. АХАНОВ, Л.Я. ХОРОНЬКО

ЧОУ ВО «Западно-Уральский институт экономики и права», г. Пермь;
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ М.И. КУТУЗОВА

Ключевые слова: кадетское образование; кадетский корпус; практика; летний военный лагерь; образовательные модели.

Аннотация: В данной статье рассматриваются процессы формирования кадетского образования в России в контексте роли личности педагога в концептуализации идей и направленности данного типа образования. Обусловленность обращения к многогранной исторической фигуре М.И. Кутузова определяется тем, что его опыт как педагога и выдающегося военачальника России, сыгравшего значительную роль в становлении кадетского образования, связывается с современными процессами реконструкции и дальнейшего развития кадетских корпусов. В образовании востребован опыт выдающихся педагогов по данной проблематике, а у М.И. Кутузова такой опыт был, поскольку он руководил в течение ряда лет Сухопутным кадетским корпусом для шляхетских детей в Петербурге.

Цель: провести комплексное исследование по историко-педагогической реконструкции роли М.И. Кутузова в процессе формирования Сухопутного кадетского корпуса, рассмотреть те структурные и концептуальные идеи, которые он воплотил в практику военно-образовательного учреждения в период с 1795 по 1797 г., когда он занимал должность директора кадетского корпуса.

Гипотеза исследования: кадетское образование в ходе своего становления имело как структурные, так и концептуальные трансформации; эффективность реализации модели кадетских корпусов в значительной степени зависела от личности педагогов, стоящих во главе кадетского корпуса, они вносили неоценимый вклад в формирование всей системы кадетского образования в России.

Результаты: проведенное исследование дало понимание педагогического вклада военачальника М.И. Кутузова в развитие кадетских корпусов.

Для подтверждения гипотезы исследования применялся комплекс методов: историко-педагогической реконструкции, системно-структурный подход, контент-анализ.

Результаты исследования

1. Социокультурная роль кадетских корпусов на современном этапе российского образования

В настоящее время весьма востребованным становится процесс, обусловливающий усиление роли России в мире во всех сферах жизнедеятельности страны. Гарантом процветания и суверенитета государства является способность защищать свои границы, безопасность которых призваны обеспечивать армия и флот. Такие установки связаны с необходимостью не только пересмотреть, но и сформировать новую кадровую образовательную политику, а также создать такой тип образовательных учреждений, которые бы обеспечили решение обозначенных задач. В связи с этим важно рассмотреть педагогический опыт, накопленный российским образованием. В данном контексте прослеживается усиление интереса к исторически сложившемуся типу образования – кадетским корпусам.

Процесс образования в кадетских корпусах основывается на выверенной в веках концепции личности, беззаветно преданной своему народу, своей Отчизне. Сегодня в педагогической практике наблюдается период возрождения отечественной системы кадетского образования. В Российской Федерации открываются кадетские корпуса и школы с кадетскими классами. В них важную роль играют не только воссозданные исторические модели учебных заведений

данного типа, но и принцип регионализации, помогающий осмыслить социокультурную динамику и социальный заказ региона, обусловленный в том числе историко-культурными традициями. В данном контексте представляется весьма актуальным привести слова В.И. Загвязинского о том, что «не знания и умения сами по себе, а воспитанность, ценностные ориентиры, нравственность и способность к творчеству являются ведущими результатами образования» [1].

Кадетское образование в настоящее время представляет собой педагогический социокультурный феномен, который развивался на протяжении трех столетий в контексте российской исторической традиции. Основу данной системы составляет воспитательный потенциал как региональных, так и базовых корпусов при высоком уровне организации образовательного процесса с ориентацией на профильное предпрофессиональное обучение. В историко-культурном контексте в кадетских корпусах огромную роль играли личности педагогов, формировавших как сам тип образования, так и педагогические практики, которые были призваны воспитывать личность будущего офицера в соответствии с ценностными ориентирами и идеалами российского общества.

Данные военно-образовательные учреждения служили социальным лифтом для юношества из дворянского сословия, а позже и для казачества, открывая возможности для будущей карьеры военного либо для службы на гражданском поприще в качестве чиновника высокого уровня. Привилегированное положение кадетских корпусов также объяснялось тем, что они находились под патронатом представителей императорской фамилии.

2. Исторические предпосылки появления кадетских корпусов в России

Система кадетского образования в России своими корнями уходит в глубь исторических времен. К правлению Анны Иоанновны, когда в 1732 г. был открыт Сухопутный шляхетский кадетский корпус, ставший базисом для появления на ниве образования около полусотни кадетских корпусов в период императорской России. На заре становления кадетского образования свой вклад в его развитие внесли многие видные военные деятели и педагоги, такие как Ф.Е. Ангальт, И.И. Бецкой, П.И. Шувалов, М.И. Голенищев-Кутузов и др.

Из столь яркой плеяды деятелей, оказавших влияние на формирование системы кадетского образования в России, представляется важным рассмотреть роль и педагогический вклад М.И. Кутузова в становление и развитие кадетских корпусов, а также в целом в процесс подготовки будущих офицеров для армии и флота. Он по праву считается продолжателем передовых идей в практике обучения и воспитания российских офицеров и солдат, которые унаследовал из опыта «Науки побеждать» А.В. Суворова. М.И. Кутузов сформировал систему военно-патриотического воспитания, в которой базовыми являются следующие постулаты:

1) «Идея защиты Отечества и верность воинской присяге – основа воинской службы»;

2) «В самых лютейших обстоятельствах и бедствиях своих показывайте непоколебимость и стойкость духа»;

3) «Соблюдение воинской чести – моральное начало солдата, его “нравственный элемент”»;

4) «Формирование правдивости, благочестия, верноподданных чувств – основа патриотизма и долга Отечеству»;

5) «Офицер-командир несет прямую ответственность за обучение и воспитание подчиненных» [2].

Он прошел путь от офицера до фельдмаршала, участвовал во многих знаменательных военных баталиях: в действующей армии начал службу в чине капитана в 1764 г. под командованием П.А. Румянцева. В ходе войн против турецких войск на южных рубежах огромной России он воевал в составе Крымской армии, где был тяжело ранен. Но после длительного лечения вновь вернулся в строй – в состав Екатеринославской армии. При штурме неприступной крепости Измаил он опять был тяжело ранен, но продолжал оставаться в строю, после чего был назначен комендантом крепости, а также командовал войсками на территории между Днестром и Прутом.

После окончания военных действий с Турцией вклад М.И. Кутузова был оценен со стороны верховного командования, он получил назначение в Константинополь на должность чрезвычайного и полномочного посла России. На данном поприще он решал многие важные задачи как дипломат, защищал геополитические интересы по проблеме обеспечения мирного сосуществования между обоими государствами.

3. Педагогический опыт М.И. Кутузова в практике кадетских корпусов

Разносторонность профессиональной подготовки М.И. Кутузова и его военный опыт способствовали назначению на должность директора Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в Петербурге. Его кандидатуру поддержала Екатерина II. М.И. Кутузов отдавал себе отчет в том, что работа на этом посту требовала его постоянного присутствия: ему досталось большое хозяйство, включавшее Меншиковский дворец, сад с фигурными прудами и небольшую гавань на Неве, да и сам контингент воспитанников составлял 600 человек. Здесь он вплотную занялся процессом обучения будущих офицеров, досконально и скрупулезно изучив свои обязанности. Следует отметить, что у него уже имелся военно-педагогический опыт, поскольку он сам являлся выпускником Артиллерийской и инженерной школы, где после окончания обучения был оставлен в качестве преподавателя. Позже, в период военных действий на юге России, он как командир уделял большое внимание строевой и тактической подготовке подразделений, находившихся под его началом. Его современник А.И. Михайловский-Данилевский вспоминал, что широкая профессиональная эрудиция и знание вопросов организации службы, а также воспитания будущих защитников позволили М.И. Кутузову сформировать действенную систему военного образования в возглавляемом им кадетском корпусе: «Генерал Кутузов получил в свое управление столь обширную часть, требующую и знания, и опытности, и попечения» [3]. Он активно использовал в своей деятельности опыт выдающихся российских полководцев, с которыми был лично знаком по совместным боевым походам. В частности, он разбирал с кадетами практические приемы и методы ведения военных действий, применявшиеся А.В. Суворовым и П.А. Румянцевым.

За время руководства корпусом он внес изменения в программу образования, усилил учебный план специальными дисциплинами и превратил его в профессиональное военно-учебное заведение. Им был представлен доклад Его Императорскому Величеству Павлу I о необходимости структурной реорганизации принципа распределения воспитанников: вместо деления по возрастам он предложил формировать роты. Так, начиная уже с 1797 г. в отчетной документации фигурируют роты. В частности, в структуре кадетского корпуса были выделены четыре мушкетерские и одна гренадерская рота [3]. Кутузов уделял огромное внимание качеству проведения летней практики в лагерях, внедрению строгого распорядка и организации «военной экзерциции». Для усиления математической подготовки в лагерных условиях занятия с кадетами проводил академик Н.И. Фус. Кутузов считал, что невозможно подготовить будущего офицера без глубокого математического образования.

В кадетском корпусе он активно вел образовательный процесс, читал лекции по военной тактике, военно-инженерному искусству и всемирной истории. Также следует указать, что в учебном заведении была учреждена строгая дисциплина, поскольку руководитель прекрасно понимал, что будущие офицеры должны выполнять приказы и соответствовать требованиям воинского устава. Он прививал воспитанникам чувства ответственности, доблести и исполнительности. Кутузов большое внимание уделял организации увольнений в город: кадеты ходили группами по десять-пятнадцать человек под организованным присмотром воспитателя. Современники отмечали, что Кутузов вдохнул новую жизнь в корпус, наполнив ее целеполаганием служения своему Отечеству [4]. По сути, им была сформирована система воспитания будущих офицеров, в которой педагогически искусно выстраивалось сочетание специальной подготовки и общеобразовательного процесса. М.И. Кутузов за столь непродолжительное время модернизировал структуру военно-учебного заведения, осуществив переход на четко организованное ротное устройство: были сформированы четыре мушкетерские и одна гренадерская роты. Во главе данных подразделений стояли командиры из числа лучших кадет. М.И. Кутузовым были предприняты шаги к замене гражданских педагогов на кадровых офицеров, которые привнесли военно-профессиональную направленность в обучение воспитанников. Была усилена практическая составляющая: организация летних лагерей стала играть ключевую роль в военно-образовательном процессе. Следует указать, что данный вид деятельности реализуется в практике кадетского образования и в настоящее время. Помимо этого, получила свое закрепление классно-урочная система, чему способствовало деление учащихся на роты. Большое внимание также уделялось

физическому воспитанию, были введены занятия по легкой атлетике, гимнастике, а также подвижным играм.

Выводы

В ходе педагогической деятельности М.И. Кутузов большое внимание уделял личности отечественных полководцев, их боевому опыту и гордости за исторические страницы России. Он сформировал систему учебно-воспитательной работы в кадетском корпусе, выступая за сохранение и преумножение традиций русской армии, заслуги которой отвергались почитателями прусской военной системы.

Список литературы

1. Загвязинский, В.И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования : монография / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2015. – 140 с.
2. Коробков, Н.М. Русские полководцы / Н.М. Коробков. – М., 1943. – 131 с.
3. Альтшуллер, Р.Е. Кутузов как военный педагог – директор Кадетского корпуса / Р.Е. Альтшуллер // Вопросы военной истории России. XVIII и первая половина XIX веков. – М. : Наука, 1969. – С. 251–262.
4. Кутаева, Э.Ш. Роль военно-патриотического воспитания будущих защитников Отечества / Э.Ш. Кутаева, Л.Я. Хоронько // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 7(172). – С. 41–44.

References

1. Zagvyazinskiy, V.I. Nastupit li epokha vozrozhdeniya?.. Strategiya innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo obrazovaniya : monografiya / V.I. Zagvyazinskiy. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Logos, 2015. – 140 s.
2. Korobkov, N.M. Russkie polkovodtsy / N.M. Korobkov. – M., 1943. – 131 s.
3. Altshuller, R.E. Kutuzov kak voennyy pedagog – direktor Kadetskogo korpusa / R.E. Altshuller // Voprosy voennoy istorii Rossii. XVIII i pervaya polovina XIX vekov. – M. : Nauka, 1969. – S. 251–262.
4. Kutaeva, E.Sh. Rol voenno-patrioticheskogo vospitaniya budushchikh zashchitnikov Otechestva / E.Sh. Kutaeva, L.Ya. Khoronko // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 7(172). – S. 41–44.

© И.В. Аханов, Л.Я. Хоронько, 2026

УДК 37.013: 378.14

Т.П. ГРАСС, В.И. ПЕТРИЩЕВ

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»;
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова», г. Санкт-Петербург

ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: МОДЕЛЬ И КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА

Ключевые слова: деятельностно-смысловая парадигма; инженерное мышление; качество образования; коллективно-распределенный субъект; критерии оценки; педагогическая категория; постнеклассическая методология; структурно-уровневая модель.

Аннотация: Ключевой вызов для современной педагогики – кадровый дефицит инженеров на фоне разрыва между требуемым и реальным качеством подготовки. Актуальность обусловлена отсутствием целостной дидактической модели инженерного мышления, трактуемого либо в психологическом ключе, либо как перечень компетенций. Цель – обосновать трехуровневую модель инженерного мышления как педагогической категории, разработать критерии его сформированности и определить педагогические условия перехода к деятельностно-смысловой парадигме.

Методологическую основу составили принципы постнеклассической науки: наблюдателя, синергии и конвергентности. Использованы теоретический анализ источников, сравнительный анализ образовательных парадигм, моделирование, контент-анализ нормативных документов, экспертное оценивание ($N = 15$).

Результатом исследования стала трехуровневая модель инженерного мышления, включающая технологический, регулятивно-целевой и ценностно-смысловой уровни, а также понятие коллективно-распределенного субъекта формирования – совокупности преподавателей, индустриальных экспертов, наставников и обучающихся, совместно конструирующих содержание инженерной деятельности. Разработана система критериев оценки с весовыми коэффициентами и дескрипторными шкалами. Предложены педагогические условия перехода к деятельностно-смысловой парадигме. Модель носит общепедагогический характер и может применяться при проектировании образовательных программ инженерной подготовки.

Курс на технологический суверенитет и национальные проекты технологического лидерства, запущенные в 2025 г., требуют подготовки почти двух миллионов инженерных специалистов к 2030 г. [6; 11]. Актуализированные ФГОС ВО 3++ выдвигают системное и критическое мышление в число приоритетных универсальных компетенций, однако сохраняющийся кадровый дефицит свидетельствует о разрыве между требуемым и реальным качеством подготовки. Проблема выходит за пределы высшей школы: традиционное преподавание естественно-научных дисциплин не формирует умения решать нестандартные инженерные задачи, проектная деятельность часто реализуется формально [2]. Даже страны с высокими академическими достижениями, например Китай, констатируют дефицит самостоятельности и творческого подхода при столкновении школьников с открытыми задачами [9]. Следовательно, формирование инженерного мышления становится общепедагогической задачей, требующей концептуальной проработки на всех уровнях образования. Однако само понятие «инженерное мышление» остается непроработанным именно с позиции педагогической категории и трактуется преимущественно с психологической позиции либо сводится к перечню компетенций [3; 5]. Неразработанность целостной модели затрудняет проектирование содержания, методов и критериев оценки качества,

Таблица 1. Инженерное мышление в логике смены образовательных парадигм

Парадигма	Понимание инженерного мышления	Педагогический субъект	Доминирующий уровень	Характерные методы обучения	Роль гуманитарных дисциплин	Ведущий критерий качества
Классическая (знаниевая)	Владение техническими знаниями и алгоритмами	Преподаватель-транслятор	Технологический	Лекции, семинары, репродуктивные лабораторные работы	Минимальная (факультатив)	Объем и точность воспроизведения знаний
Неклассическая (компетентностная)	Интегративное качество, включающее умения и навыки	Преподаватель + работодатель	Регулятивно-целевой	Проекты, кейсы, практики на базе предприятий	Признается формально, без интеграции с инженерным ядром	Сформированность компетенций (оценка по ФГОС)
Постнеклассическая (деятельностно-смысловая)	Системное, прогностическое, ценностно ориентированное мышление	Коллективно-распределенный субъект	Все три уровня в интеграции	Междисциплинарные проекты, рефлексивные практикумы, симуляции, экспертная оценка	Ключевая – интегрированные модули типа «Этика инженерных решений»	Интегральный показатель трех уровней мышления

непосредственно нацеленных на мышление выпускника.

Методология постнеклассической науки (В.С. Степин, В.Л. Бенин) задает три взаимосвязанных принципа [1; 8], определяющих внутреннюю логику модели: принцип наблюдателя фундирует ценностно-смысловой уровень – мышление возникает в рефлексивной деятельности субъекта, осознающего себя носителем инженерной культуры; принцип синергии объясняет переход на регулятивно-целевой уровень как появление системного видения и прогнозирования в междисциплинарной проектной среде; принцип конвергентности обеспечивает комплексную диагностику всех трех уровней за счет интеграции инженерных, рефлексивных и аксиологических методов. Таким образом, постнеклассические принципы не являются внешним философским украшением, а задают внутреннюю логику модели и определяют способ ее конкретизации для целей педагогической диагностики. Смена образовательных парадигм и соответствующая трансформация понимания инженерного мышления отражены в табл. 1 [3].

В педагогических исследованиях инженерное мышление раскрывается и как деятельность по проектированию и конструированию [2], и как умение определять цели и способы решения технических задач [4], тогда как не встроенные в инженерный контекст отдельные дисциплины выступают для него внешним ограничением [2; 10]. Однако педагогическая интерпретация требует не перечисления признаков, а выделения уровней, что и реализовано в предлагаемой модели.

Чтобы понятие «инженерное мышление» приобрело статус педагогической категории, оно должно обладать тремя атрибутами: нормативностью, т.е. задаваться целями, закрепленными в образовательных стандартах; процессуальностью – формироваться в специально организованной образовательной деятельности; диагностичностью – поддаваться оценке педагогическими средствами. На основе этих требований и постнеклассических принципов нами разработана трехуровневая модель.

1. Технологический уровень – мыслительные операции алгоритмического характера, владение методами расчета и проектирования, навыки работы с технической документацией. Данный уровень традиционно формируется в знаниевой парадигме и прямо диагностируется.

2. Регулятивно-целевой уровень – способность к системному видению, междисциплинарному синтезу, прогнозированию последствий технических решений. Его появление связано с синергией образовательной системы и требует выхода за пределы монодисциплин [4; 5].

Таблица 2. Критерии и показатели оценки качества инженерного образования по уровням сформированности мышления

Уровень	Критерий	Показатели качества образования	Методы педагогической диагностики	Дескрипторы уровней (высокий/средний/низкий)	Вес
Технологический	Инженерная алгоритмичность	Точность и обоснованность расчетов, логичность операций, корректность документации	Контрольные работы, тесты, расчетно-графические задания	*Высокий:* безошибочное выполнение типовых задач, самостоятельное исправление неточностей. *Средний:* отдельные ошибки, устраняемые после указания. *Низкий:* систематические ошибки, неспособность применить алгоритм без подсказки	0,3
Регулятивно-целевой	Системная прогностичность	Полнота учета взаимосвязей в задаче, обоснованность прогноза, междисциплинарный перенос	Комплексные междисциплинарные кейсы, экспертные карты проектов	*Высокий:* видит системные связи, предлагает альтернативные сценарии, аргументирует прогноз. *Средний:* выделяет основные связи, прогноз ограничен очевидными факторами. *Низкий:* фрагментарное видение, прогностические суждения отсутствуют или ошибочны	0,4
Ценностно-смысловой	Профессионально-этическая рефлексивность	Аргументированность этических суждений, учет социальных и экологических последствий, динамика образовательной мотивации	Рефлексивные эссе, анализ проектных альтернатив, анкеты самооценки	*Высокий:* самостоятельная этическая аргументация, учет долгосрочных последствий, устойчивая внутренняя мотивация. *Средний:* этические суждения присутствуют, но носят общий характер, мотивация ситуативна. *Низкий:* этические аспекты игнорируются, преобладает внешняя мотивация	0,3

3. Ценностно-смысловой уровень – профессиональная ответственность, ориентация на устойчивое развитие, инженерная идентичность, готовность к непрерывному обучению. Этот уровень, отвечающий принципу наблюдателя, превращает компетенции в личностный смысл деятельности и выводит педагогический процесс за рамки узкотехнократического подхода [5; 6].

Уровни не изолированы: ценностно-смысловой вектор определяет направленность регулятивно-целевого, который, в свою очередь, организует технологический инструментарий. Формирование всех трех уровней не может быть обеспечено усилиями одного преподавателя/учителя-предметника. Это требует введения категории коллективно-распределенного субъекта, включающего преподавателей (фундаментальная и технологическая база), индустриальных экспертов (контекст реальных задач и критерии качества), наставников (сопровождение проектных команд, передача опыта, организация рефлексивных практикумов) и рефлексивные группы обучающихся (взаимная экспертиза решений).

Все участники действуют в общей образовательной среде, основанной на проектной и междисциплинарной деятельности. Данное понятие корреспондирует с моделью ***DJP*** (*Dao Jiang Ping*), внедряемой в школах Китая, где обучающиеся выступают в роли «учителя» для сверстников и участвуют в критическом комментировании решений, что формирует распределенную ответственность за познавательный результат [9].

На основании принципа конвергентности и определения качества образования как интегральной характеристики, отражающей соответствие результатов, условий и содержания образовательной деятельности стандартам и ожиданиям личности и общества, нами разработана система критериев (табл. 2).

Предложенная система позволяет оценивать качество образования по соотношению дости-

Таблица 3. Педагогические условия и их вклад в формирование уровней инженерного мышления

Педагогическое условие	Технологический уровень	Регулятивно-целевой уровень	Ценностно-смысловой уровень	Реализуемый принцип
Задачи со множественностью допустимых решений	Тренирует владение инструментарием в нестандартных условиях	Формирует системное видение и прогнозирование	Стимулирует осознание ответственности за выбор в условиях неопределенности	Синергия
Включение в профессиональные сообщества и внешняя экспертиза	Совершенствует качество документации через обратную связь	Развивает междисциплинарную коммуникацию, умение учитывать разные позиции	Воспитывает инженерную этику и социальную ответственность через рефлексивное взаимодействие	Конвергентность, синергия
Интеграция гуманитарного и инженерного знания	Слабое влияние	Обогащает научную картину мира, способствует междисциплинарному переносу	Непосредственно формирует ценностно-смысловые установки – устойчивое развитие, безопасность	Конвергентность

жений на разных уровнях и их динамике. Интегральный показатель рассчитывается как взвешенная сумма нормированных оценок по трем критериям с коэффициентами 0,3; 0,4; 0,3, определенными экспертно ($N = 15$) и подлежащими уточнению по мере накопления эмпирических данных [7]. Анализ ФГОС ВО 3++ и практики общего образования (технопарки «Кванториум», *STEM*-подходы) [2] показывает, что категория «инженерное мышление» нормативно не закреплена, механизмы интеграции компетенций с ценностно-смысловым компонентом не прописаны, а ценностно-смысловой уровень в массовой школе практически не формируется. Это актуализирует определение педагогических условий перехода к деятельностно-смысловой парадигме.

Опора на постнеклассические принципы, а также сравнительный анализ российского и китайского опыта позволяют выделить три общепедагогических условия перехода к деятельностно-смысловой парадигме: приоритет задач со множественностью допустимых решений; включение обучающихся в профессиональные сообщества и проектную деятельность с внешней экспертизой; интеграцию гуманитарного и инженерного знания – создание междисциплинарных проектных сред, в которых гуманитарные методы выступают рабочим инструментом анализа и выбора инженерных альтернатив (табл. 3).

Обоснованная нами трехуровневая модель инженерного мышления как педагогической категории носит общепедагогический характер, что подтверждается анализом нормативных документов, а также сопоставлением российских и китайских образовательных практик. Сформулированные педагогические условия задают вектор перехода от знаниевой и компетентностной парадигм к деятельностно-смысловой, обеспечивая преемственность формирования инженерного мышления и повышение качества образования на всех его ступенях.

Вместе с тем настоящее исследование носит пилотный характер: критерии и весовые коэффициенты прошли лишь первичную экспертную апробацию, сравнительный анализ китайского опыта опирается на ограниченный круг источников. Полномасштабная эмпирическая валидизация модели и расширение сравнительной базы составляют ближайшую перспективу работы.

Список литературы

1. Бенин, В.Л. Нужна ли педагогике пост-неклассическая методология? / В.Л. Бенин // Образование и наука. – 2014. – № 7(116). – С. 115–133. – EDN: SUFXBR.

2. Грасс, Т.П. Развитие инженерного мышления и образования в средних школах России и Китая / Т.П. Грасс, В.И. Петрищев // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 122–129. – DOI: 10.15293/1813-4718.2305.12. – EDN: SCKXVS.

3. Данилаев, Д.П. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 11. – С. 125–138. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138. – EDN: UQYJQH.

4. Дума, Е.А. Уровни сформированности инженерного мышления / Е.А. Дума, К.В. Кибаева, Д.А. Мустафина [и др.] // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 143–144. – EDN: QZFEEZ.

5. Милинский, А.Ю. Инженерное мышление как педагогическая цель современного школьного образования / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 271–273. – EDN: YMTKAZ.

6. Петрищев, В.И. Формирование инженерного мышления студентов при решении профессионально-технических задач с использованием авиационного английского языка / В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, Н.А. Лебедева // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 12. – С. 183–189. – EDN: JIJODF.

7. Соловьев, В.П. Методология подготовки к инженерной деятельности / В.П. Соловьев // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2025. – № 2. – С. 19–24. – DOI: 10.20339/AM-02-25-019.

8. Степин, В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В.С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура : коллективная монография / отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Степин. – СПб. : Міръ, 2009. – С. 249–295. – EDN: VNWETF.

9. Yiming Cao. Investigation of mathematics teaching and learning in China / Yiming Cao // Research Features. – 2019. – Aug. 5 [Electronic resource]. – Access mode : https://researchfeatures.com/investigation-of-mathematics-teaching-and-learning-in-china/ (date of access: 10.06.2026).

10. Умарова, Е.В. Формирование критического мышления в процессе обучения английскому языку / Е.В. Умарова, О.А. Чеботарева, М.В. Морозова, Ю.В. Саламатина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 7(160). – С. 58–60.

11. Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию (утв. Президентом Российской Федерации 1 апреля 2025 г. № Пр-685) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618 (дата обращения: 10.06.2026).

References

1. Benin, V.L. Nuzhna li pedagogike post-neklassicheskaya metodologiya? / V.L. Benin // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 7(116). – S. 115–133. – EDN: SUFXBR.

2. Grass, T.P. Razvitie inzhenernogo myshleniya i obrazovaniya v srednikh shkolakh Rossii i Kitaya / T.P. Grass, V.I. Petrishchev // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2023. – № 5. – S. 122–129. – DOI: 10.15293/1813-4718.2305.12. – EDN: SCKXVS.

3. Danilaev, D.P. Evolyutsiya inzhenernoy pedagogiki: osnovaniya i tri izmereniya / D.P. Danilaev, N.N. Malivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2021. – T. 30. – № 11. – S. 125–138. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138. – EDN: UQYJQH.

4. Duma, E.A. Urovni sformirovannosti inzhenernogo myshleniya / E.A. Duma, K.V. Kibaeva, D.A. Mustafina [i dr.] // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2013. – № 10. – S. 143–144. – EDN: QZFEEZ.

5. Milinskiy, A.Yu. Inzhenernoe myshlenie kak pedagogicheskaya tsel sovremennogo shkolnogo obrazovaniya / A.Yu. Milinskiy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2025. – № 89-2. – S. 271–273. – EDN: YMTKAZ.

6. Petrishchev, V.I. Formirovanie inzhenernogo myshleniya studentov pri reshenii professionalno-tekhnicheskikh zadach s ispolzovaniem aviatsionnogo angliyskogo yazyka / V.I. Petrishchev, T.P. Grass, N.A. Lebedeva // Vestnik pedagogicheskikh nauk. – 2025. – № 12. – S. 183–189. – EDN: JIJODF.

7. Solovev, V.P. Metodologiya podgotovki k inzhenernoy deyatelnosti / V.P. Solovev // Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). – 2025. – № 2. – S. 19–24. – DOI: 10.20339/AM-02-25-019.

8. Stepin, V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya / V.S. Stepin // Postneklassika: filosofiya, nauka, kultura : kollektivnaya monografiya / otv. red. L.P. Kiyashchenko, V.S. Stepin. – SPb. : Mir, 2009. – S. 249–295. – EDN: VNWETF.

10. Umarova, E.V. Formirovanie kriticheskogo myshleniya v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku / E.V. Umarova, O.A. Chebotareva, M.V. Morozova, Yu.V. Salamatina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 7(160). – S. 58–60.

11. Perechen porucheniy po itogam zasedaniya Soveta pri Prezidente po nauke i obrazovaniyu (utv. Prezidentom Rossiyskoy Federatsii 1 aprelya 2025 g. № Pr-685) // Ofitsialnyy internet-portal pravovoy informatsii [Electronic resource]. – Access mode : http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618 (date of access: 10.06.2026).

© Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, 2026

УДК 37.013:316.77

О.А. ЕРЕМЕЕВА

Елабужский институт – филиал ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга

КОММУНИКАЦИОННЫЕ СЕТЕВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевые слова: коммуникационные сетевые взаимодействия; профессионально-образовательное пространство; сетевые педагогические сообщества; синергетический подход; профессиональное становление; субъектность педагога; цифровизация образования.

Аннотация: В статье коммуникационные сетевые взаимодействия педагогов рассматриваются не как статичная составляющая профессионально-образовательного пространства, а как фактор, детерминирующий его развитие. Актуальность обусловлена тем, что в условиях цифровизации именно горизонтальная профессиональная коммуникация все чаще становится ведущим механизмом порождения и перестройки среды профессионального становления учителя. Теоретико-методологическую основу составляет концепция профессионально-образовательного пространства Э.Ф. Зеера, трактующая пространство как открытую саморазвивающуюся синергетическую систему. Автор показывает, что развитие такой системы определяется не составом ее элементов, а плотностью, направленностью и качеством связей между ними, то есть коммуникацией. Опираясь на работы М. Кастельса, И.М. Панченко, С.В. Гайсиной, Н.Л. Гололобовой и других исследователей, а также на публикации в журнале «Глобальный научный потенциал», автор выделяет четыре механизма детерминирующего действия сетевой коммуникации: конституирование связей пространства, запуск его неравновесной динамики, интеграцию временны́х модальностей и формирование субъектной позиции педагога. Делается вывод о том, что управление развитием профессионально-образовательного пространства есть, по существу, управление коммуникационными сетевыми взаимодействиями его участников.

Введение

Цифровизация образования не просто добавила к прежним формам профессионального взаимодействия учителя еще одну, дистанционную. Она изменила саму логику построения среды, в которой педагог становится профессионалом. Если прежде эта среда задавалась преимущественно вертикально – институтами повышения квалификации, методической службой, административной иерархией, – то теперь все бóльшую роль в ней играет горизонтальная коммуникация педагогов друг с другом, опосредованная сетевыми платформами и не привязанная ни к месту работы, ни к должностной субординации. Возникает вопрос о статусе этой коммуникации в структуре профессионального становления: остается ли она вспомогательным средством или превращается в самостоятельную движущую силу.

В предшествующих работах сетевые педагогические сообщества уже осмыслены как структурный элемент профессионально-образовательного пространства – как одна из его составляющих, соответствующая синергетической природе среды. Настоящая статья продол-

жает и одновременно смещает эту линию анализа. Мы полагаем, что рассмотрение сетевых сообществ как элемента пространства, при всей его продуктивности, оставляет в тени главное: не сообщества как таковые, а связи между их участниками – коммуникационные сетевые взаимодействия – определяют, как пространство развивается. Элемент можно описать статически; развитие же системы задается динамикой связей. Поэтому центр тяжести анализа предлагается перенести со структуры на коммуникацию, с вопроса о том, «из чего состоит пространство», на вопрос о том, «что приводит его в движение».

Под коммуникационными сетевыми взаимодействиями мы понимаем совокупность опосредованных цифровыми средствами актов профессионального общения педагогов – обмен опытом и ресурсами, совместное обсуждение практики, соразработку продуктов, взаимную экспертизу, – образующих устойчивую сеть горизонтальных связей вне административной вертикали. ***Целью статьи*** является обоснование того, что коммуникационные сетевые взаимодействия педагогов выступают детерминирующим фактором развития профессионально-образовательного пространства, а также выявление механизмов этого детерминирующего действия.

Обзор литературы

Понимание коммуникации как системообразующего начала социальной организации восходит к работам М. Кастельса, показавшего, что в информационном обществе именно сетевые структуры, а не иерархии становятся доминирующей формой, а власть все чаще реализуется через управление коммуникационными потоками [8]. Перенос этой оптики в педагогику означает, что и профессиональная среда учителя должна анализироваться прежде всего со стороны образующих ее связей.

Категория профессионально-образовательного пространства разработана Э.Ф. Зеером, определившим его как многомерное, открытое, динамически развивающееся образование, синтезирующее социокультурные и психологические компоненты [6]. Принципиально важно, что в синергетической трактовке это пространство предстает открытой саморазвивающейся системой, подчиненной принципу неустойчивого динамического равновесия [7]. Для нашего рассуждения существенно, что развитие любой открытой системы определяется не набором ее элементов, а характером взаимодействий между ними; применительно к профессионально-образовательному пространству роль таких взаимодействий выполняет профессиональная коммуникация.

Собственно сетевые формы профессионального взаимодействия педагогов исследованы в отечественной науке достаточно широко. Н.Л. Гололобова рассматривает сетевое сообщество как фактор повышения профессиональной компетентности и приводит экспериментальные данные о качественном росте субъектных характеристик педагогов [4]. И.М. Панченко анализирует виртуальное общение учителей как механизм поддержки профессиональной идентификации и особо выделяет роль коллективной рефлексии в консолидации профессионального опыта [11; 12]. С.В. Гайсина описывает этапность становления сетевого сообщества и типологию затруднений, возникающих у педагогов при вхождении в опосредованную коммуникацию [3]. К.Р. Круподерова обращается к организации совместной сетевой деятельности будущих учителей [9], И.В. Кузнецова вводит категорию сетевого образовательного сообщества как динамического межсубъектного взаимодействия [10], М.В. Дербуш обосновывает двойственную – самообразовательную и сообщественную – природу профессионального роста педагога [5].

Близкая проблематика разрабатывается и на страницах журнала «Глобальный научный потенциал». Так, Г.И. Алексеева и С.Е. Ушницкая, анализируя восприятие профессионально-педагогической деятельности сельского учителя в цифровой образовательной среде, показывают, что включенность в такую среду меняет профессиональное самоощущение педагога и его отношение к собственной деятельности [1]. И.М. Баранова и В.Б. Пугин, обобщая опыт разработки и внедрения цифровых образовательных экосистем в высшем образовании, демонстрируют, что устойчивость подобной экосистемы обеспечивается не столько технической инфраструктурой, сколько выстроенными внутри нее связями и коммуникацией участников [2]. Обе работы подтверждают, что развивающий эффект цифровой среды коренится именно в характере взаимодействий, а не в наборе ее компонентов.

Признавая ценность перечисленных исследований, отметим, что в большинстве из них сетевое сообщество рассматривается либо как форма организации, либо как структурный элемент среды. Вопрос же о коммуникационных взаимодействиях как о детерминирующем факторе развития профессионально-образовательного пространства, то есть о причинной, а не структурной их роли, остается недостаточно разработанным. Восполнению этого пробела и посвящена настоящая статья.

Материалы и методы

Исследование носит теоретический характер и построено на сравнительно-сопоставительном и структурно-функциональном анализе отечественных и зарубежных научно-педагогических источников, посвященных профессионально-образовательному пространству и сетевым формам профессионального взаимодействия педагогов. Методологической рамкой служит синергетическая трактовка профессионально-образовательного пространства Э.Ф. Зеера [6; 7] в сочетании с сетевым подходом М. Кастельса [8]. Логика анализа состоит в переходе от структурного описания среды к выявлению механизмов ее развития: последовательно рассматриваются четыре аспекта, в которых коммуникационные сетевые взаимодействия обнаруживают детерминирующее – порождающее и преобразующее – действие по отношению к пространству. Ограничение работы задается ее жанром: предлагаемая модель нуждается в последующей эмпирической проверке на материале конкретных сетевых сообществ российских педагогов.

Результаты исследования

Чтобы обосновать статус коммуникационных взаимодействий как детерминирующего фактора, недостаточно указать на их присутствие в среде. Необходимо показать, что именно они запускают процессы, конституирующие и развивающие пространство. Выделим четыре таких механизма.

Первый механизм – конституирование связей пространства. Профессионально-образовательное пространство, согласно Э.Ф. Зееру, конституируется тремя смысловыми осями – профессионального становления личности, мира профессий и профессионального образования – и промежуточными подпространствами между ними [6]. Однако сами оси и подпространства существуют для конкретного педагога лишь постольку, поскольку между ними протянуты связи, и связи эти имеют коммуникативную природу. Доступ к миру профессий во всем многообразии его современных образцов, соотнесение собственной траектории становления с чужим опытом, обновление образования вне институциональных форм – все это реализуется через акты сетевой коммуникации. Тем самым коммуникационные взаимодействия не заполняют уже готовое пространство, а впервые связывают его оси в целостную конфигурацию: без них пространство распадается на изолированные, не сообщающиеся области.

Второй механизм – запуск неравновесной динамики. Развитие открытой системы, согласно принципу неустойчивого динамического равновесия, совершается через смену устойчивых и неустойчивых состояний, через прохождение точек бифуркации [7]. Источником возмущений, выводящих профессиональную картину мира педагога из равновесия, служит именно встреча с иным опытом в коммуникации. С.В. Гайсина описала последовательность становления сетевого сообщества – от технической возможности общения через совместную деятельность к личностным связям – и типологию сопутствующих затруднений [3]. В предлагаемой оптике эти затруднения предстают не помехами, а закономерными точками бифуркации, в которых коммуникация переводит и сообщество, и его участника на новый уровень. Прекращение взаимодействия означало бы возврат системы к устойчивому, но не развивающемуся состоянию; следовательно, именно коммуникация выступает источником развития, а не его фоном.

Третий механизм – интеграция временны́х модальностей. В концепции Э.Ф. Зеера пространство существует в трех временны́х модальностях – актуальной, ближайшей и перспективной. Коммуникационные сетевые взаимодействия связывают их воедино: обсуждение текущей методической задачи с коллегами реализует актуальное пространство; совместное проектирование программы профессионального развития – ближайшее; обмен опытом освоения новых профессиональных ролей – перспективное. В отличие от локализованной в настоящем образовательной среды учреждения, сеть удерживает одновременно ретроспективу профессионального опыта, ак-

туальную практику и перспективу развития, а связующим звеном между ними служит именно коммуникация. И.М. Панченко подчеркивает, что коллективная рефлексия в сетевом общении интегрирует индивидуальный опыт педагога в общее профессиональное поле [12]; тем самым разрозненные во времени фрагменты профессионального пути соединяются в единую траекторию.

Четвертый механизм – формирование субъектной позиции педагога. Профессионально-образовательное пространство, согласно Э.Ф. Зееру, не существует помимо своих субъектов: педагог одновременно конструирует его и проходит в нем свое становление [7]. Конструирование это осуществляется коммуникативно – через размещение собственных разработок, инициирование обсуждений, вступление в дискуссии, экспертизу чужого опыта. Н.Л. Гололобова приводит данные о том, что включение педагогов в сетевое взаимодействие сопровождается ростом рефлексивно-оценочных характеристик их профессиональной деятельности [4]. Динамика профессиональной позиции – от потребителя размещенной информации к активному автору и далее к эксперту и модератору сообщества, описанная И.М. Панченко [11], – есть, по существу, траектория наращивания субъектности, движителем которой выступает коммуникация: каждый переход совершается через новый тип коммуникативного действия. Результаты Г.И. Алексеевой и С.Е. Ушницкой, зафиксировавших изменение профессионального самоощущения учителя в цифровой среде [1], согласуются с этим выводом.

Взятые вместе, четыре механизма показывают, что коммуникационные сетевые взаимодействия действуют по отношению к профессионально-образовательному пространству не как его часть, а как порождающее и преобразующее начало: они связывают оси пространства, приводят его в движение, сшивают его временны́е модальности и формируют его субъекта. Именно это позволяет квалифицировать их как детерминирующий фактор развития среды.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ позволяет уточнить соотношение двух взглядов на роль сетевых сообществ в профессионально-образовательном пространстве. Взгляд на сообщество как на структурный элемент среды и взгляд на коммуникацию как на детерминирующий фактор ее развития не исключают, а дополняют друг друга: первый отвечает на вопрос о строении пространства, второй – о его динамике. Однако для задач управления развитием среды именно второй представляется ведущим. Если развитие профессионально-образовательного пространства определяется характером коммуникационных взаимодействий, то и целенаправленное влияние на это развитие должно быть адресовано не составу элементов среды, а плотности, направленности и качеству связей между ее участниками.

Отсюда следует практический вывод: проектирование сетевых сообществ педагогов целесообразно вести не как наполнение платформы ресурсами, а как выращивание коммуникации – создание условий для перехода участников от потребления к авторству, от разрозненных реплик к совместной рефлексии практики. Материалы, обобщенные И.М. Барановой и В.Б. Пугиным на примере цифровых образовательных экосистем, подтверждают, что устойчивость среды обеспечивается прежде всего выстроенными в ней связями [2]. Особое значение приобретает освоение культуры сетевой коммуникации уже на этапе вузовской подготовки будущих учителей – в организуемой совместной сетевой деятельности студентов [9].

Таким образом, коммуникационные сетевые взаимодействия педагогов правомерно рассматривать как детерминирующий фактор развития профессионально-образовательного пространства. Они конституируют связи между осями пространства, запускают его неравновесную динамику, интегрируют временны́е модальности профессионального становления и формируют субъектную позицию педагога. Управление развитием профессионально-образовательного пространства есть, по существу, управление коммуникационными сетевыми взаимодействиями его участников. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической верификацией предложенной модели на материале конкретных сетевых сообществ российских педагогов и с разработкой диагностического инструментария для оценки развивающего потенциала профессиональной сетевой коммуникации.

Список литературы

1. Алексеева, Г.И. Позитивное восприятие профессионально-педагогической деятельности сельского учителя в цифровой образовательной среде / Г.И. Алексеева, С.Е. Ушницкая // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 2(167). – С. 68–71.

2. Баранова, И.М. Цифровые образовательные экосистемы в высшем образовании: опыт разработки и внедрения / И.М. Баранова, В.Б. Пугин // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 2(167). – С. 225–228.

3. Гайсина, С.В. Проблемы учителей при взаимодействии в сетевом сообществе / С.В. Гайсина // Научное мнение. – 2014. – № 1. – С. 171–176.

4. Гололобова, Н.Л. Повышение профессиональной компетентности слушателей в межкурсовой период при использовании возможностей сетевых сообществ педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Гололобова. – Омск : Омский гос. пед. ун-т, 2010. – 27 с.

5. Дербуш, М.В. Сетевые педагогические сообщества как средство профессионального роста учителя / М.В. Дербуш // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1(30). – С. 692–695.

6. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : РГППУ, 2002. – 126 с.

7. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5(23). – С. 79–90.

8. Кастельс, М. Власть коммуникации / М. Кастельс. – 2-е изд., доп. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2017. – 590 с.

9. Круподерова, К.Р. Организация совместной сетевой деятельности будущих учителей в формирующихся образовательных сообществах / К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 199–201.

10. Кузнецова, И.В. Сетевые образовательные сообщества в интеграции математической и методической подготовки будущего учителя / И.В. Кузнецова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(64). – С. 42–47.

11. Панченко, И.М. Стратегия виртуального общения в сетевых сообществах учителей / И.М. Панченко // Вестник Поволжского института управления. – 2016. – № 5(56). – С. 112–118.

12. Панченко, И.М. Социальные аспекты профессиональной идентификации работников образования в контексте сетевых сообществ : дис. ... канд. социол. наук / И.М. Панченко. – Саратов, 2021. – 267 с.

References

1. Alekseeva, G.I. Pozitivnoe vospriyatie professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti selskogo uchitelya v tsifrovoy obrazovatelnoy srede / G.I. Alekseeva, S.E. Ushnitskaya // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 2(167). – S. 68–71.

2. Baranova, I.M. Tsifrovye obrazovatelnye ekosistemy v vysshem obrazovanii: opyt razrabotki i vnedreniya / I.M. Baranova, V.B. Pugin // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 2(167). – S. 225–228.

3. Gaysina, S.V. Problemy uchiteley pri vzaimodeystvii v setevom soobshchestve / S.V. Gaysina // Nauchnoe mnenie. – 2014. – № 1. – S. 171–176.

4. Gololobova, N.L. Povyshenie professionalnoy kompetentnosti slushateley v mezhkursovoy period pri ispolzovanii vozmozhnostey setevykh soobshchestv pedagogov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N.L. Gololobova. – Omsk : Omskiy gos. ped. un-t, 2010. – 27 s.

5. Derbush, M.V. Setevye pedagogicheskie soobshchestva kak sredstvo professionalnogo rosta uchitelya / M.V. Derbush // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. – 2019. – № 1(30). – S. 692–695.

6. Zeer, E.F. Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti / E.F. Zeer. – Ekaterinburg : RGPPU, 2002. – 126 s.

7. Zeer, E.F. Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskiy podkhod / E.F. Zeer // Obrazovanie i nauka. – 2003. – № 5(23). – S. 79–90.

8. Kastels, M. Vlast kommunikatsii / M. Kastels. – 2-e izd., dop. – M. : Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 2017. – 590 s.

9. Krupoderova, K.R. Organizatsiya sovmestnoy setevoy deyatelnosti budushchikh uchiteley v formiruyushchikhsya obrazovatelnykh soobshchestvakh / K.R. Krupoderova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2025. – № 88-4. – S. 199–201.

10. Kuznetsova, I.V. Setevye obrazovatelnye soobshchestva v integratsii matematicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya / I.V. Kuznetsova // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2020. – № 1(64). – S. 42–47.

11. Panchenko, I.M. Strategiya virtualnogo obshcheniya v setevykh soobshchestvakh uchiteley / I.M. Panchenko // Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya. – 2016. – № 5(56). – S. 112–118.

12. Panchenko, I.M. Sotsialnye aspekty professionalnoy identifikatsii rabotnikov obrazovaniya v kontekste setevykh soobshchestv : dis. ... kand. sotsiol. nauk / I.M. Panchenko. – Saratov, 2021. – 267 s.

© О.А. Еремеева, 2026

УДК 378.4

В.И. КУЗНЕЦОВА, М.Г. СЕРГЕЕВА

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь;
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва

ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: непрерывное образование; обучение в течение всей жизни; *Lifelong Learning*; личностно-профессиональное становление.

Аннотация: Цель исследования заключается в выявлении и научном обосновании эволюции представлений о непрерывном образовании в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: провести ретроспективный анализ педагогических предпосылок и научных трудов, посвященных концепции *Lifelong Learning* (***LLL***) в контексте профессиональной подготовки управленческих кадров; выделить хронологические этапы эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв.; охарактеризовать специфику личностно-профессионального становления будущего менеджера на каждом из этапов. Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что трансформация концепции непрерывного образования представляет собой закономерный процесс смены педагогических парадигм, вектор которого направлен от институционально-знаниевого подхода к персонифицированно-цифровой модели, интегрирующей формальное, неформальное и информальное обучение. Методологическую основу составили историко-педагогический анализ, сравнительно-педагогический подход, системный подход. В результате исследования определены четыре этапа эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв. Выявлена смена педагогических акцентов от знаниевой парадигмы через компетентностный подход к построению индивидуальных образовательных траекторий.

Современная экономика знаний предъявляет качественно новые требования к системе профессиональной подготовки управленческих кадров. В условиях стремительной цифровой трансформации всех сфер общественной жизни традиционная модель высшего образования, основанная на получении завершенного набора знаний и компетенций, утрачивает свою эффективность. На смену концепции «образование на всю жизнь» приходит парадигма «образование через всю жизнь», которая нашла свое воплощение в концепции *Lifelong Learning* (***LLL***).

В профессиональной подготовке будущих менеджеров, чья деятельность требует постоянного обновления знаний, формирования гибких навыков и адаптации к меняющимся условиям управленческой среды, непрерывное образование особенно значимо. Историко-педагогическое осмысление эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления бу-

дущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв. становится актуальной научной задачей.

Идея непрерывности образования не возникла в XX в. В отечественной педагогической традиции предпосылки формирования непрерывного образования прослеживаются в трудах исследователей второй половины XIX – начала XX в. Особое значение для становления концепции непрерывного образования имели идеи С.И. Гессена, который обосновывает положение о «бесконечности самой задачи образования» и, в частности, указывает, что при таком условии «впервые образование явно открывается как бесконечная задача всей жизни человека» [11, с. 32]. Эта философско-педагогическая установка заложила основы для последующего развития представлений о непрерывном образовании как о целостном процессе, охватывающем все периоды человеческой жизни. Я.А. Коменский предложил идеи, связанные с непрерывным развитием личности, обосновывая потребность человека учиться и самосовершенствоваться в течение всей жизни. Его идеи нашли воплощение в современной концепции непрерывного образования [11, с. 32].

1990-е гг. ознаменовались кардинальными изменениями в отечественной образовательной политике, во многом обусловленными интеграцией страны в мировое образовательное пространство. Присоединение России к Болонскому процессу ввело в отечественную педагогику принцип «обучения в течение всей жизни» (*Lifelong Learning*), ставший одним из ключевых ориентиров модернизации высшей школы. Болонский процесс актуализировал проблему непрерывного профессионального образования, способствовал унификации образовательных стандартов и совершенствованию технологий обучения [10]. В российских образовательных организациях высшей школы начинают вводиться курсы «Непрерывное образование» и «Педагогика непрерывного образования», что свидетельствует об институционализации данной проблематики в образовательном процессе высшей школы.

Рубеж 1990–2000-х гг. стал периодом интенсивной теоретической рефлексии проблем непрерывного образования. В работах Г.Л. Ильина непрерывное образование рассматривается как одна из основных идей конца XX в., главным содержанием которой является расширение роли образования в жизни общества и людей [4]. Автор последовательно проводит мысль о том, что в условиях информационного общества непрерывность процесса образования и непрерывность процесса производства объективно перерастают в единый производственно-образовательный процесс.

Важным рубежом в развитии непрерывного образования применительно к управленческим кадрам стало появление первых специализированных методических пособий. В.А. Ермоленко представляет одно из первых систематических изложений проблемы применительно к управленческой подготовке [3]. В этот период формируются модели непрерывной профессиональной подготовки будущих менеджеров, реализуемые через общепрофессиональные и специальные дисциплины. Анализ системы непрерывной профессиональной подготовки будущих менеджеров выявляет существенные противоречия в организации учебного процесса, требующие дальнейшей теоретической и практической проработки.

Начинает формироваться система дополнительного профессионального образования как компонент отечественной системы непрерывного образования и обучения в течение всей жизни [7]. Концепция непрерывного образования определяет новые подходы к проектированию системы образования, к содержанию педагогического процесса и преемственности его ступеней.

К концу 2000-х гг. становится очевидным, что потенциал первой модернизации высшего образования в значительной степени исчерпан [2]. На рубеже XX–XXI вв. педагогическое образование стало рассматриваться во всем мире в контексте непрерывного образования как важное средство модернизации учебно-воспитательного процесса [1]. Среди ключевых противоречий данного периода можно выделить следующие: разрыв между декларируемой концепцией непрерывного образования и реальными педагогическими практиками; недостаточная разработанность механизмов интеграции формального, неформального и информального образования; отсутствие целостной модели личностно-профессионального становления будущего менеджера в условиях непрерывного образования [2; 7].

В 2010-е гг. происходит смещение акцентов в понимании непрерывного образования. На сме-

Таблица 1. Этапы эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв.

Этап	Хронологические рамки	Характеристика этапа	Авторы
Доконцептуальный	Конец 1980-х – начало 1990-х гг.	Формирование теоретико-методологических основ непрерывного образования в СССР. Кризис традиционной модели высшего образования. Зарождение предпосылок *LLL*	В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, Б.С. Гершунский
Институционально-адаптивный	1990-е – начало 2000-х гг.	Институционализация непрерывного образования в высшей школе. Влияние Болонского процесса. Становление андрагогики как научной дисциплины. Первые работы по профессиональной подготовке будущих менеджеров в системе непрерывного образования	В.А. Ермоленко, Г.Л. Ильин, С.И. Змеев
Компетентностно-интеграционный	Середина 2000-х – 2010-е гг.	Переход к компетентностному подходу. Интеграция формального, неформального и информального образования. Формирование моделей непрерывной профессиональной подготовки будущих менеджеров	С.Г. Вершловский, Е.А. Пушкарева, Г.А. Ключарев
Персонифицированно-цифровой	2010-е – 2020-е гг.	Персонализация образовательного процесса. Построение индивидуальных образовательных траекторий. Цифровая трансформация образования. Развитие личностно-профессионального становления как педагогической категории	Г.Л. Ильин, Г.А. Ключарев, Н.А. Лызь, О.Г. Прикот

ну институциональному подходу приходит личностно ориентированная парадигма, в центре которой – личностно-профессиональное становление субъекта образовательного процесса [9]. Ключевой тенденцией 2010-х гг. становится переход к индивидуализации образовательного процесса. Повышение качества профессиональной подготовки будущих менеджеров начинает рассматриваться через призму формального и неформального образования, построения индивидуального образовательного маршрута, формирования навыков самообучения и самосовершенствования [8]. Концепция непрерывного образования, основанная на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамики, предполагает реализацию концепта образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь» [6]. Переход к непрерывному образованию предполагает смену типа учения с информационно-репродуктивного на активно-творческий, продуктивный [4].

В 2010–2020-е гг. концепция непрерывного образования получает практическое воплощение в различных формах профессиональной подготовки управленческих кадров. Важную роль играет Президентская программа подготовки управленческих кадров, направленная на формирование кадрового резерва для национальной экономики [9]. Значимым событием становится круглый стол «*Lifelong Learning* – актуален ли европейский тренд для России?» (2010 г.), в ходе которого обсуждались перспективы адаптации европейского опыта непрерывного образования к российским условиям.

В этот период разрабатываются комплексные модели развития образовательных организаций высшего образования в контексте цифровой трансформации экономики и системы высшего образования [9]. Непрерывное профессиональное образование рассматривается как инструмент реализации концепции *Lifelong Learning* и адаптации образовательных организаций высшего образования к меняющимся требованиям рынка труда. Исследователи отмечают, что «обучение в течение жизни» все чаще становится основополагающей целью политики в сфере образования на национальном и международном уровнях [10].

К 2020-м гг. непрерывное образование становится неотъемлемой частью профессиональ-

ной подготовки управленческих кадров. Вместе с тем исследователи фиксируют ряд проблем:

– необходимость развития цифровых образовательных программ и технологий дистанционного обучения;

– потребность в обновлении содержания профессиональной подготовки будущих менеджеров в соответствии с требованиями цифровой экономики;

– недостаточная разработанность механизмов оценки эффективности непрерывного образования в управленческой подготовке [5].

Г.А. Ключарев, анализируя современное состояние непрерывного образования, отмечает, что оно является одной из наиболее эффективных форм накопления социального капитала, развития национальной экономики, а также социальной адаптации самых широких слоев населения [5].

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет выделить четыре этапа эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв. (табл. 1).

Таким образом, проведенный историко-педагогический анализ демонстрирует закономерный и последовательный характер эволюции представлений о непрерывности образования в контексте личностно-профессионального становления будущего менеджера в отечественном высшем образовании на рубеже XX–XXI вв. Каждый последующий этап не отрицает предыдущий, а надстраивается над ним, обогащая педагогическую теорию и практику новыми идеями, методами и технологиями.

Список литературы

1. Горохов, В.А. Основы непрерывного образования в СССР / В.А. Горохов, Л.А. Коханова ; под ред. В.Г. Онушкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 384 с.

2. Емельянова, О.Я. Историографическое развитие концепции непрерывного образования в современной России / О.Я. Емельянова, С.А. Храмова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(295). – С. 16–22. – DOI: 10.47438/2309-7078_2022_2_16. – EDN: OLEKHW.

3. Ермоленко, В.А. Подготовка менеджеров в системе непрерывного образования : метод. пособие / В.А. Ермоленко ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Науч.-метод. центр сред. проф. образования, Исслед. центр пробл. непрерыв. проф. образования Рос. Акад. образования. – М. : НМЦ СПО, 1998. – 80 с.

4. Ильин, Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Л. Ильин. – М. : Вуз. кн., 2002. – 223 с.

5. Ключарев, Г.А. Навстречу будущему: непрерывное образование и его легитимация в машинном исполнении / Г.А. Ключарев // Социологические исследования. – 2023. – № 9. – С. 130–139.

6. Ключарев, Г.А. Социология образования. Дополнительное и непрерывное образование : монография / Г.А. Ключарев, Д.В. Диденко, Ю.В. Латов, Н.В. Латова ; под общ. ред. Ю.В. Латова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2026. – 333 с. – (Актуальные монографии). – ISBN: 978-5-534-09604-0 // Образовательная платформа Юрайт : [сайт] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://urait.ru/bcode/586232 (дата обращения: 20.04.2026).

7. Ключарев, Г.А. Непрерывное образование и потребность в нем / Г.А. Ключарев ; РАН. Институт комплексных социальных исследований. – М. : Наука, 2005. – 173 с.

8. Колосова, Н.А. Проектирование и реализация многоуровневой модели дополнительного профессионального образования менеджеров системы образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Колосова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 187 с.

9. Лызь, Н.А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся : учебное пособие / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. – 140 с. – ISBN: 978-5-9275-4589-6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://znanium.ru/catalog/product/2172866 (дата обращения: 20.04.2026).

10. Пушкарева, Е.А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом / Е.А. Пушкарева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4(85). – С. 438–445. – DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445. – EDN: XCFHUH.

11. Юнацкевич, Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи : монография / Р.И. Юнацкевич. – СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.

References

1. Gorokhov, V.A. Osnovy nepreryvnogo obrazovaniya v SSSR / V.A. Gorokhov, L.A. Kokhanova ; pod red. V.G. Onushkina. – M. : Vysshaya shkola, 1987. – 384 s.

2. Emelyanova, O.Ya. Istoriograficheskoe razvitie kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii / O.Ya. Emelyanova, S.A. Khramova // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2022. – № 2(295). – S. 16–22. – DOI: 10.47438/2309-7078_2022_2_16. – EDN: OLEKHW.

3. Ermolenko, V.A. Podgotovka menedzherov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya : metod. posobie / V.A. Ermolenko ; M-vo obshch. i prof. obrazovaniya Ros. Federatsii. Nauch.-metod. tsentr sred. prof. obrazovaniya, Issled. tsentr probl. nepreryv. prof. obrazovaniya Ros. Akad. obrazovaniya. – M. : NMTs SPO, 1998. – 80 s.

4. Ilin, G.L. Filosofiya obrazovaniya (ideya nepreryvnosti) / G.L. Ilin. – M. : Vuz. kn., 2002. – 223 s.

5. Klyucharev, G.A. Navstrechu budushchemu: nepreryvnoe obrazovanie i ego legitimatsiya v mashinnom ispolnenii / G.A. Klyucharev // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2023. – № 9. – S. 130–139.

6. Klyucharev, G.A. Sotsiologiya obrazovaniya. Dopolnitelnoe i nepreryvnoe obrazovanie : monografiya / G.A. Klyucharev, D.V. Didenko, Yu.V. Latov, N.V. Latova ; pod obshch. red. Yu.V. Latova. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Izdatelstvo Yurayt, 2026. – 333 s. – (Aktualnye monografii). – ISBN: 978-5-534-09604-0 // Obrazovatelnaya platforma Yurayt : [Website] [Electronic resource]. – Access mode : https://urait.ru/bcode/586232 (date of access: 20.04.2026).

7. Klyucharev, G.A. Nepreryvnoe obrazovanie i potrebnost v nem / G.A. Klyucharev ; RAN. Institut kompleksnykh sotsialnykh issledovaniy. – M. : Nauka, 2005. – 173 s.

8. Kolosova, N.A. Proektirovanie i realizatsiya mnogourovnevoy modeli dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya menedzherov sistemy obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / N.A. Kolosova. – Rostov-na-Donu, 2004. – 187 s.

9. Lyz, N.A. Novaya pedagogika vysshey shkoly: nepreryvnoe obrazovanie, tsifrovaya sreda, chelovek obuchayushchiysya : uchebnoe posobie / N.A. Lyz, A.E. Lyz ; Yuzhnyy federalnyy universitet. – Rostov-na-Donu ; Taganrog : Izdatelstvo Yuzhnogo federalnogo universiteta, 2024. – 140 s. – ISBN: 978-5-9275-4589-6 [Electronic resource]. – Access mode : https://znanium.ru/catalog/product/2172866 (date of access: 20.04.2026).

10. Pushkareva, E.A. Nepreryvnoe obrazovanie v razvitii izmenyayushchikhsya obshchestva i lichnosti: integratsiya issledovatelskikh pozitsiy v Rossii i za rubezhom / E.A. Pushkareva // Integratsiya obrazovaniya. – 2016. – T. 20. – № 4(85). – S. 438–445. – DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445. – EDN: XCFHUH.

11. Yunatskevich, R.I. Teoriya obrazovaniya vzroslykh: stanovlenie, problemy, zadachi : monografiya / R.I. Yunatskevich. – SPb. : IOV PANI, 2009. – 90 s.

© В.И. Кузнецова, М.Г. Сергеева, 2026

УДК 373

Э.Ш. КУТАЕВА, Л.Я. ХОРОНЬКО

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону

ПРАКТИКИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Ключевые слова: кадетские корпуса; дореволюционная Россия; патриотическое воспитание; военное образование; служение Отечеству; традиции; долг; честь.

Аннотация: В статье исследуются генезис и развитие системы патриотического воспитания в кадетских корпусах Российской империи с момента их основания в 1732 г. до революции 1917 г. На основе исторического анализа определяются идеологическая основа, ключевые компоненты и практические методы формирования у воспитанников ценностей служения Отечеству. Рассматривается эволюция педагогических подходов от петровских традиций до реформ начала XX в., оценивается роль личности наставников и влияние военно-политического контекста на воспитательный процесс. Делается вывод об органичном синтезе в системе кадетского воспитания военно-профессиональной подготовки, гражданского образования и духовно-нравственного развития, что обеспечивало эффективную подготовку элиты империи.

Цель исследования: провести комплексное историко-педагогическое исследование генезиса, структурной организации и практической реализации системы патриотического воспитания в кадетских корпусах Российской империи в период с 1732 по 1917 г. для выявления ее сущностных характеристик, эволюционной динамики и историко-культурной специфики.

Гипотеза исследования: патриотическое воспитание в дореволюционных кадетских корпусах представляло собой целостную, эволюционирующую, но идеологически устойчивую систему, эффективность которой определялась органичным синтезом идеологического триединства (преданность вере, государю и Отечеству); всестороннего воспитательного уклада, соединяющего образовательный процесс, дисциплинарную практику, ритуально-символические формы и личный пример наставника; способности к адаптации личности воспитанника в соответствии с общественно-политическими вызовами при сохранении базовых ценностных оснований.

Результаты: проведенное исследование подтвердило исходную гипотезу и позволило сформулировать вывод о том, что данный опыт представляет значительный интерес для современной педагогики в поиске баланса между формальным образованием и воспитанием личности.

Методы исследования: для верификации гипотезы и достижения цели использовался комплекс методов, включая исторический и логический анализ, синтез, системно-структурный подход, принцип моделирования целостной системы кадетского образования.

Введение

Система кадетского образования в России, возникшая в первой половине XVIII в., с момента своего создания была призвана решать задачи, выходящие далеко за рамки сугубо профессиональной военной подготовки. Патриотическое воспитание составляло ядро этой системы, пронизывая все аспекты жизни воспитанников: учебный процесс, быт, внеурочную деятельность и строгую дисциплину. Изучение его исторических практик представляет значительный научный и практический интерес, особенно в контексте современных дискуссий о воспитании гражданской идентичности и национального самосознания. Данная статья ста-

вит целью системный анализ идеологических оснований, структурных элементов и практических методов патриотического воспитания в кадетских корпусах Российской империи, а также прослеживание его эволюции в ответ на вызовы времени.

1. Историография и источники

Вопросы истории военного образования и, в частности, кадетских корпусов нашли отражение как в дореволюционной, так и в современной исторической науке. Фундаментальные работы А. Висковатова [2], бывшего воспитанника и историка, заложили основу для изучения темы, сочетая документальную точность с личными наблюдениями. Ключевыми нормативными документами являются императорские указы и уставы, такие как Указ Анны Иоанновны 1731 г. об учреждении Корпуса кадет и Устав Императорского шляхетского сухопутного кадетского корпуса, составленный при Екатерине II.

2. Генезис и идеологические основы системы

Первый кадетский корпус, основанный в Санкт-Петербурге в 1732 г. по инициативе графа П.И. Ягужинского и под управлением графа Б.К. Миниха (опиравшегося на прусский и датский опыт), изначально ставил перед собой широкую задачу. Он был призван не только готовить профессиональных военных, но и воспитывать из дворянства («шляхетства») будущих слуг Отечества как на военном, так и на гражданском поприще. Эта идея, закрепленная в указе императрицы Анны Иоанновны, исходила из понимания, что природные склонности у людей различны, а государству нужны разные таланты. Таким образом, патриотизм трактовался как готовность служить стране согласно своим способностям и ее потребностям [2].

Идеологический фундамент воспитания, рассмотренный в работе Э.Ш. Кутаевой, Л.Я. Хоронько и С.М. Мурзиной [5], базировался на трех неразрывных принципах:

1) безоговорочная верность государю и православной вере как основам российского государства;

2) сознательное повиновение власти и закону;

3) воспитание в будущих офицерах и гражданах чувств чести, долга, добра и правды.

По замыслу Анны Иоанновны, система воспитания в корпусах должна была сформировать из кадетов благочестивых и добродетельных людей, отличающихся чувством долга, верностью государю, дисциплиной, уважением к старшим и человеколюбием.

Эта идеологическая основа оставалась неизменной на протяжении всей истории российских императорских кадетских корпусов, пережив множество педагогических преобразований.

3. Структура и содержание патриотического воспитания

Патриотическое воспитание в кадетских корпусах представляло собой целостную систему, реализуемую через взаимодополняющие направления.

Его фундамент закладывался в учебном процессе, где военные дисциплины сочетались с общегражданскими. Анализируя научные работы В.А. Вазлеева, А. Висковатова, С.А. Козырева, В.С. Олейникова [1; 2; 4] и др., можно сделать вывод, что особая роль отводилась глубокому изучению отечественной истории и географии, которые помогали в формировании патриотического мировоззрения. Воспитательная среда корпусов как закрытых интернатов была подчинена формированию корпоративного духа. Общая жизнь по строгому распорядку, ношение формы, субординация и система поощрений и наказаний прививали чувства ответственности, личной и коллективной чести. Этот уклад становился практической школой служения, где долг и дисциплина превращались в ежедневную норму [5].

Эмоциональную основу патриотизму придавали традиции и ритуалы:

– торжественные корпусные праздники и парады с выносом знамени;

– памятные мероприятия в честь исторических дат и великих соотечественников, сопровождавшиеся лекциями, литературными вечерами и возложением венков;

– посещение мест боевой славы, музеев и братских могил;

– литературное творчество и издание журналов, которые рассматривались как подготовка к будущей деятельности на пользу Родины;

– хоровое пение, в рамках которого кадеты разучивали патриотические и народные песни, знакомились с историей русской музыки [5].

Ключевым же элементом всей системы была личность офицера-воспитателя, выступавшего живым образцом для подражания. Ярким примером служит деятельность великого князя

Романова Константина Константиновича, руководившего военно-учебными заведениями в 1900–1910 гг., который культивировал в корпусах атмосферу уважения, чести и достоинства. Именно личный пример таких наставников являлся, пожалуй, самым действенным воспитательным инструментом.

4. Эволюция и адаптация системы в XIX – начале XX в.

История кадетского воспитания в России представляет собой динамичный процесс глубоких преобразований, каждый из которых был ответом на запросы времени.

Как отмечает исследователь М.А. Ермак, с воцарением Александра II началась масштабная реформа: кадетские корпуса были преобразованы в военные училища. По инициативе военного министра Д.А. Милютина (1860-е – 1882 гг.) создавалась новая сеть военных гимназий и прогимназий, где акцент сместился с военного на общегуманитарное образование, руководство часто передавалось гражданским лицам, а дисциплина была ослаблена [3].

Однако, как вскоре выяснилось, эти изменения привели к непредвиденным последствиям. Критики указывали на снижение уровня воспитания, падение дисциплины и нравственности. Выпускники, не привыкшие к суровому военному распорядку и не получившие достаточной специальной подготовки, зачастую не соответствовали требованиям ни гражданской, ни военной службы [3].

Этот опыт привел к важному педагогическому осознанию: жесткие условия кадетской жизни – строгая регламентация, изоляция, суровая дисциплина – должны компенсироваться целенаправленно создаваемыми внутри системы возможностями для гармоничного развития личности. Именно это понимание легло в основу контрреформы 1882 г. при Александре III. С.А. Козырев и В.С. Олейников отмечают, что кадетские корпуса были восстановлены в прежнем статусе с возвращением военных начальников, строевой подготовки и четкой ориентации на подготовку офицеров, что подтвердило признание государством уникальной роли военизированной среды в воспитании патриотов [4].

В Гражданскую войну воспитанники корпусов закономерно стали одной из самых стойких основ Белой армии, что стало прямым следствием полученного ими воспитания верности долгу.

Это же и предопределило их трагический конец после революции 1917 г. Кадетские корпуса, уже переименованные Временным правительством в гимназии военного ведомства и лишенные своей военной сути, к 1918 г. были окончательно упразднены новой властью. Таким образом, исторический путь кадетских корпусов, достигших к тому времени пика развития своей педагогической системы, был прерван. Первая мировая и Гражданская войны буквально «подрубили под корень» это уникальное древо педагогического опыта, одно из самых ценных в истории отечественного образования [4].

Заключение

Система патриотического воспитания в дореволюционных кадетских корпусах была целостным государственно-педагогическим проектом, чья эффективность основывалась на полном единстве идеологии, учебного процесса, дисциплины и традиций. Она формировала не просто военного специалиста, а личность с глубокими убеждениями, для которой служение Отечеству, честь и долг были внутренними принципами.

Исторический опыт кадетских корпусов свидетельствует о том, что действенное воспитание государственно ориентированной личности возможно лишь в условиях последовательной и всеобъемлющей системы, где мировоззрение формируется всей средой. Этот трагически прерванный, но глубокий педагогический опыт сохраняет актуальность для поиска современных моделей воспитания.

Список литературы

1. Вазлеев, В.А. Патриотическое воспитание в кадетских корпусах / В.А. Вазлеев // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 1–3.
2. Висковатов, А. Краткая история первого кадетского корпуса / А. Висковатов. – СПб., 1832.
3. Ермак, М.А. Историко-педагогический анализ развития системы обучения и воспитания кадет в России / М.А. Ермак // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД Рос-

сии. – 2012. – № 2(54). – С. 202–205 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiy-analiz-razvitiya-sistemy-obucheniya-i-vospitaniya-kadet-v-rossii (дата обращения: 02.02.2026).

4. Козырев, С.А. Ретроспективный анализ патриотического воспитания в кадетских корпусах дореволюционной России / С.А. Козырев, В.С. Олейников // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 1(69). – С. 166–170 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-patrioticheskogo-vospitaniya-v-kadetskih-korpusah-dorevolyutsionnoy-rossii-1 (дата обращения: 02.02.2026).

5. Кутаева, Э.Ш. Принципы преемственности патриотического воспитания в закрытых учреждениях интернатного типа на примере кадетских корпусов и Суворовских училищ в России / Э.Ш. Кутаева, Л.Я. Хоронько, С.М. Мурзина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 2-2(179). – С. 110–113 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/179/g-n-p-2(179)-tom2-main.pdf (дата обращения: 05.02.2026).

References

1. Vazleev, V.A. Patrioticheskoe vospitanie v kadetskikh korpusakh / V.A. Vazleev // Obrazovanie i vospitanie. – 2016. – № 5. – S. 1–3.

2. Viskovatov, A. Kratkaya istoriya pervogo kadetskogo korpusa / A. Viskovatov. – SPb., 1832.

3. Ermak, M.A. Istoriko-pedagogicheskiy analiz razvitiya sistemy obucheniya i vospitaniya kadet v Rossii / M.A. Ermak // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2012. – № 2(54). – S. 202–205 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiy-analiz-razvitiya-sistemy-obucheniya-i-vospitaniya-kadet-v-rossii (date of access: 02.02.2026).

4. Kozyrev, S.A. Retrospektivnyy analiz patrioticheskogo vospitaniya v kadetskikh korpusakh dorevolyutsionnoy Rossii / S.A. Kozyrev, V.S. Oleynikov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2016. – № 1(69). – S. 166–170 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-patrioticheskogo-vospitaniya-v-kadetskih-korpusah-dorevolyutsionnoy-rossii-1 (date of access: 02.02.2026).

5. Kutaeva, E.Sh. Printsipy preemstvennosti patrioticheskogo vospitaniya v zakrytykh uchrezhdeniyakh internatnogo tipa na primere kadetskikh korpusov i Suvorovskikh uchilishch v Rossii / E.Sh. Kutaeva, L.Ya. Khoronko, S.M. Murzina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 2-2(179). – S. 110–113 [Electronic resource]. – Access mode : http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/179/g-n-p-2(179)-tom2-main.pdf (date of access: 05.02.2026).

© Э.Ш. Кутаева, Л.Я. Хоронько, 2026

УДК 37.01

Д.В. ЛУКАШЕНКО

ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России», г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ФСИН РОССИИ

Ключевые слова: дистанционное обучение; ресоциализация осужденных; педагогические условия; исправительные учреждения ФСИН России; пенитенциарная педагогика; исправительный процесс.

Аннотация: Цель исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий эффективной реализации дистанционного обучения в исправительных учреждениях ФСИН России как инструмента ресоциализации осужденных. Задачи включают анализ нормативно-правовой базы и эмпирических данных о применении дистанционных технологий, изучение барьеров и возможностей их преодоления, а также разработку рекомендаций по интеграции образовательных практик в процесс исправления. Гипотеза исследования состоит в том, что комплексное соблюдение педагогических условий (мотивационных, организационно-технологических, социально-психологических и контрольно-оценочных) способствует повышению познавательной активности осужденных, снижению рецидива и успешной социальной адаптации после освобождения. Методы: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-исторический подход, обобщение опыта образовательных организаций ФСИН России, структурный анализ педагогических моделей. Достигнутые результаты подтверждают положительное влияние дистанционного обучения на формирование ключевых компетенций при условии учета специфики пенитенциарной среды; выявлены закономерности взаимосвязи образовательных практик с режимными требованиями и предложены направления оптимизации.

Введение

В современном развитии уголовно-исполнительной системы Российской Федерации особое место занимает проблема эффективной ресоциализации лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Образование выступает одним из ключевых механизмов исправления, способствуя формированию правосознания, профессиональных навыков и социальной ответственности. Дистанционные формы обучения приобретают особую актуальность в условиях ограниченного доступа осужденных к образовательным ресурсам, обусловленного режимными требованиями учреждений ФСИН России.

Анализ тенденций показывает, что переход к цифровым технологиям в пенитенциарной сфере не только расширяет возможности получения знаний, но и требует глубокого осмысления педагогических аспектов их применения. Традиционные подходы к воспитательной работе, ориентированные на непосредственное взаимодействие, дополняются новыми моделями, где акцент делается на самостоятельной активности обучающихся при сохранении контроля со стороны сотрудников. Это создает предпосылки для интеграции дистанционного обучения в общую систему исправительных мер, направленных на снижение рисков рецидивного поведения.

Исследование опирается на понимание того, что педагогический процесс в местах лишения свободы должен учитывать специфику контингента: наличие деформаций личности, ограниченную мотивацию и влияние институциональной среды. В этом контексте дистанционное обучение выступает не просто техническим средством, а полноценным педагогическим инструментом, способствующим преодолению барьеров изоляции и подготовке к жизни на свободе.

Материалы и методы исследования

Материалами исследования послужили нормативные правовые акты, регулирующие деятельность ФСИН России, включая Уголовно-исполнительный кодекс РФ, федеральные программы развития уголовно-исполнительной системы, а также отчеты и материалы конференций по пенитенциарной педагогике.

Эмпирическую базу составили обобщенные данные о реализации дистанционных программ в образовательных организациях и исправительных учреждениях, анализ публикаций в специализированных журналах за период 2022–2025 гг.

Методологическую основу составил комплекс методов: теоретический анализ научных источников по общей и пенитенциарной педагогике; сравнительно-исторический метод для выявления эволюции образовательных практик; структурно-функциональный анализ педагогических условий; обобщение передового опыта.

Особое внимание уделено установлению связей между отдельными аспектами: мотивацией осужденных, технологической инфраструктурой, психологической поддержкой и оценкой результатов. Это позволило выявить системные закономерности и предложить целостную модель реализации.

Результаты и обсуждение

Результаты анализа указывают на то, что внедрение дистанционного обучения в исправительных учреждениях ФСИН России сталкивается с рядом специфических вызовов, но при соблюдении определенных педагогических условий демонстрирует значительный потенциал для ресоциализации. Одним из ключевых условий выступает мотивационное обеспечение. Осужденные часто проявляют низкую заинтересованность в обучении из-за преобладания прагматических установок или психологических барьеров. «Воспитательная работа является одним из основных средств исправления личности осужденных» [1]. В этой связи важно формировать внутреннюю мотивацию через связь образовательного контента с перспективами трудоустройства и социальной адаптации после освобождения.

Эмпирические наблюдения показывают, что программы, интегрирующие элементы профессиональной подготовки (*IT*-навыки, основы предпринимательства), повышают вовлеченность на 25–30 % по сравнению с общими курсами.

Организационно-технологические условия предполагают создание адаптированной цифровой среды. Ограничения доступа к интернету в учреждениях требуют использования локальных платформ или контролируемых сетей. Опыт вузов ФСИН подтверждает эффективность платформ типа *Moodle* в сочетании с режимными требованиями. Здесь проявляется тесная связь с педагогическим потенциалом режима: строгие правила не только обеспечивают безопасность, но и дисциплинируют процесс обучения, превращая его в элемент исправительного воздействия. «Педагогический потенциал режима как средства исправления осужденных» [2] подчеркивает, что режимные рамки могут быть трансформированы в ресурс для развития самоконтроля и ответственности.

Социально-психологический аспект включает учет индивидуальных особенностей осужденных и профессиональную подготовку сотрудников. Педагогический подход к взаимодействию позволяет преодолевать сопротивление и формировать навыки рефлексии.

Данные исследований отношения осужденных демонстрируют, что при активном участии наставников удовлетворенность процессом возрастает, что коррелирует с лучшими показателями дисциплины. «Сотрудники, осуществляющие процесс исправления... должны обладать... педагогическими способностями» [1].

Контрольно-оценочные условия обеспечивают обратную связь и корректировку. Регулярный мониторинг прогресса с использованием критериев, учитывающих пенитенциарную специфику, позволяет фиксировать динамику личностных изменений. Обсуждение результатов показывает взаимосвязь всех аспектов: мотива-

ция усиливается при технологической доступности и психологической поддержке, а режимные ограничения при правильной организации становятся фактором структурирования деятельности.

В целом результаты подтверждают гипотезу. Комплексное применение условий способствует не только приобретению знаний, но и формированию социально значимых качеств, снижая риски рецидива. Это согласуется с тенденциями развития пенитенциарной педагогики как формализованной области знания [3].

Возможности использования результатов в практике ФСИН России заключаются в разработке типовых программ дистанционного обучения для различных категорий осужденных, интеграции их в планы воспитательной работы и повышении квалификации сотрудников по сопровождению цифровых образовательных процессов.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд фундаментальных выводов, отражающих как теоретические обобщения, так и практическую значимость полученных результатов.

Во-первых, дистанционное обучение в исправительных учреждениях ФСИН России представляет собой перспективный педагогический инструмент ресоциализации, эффективность которого напрямую зависит от системного учета специфики пенитенциарной среды, включая режимные ограничения, психологические особенности контингента и институциональные барьеры. Это не просто адаптация общих образовательных технологий, а их глубокая трансформация под нужды исправительного процесса, где образование становится органичной частью общей стратегии исправления и профилактики рецидивной преступности.

Во-вторых, ключевыми педагогическими условиями успешной реализации выступают взаимосвязанные блоки: мотивационное стимулирование, ориентированное на формирование внутренней потребности в саморазвитии; организационно-технологическое обеспечение, предполагающее создание контролируемой и безопасной цифровой инфраструктуры; социально-психологическая поддержка, направленная на преодоление личностных деформаций и развитие рефлексивных навыков; а также контрольно-оценочные механизмы, обеспечивающие объективный мониторинг динамики изменений и своевременную корректировку траекторий обучения. Эти условия не существуют изолированно – их взаимопроникновение создает синергетический эффект, когда, например, режимные требования, традиционно воспринимаемые как ограничители, превращаются в фактор дисциплинирования и структурирования образовательной деятельности.

В-третьих, эмпирические данные и теоретический анализ подтверждают, что при комплексном соблюдении выделенных условий наблюдается устойчивое повышение познавательной активности осужденных, формирование профессионально значимых компетенций и, как следствие, улучшение показателей социальной адаптации после освобождения. Это проявляется в снижении рисков рецидивного поведения, что согласуется с общими тенденциями гуманизации уголовно-исполнительной политики. Кроме того, интеграция дистанционных практик способствует повышению профессиональной компетентности сотрудников ФСИН, требуя от них новых навыков педагогического сопровождения в цифровой среде.

Наконец, результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшего развития пенитенциарной педагогики как самостоятельной научной области, где дистанционное обучение рассматривается не в качестве временной меры, а как стратегический ресурс модернизации всей системы исправления. Перспективы практического применения включают апробацию типовых моделей программ в различных типах исправительных учреждений, создание методических пособий для сотрудников и расширение межведомственного сотрудничества с образовательными организациями. В долгосрочной перспективе это позволит существенно повысить эффективность ресоциализации, способствуя снижению социальной напряженности и укреплению общественной безопасности. Таким образом, дистанционное обучение при условии научно обоснованной педагогической организации открывает новые горизонты для гуманизации пенитенциарной практики и более успешной интеграции осужденных в общество.

Список литературы

1. Зауторова, Э.В. Изучение отношения осужденных к воспитательной работе в местах лишения свободы / Э.В. Зауторова // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2025. – № 2(17). – С. 9–14. – DOI: 10.46741/sgjournal.2025.17.2.001.

2. Панова, О.Б. Педагогический потенциал режима как средства исправления осужденных / О.Б. Панова // Пенитенциарная наука. – 2023. – Т. 17. – № 3(63). – С. 327–342.

3. Панова, О.Б. Основные формы научного пенитенциарно-педагогического знания / О.Б. Панова // Пенитенциарная наука. – 2022. – Т. 16. – № 3(59). – С. 327–342. – DOI: 10.46741/2686-9764.2022.59.3.011.

4. Нецветаева, В.О. Пенитенциарная педагогика: специфика, проблемы и перспективы развития / В.О. Нецветаева // Вопросы современной науки и практики. – 2025. – № 1(12). – С. 114–117.

5. Колесникова, Н.Е. Проблемы организации дистанционного обучения в вузах ФСИН России / Н.Е. Колесникова, О.Е. Макаркина, А.П. Осипов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 1. – С. 208–211.

References

1. Zautorova, E.V. Izuchenie otnosheniya osuzhdennykh k vospitatelnoy rabote v mestakh lisheniya svobody / E.V. Zautorova // Vserossiyskiy nauchno-prakticheskiy zhurnal sotsialnykh i gumanitarnykh issledovaniy. – 2025. – № 2(17). – S. 9–14. – DOI: 10.46741/sgjournal.2025.17.2.001.

2. Panova, O.B. Pedagogicheskiy potentsial rezhima kak sredstva ispravleniya osuzhdennykh / O.B. Panova // Penitentsiarnaya nauka. – 2023. – T. 17. – № 3(63). – S. 327–342.

3. Panova, O.B. Osnovnye formy nauchnogo penitentsiarno-pedagogicheskogo znaniya / O.B. Panova // Penitentsiarnaya nauka. – 2022. – T. 16. – № 3(59). – S. 327–342. – DOI: 10.46741/2686-9764.2022.59.3.011.

4. Netsvetaeva, V.O. Penitentsiarnaya pedagogika: spetsifika, problemy i perspektivy razvitiya / V.O. Netsvetaeva // Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. – 2025. – № 1(12). – S. 114–117.

5. Kolesnikova, N.E. Problemy organizatsii distantsionnogo obucheniya v vuzakh FSIN Rossii / N.E. Kolesnikova, O.E. Makarkina, A.P. Osipov // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. – 2022. – № 1. – S. 208–211.

© Д.В. Лукашенко, 2026

УДК 37.01

А.В. МОЛЬКОВ[1], О.М. ОВЧИННИКОВ[1,2]

[1] ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»;
[2] ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России», г. Владимир

ОТ ЭГОИЗМА К ЭМПАТИИ: ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Ключевые слова: просоциальное поведение; эмпатия; эгоцентризм; онтогенез; альтруизм; возрастные особенности; социально-психологические детерминанты.

Аннотация: Цель статьи – анализ становления просоциального поведения в детском возрасте. Задачи: провести теоретический анализ переходов от эгоцентрической позиции к способности сопереживать и поддерживать окружающих; эмпирически изучить возрастные и индивидуально-личностные детерминанты альтруистических установок. Гипотеза исследования заключается в том, что развитие просоциального поведения у детей 6–12 лет имеет закономерную возрастную динамику и связано с индивидуально-личностными особенностями. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, эмпирическое исследование (включающее наблюдение, анкетирование). Результаты исследования представлены эмпирическими данными, полученными на базе Центра инновационного творчества «Квазар» (г. Муром) с участием 70 детей в возрасте 6–12 лет. Выявлены возрастные и индивидуально-личностные детерминанты развития альтруистических установок. Предложены этапы формирования просоциального поведения, включающие ориентацию на внешнюю оценку, ситуативное сопереживание и внутреннюю мотивацию помощи.

Актуальность изучения просоциального поведения обусловлена запросом современного общества на формирование социально ответственной личности, способной к сотрудничеству, сочувствию и помощи другим. В психолого-педагогической науке традиционно подчеркивается, что фундамент просоциальных установок закладывается в детстве и проходит сложный путь от изначального эгоцентризма (по Ж. Пиаже) к децентрации и эмпатии. Однако вопрос о конкретных механизмах перехода, возрастных этапах и индивидуальных установках остается открытым.

Цель настоящей работы – теоретически обосновать и эмпирически проверить модель поэтапного формирования просоциального поведения детей, выделив ключевые психологические особенности этого процесса.

Понятие «просоциальное поведение» в современной психологии охватывает широкий спектр действий, направленных на благо других: помощь, разделение ресурсов, заботу, эмоциональную поддержку. В зарубежной традиции (Ч.Д. Бэтсон, М. Хоффман) акцент делается на роли эмпатии как мотиватора альтруизма. В отечественной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина) просоциальное поведение рассматривается в контексте социальной ситуации развития, общения со взрослым и сверстниками, а также усвоения моральных норм [1].

Ключевое противоречие онтогенеза заключается в том, что ранние формы поведения ребенка носят преимущественно эгоцентрический характер: ребенок не способен встать на точку зрения другого, его действия мотивированы личным интересом или получением выгоды. Эмпатия как способность к сопереживанию и пониманию переживаний другого формируется постепенно и проходит ряд этапов.

– Глобальная эмпатия (ранний возраст) – эмоциональное заражение без дифференциации собственных и чужих переживаний.

– Эгоцентрическая эмпатия (3–6 лет) – ребенок сочувствует, но, исходя из собственного небольшого опыта, не всегда адекватно оценивает потребности другого.

– Децентрированная эмпатия (старший дошкольный и младший школьный возраст) – способность учитывать контекст ситуации и индивидуальные особенности другого.

– Когнитивно-аффективная интеграция (подростковый возраст) – осознанное принятие моральных обязательств, формирование ценностных ориентаций помощи [2].

Переход от эгоизма к эмпатии не является линейным. Он определяется семейными факторами (стилем воспитания, характером детско-родительских отношений, атмосферой в семье), социальным опытом взаимодействия со сверстниками и индивидуальными особенностями темперамента и характера.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Центр инновационного творчества “Квазар”» города Мурома. В исследовании приняли участие 70 детей в возрасте от 6 до 12 лет (средний возраст – 8,9 года), из них 38 мальчиков и 32 девочки. Выборка формировалась с учетом разнообразия семейного положения (полные семьи – 52 %, неполные – 28 %, многодетные – 20 %) и различных поведенческих характеристик, зафиксированных педагогами (высокая тревожность, импульсивность, замкнутость, инициативность).

Исследование проводилось в течение 2025/2026 учебного года по следующим методикам.

– Методика «Неоконченные истории» (адаптированный вариант Р.Р. Калининой) для диагностики уровня сформированности просоциальных мотивов и способности к эмпатии.

– Проективная методика «Три желания» – выявление направленности (на себя, на близких, на абстрактное благо) и соотношения эгоцентрических и просоциальных устремлений.

– Методика «Диагностика эмпатии» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) в модификации для детей (оценка способности к сопереживанию литературным персонажам и сверстникам) [3].

– Наблюдение в естественных условиях (совместная проектная деятельность на занятиях в ЦИТ «Квазар») с фиксацией актов спонтанной помощи, разделения материалов, эмоциональной поддержки.

– Анкетирование родителей (стиль воспитания, оценка частоты просоциальных проявлений ребенка дома).

Результаты исследования

1. Возрастная динамика просоциальных проявлений

Анализ результатов позволил выделить три основных этапа формирования просоциального поведения, которые условно соответствуют возрастным группам.

– Младшие (6–7 лет, $n = 22$): преобладание эгоцентрической позиции. В методике «Неоконченные истории» дети затруднялись в обосновании помощи, ссылаясь на внешние атрибуты («так мама сказала», «ему дадут конфету»). В «Трех желаниях» 86 % желаний были направлены на получение игрушек, сладостей или личных благ. Акты помощи в наблюдении носили импульсивный характер или инициировались взрослым (наставником, родителем).

– Средние (8–9 лет, $n = 28$): переход к ситуативному сопереживанию. Дети этой группы демонстрировали более выраженную эмоциональную реакцию на дистресс другого, однако оказание помощи часто зависело от настроения, присутствия сверстников и внешней оценки. 45 % детей в этой группе давали морально ориентированные ответы («помочь, потому что у него не получается»). В проективных методиках прослеживалось увеличение доли желаний, связанных с благополучием семьи и друзей (до 32 %).

– Старшие (10–12 лет, $n = 20$): оформление внутренней мотивации помощи. У 68 % старших детей фиксировались устойчивые просоциальные паттерны: они инициировали помощь без внешнего стимула, могли отказаться от личной выгоды в пользу другого. В методике «Неоконченные истории» ответы отличались рефлексивностью: дети учитывали чувства персонажа, последствия поступка, ссылались на принципы справедливости.

2. Влияние семейных и индивидуальных факторов

Анализ анкет родителей и сопоставление с данными наблюдений позволили выявить факторы, ускоряющие или тормозящие переход от эгоизма к эмпатии.

– Стиль воспитания. Дети из семей с авторитетным стилем (высокая требовательность в сочетании с теплотой и объяснением моральных оснований) демонстрировали более высокие показатели децентрированной эмпатии. Авторитарный стиль коррелировал с формальным выполнением просоциальных действий только в присутствии контролирующего взрослого.

– Характерологические особенности. Дети с выраженной тревожностью чаще оказывали помощь, но это носило компенсаторный характер («чтобы меня не ругали»). Импульсивные дети совершали просоциальные акты спонтанно, но неустойчиво. Сензитивные дети с высоким уровнем эмпатии являлись «ядром» просоциальных инициатив в коллективе.

3. Результаты наблюдения в проектной деятельности

В рамках занятий центра «Квазар» (робототехника, *3D*-моделирование, изобразительное творчество) была организована серия совместных проектов, где требовалось распределение ресурсов (конструкторы, материалы) и координация действий. Фиксация 84 эпизодов спонтанной помощи показала, что 60 % актов помощи приходилось на старшую группу; 25 % – на среднюю; 15 % – на младшую.

Качественный анализ выявил, что младшие дети чаще обращались за помощью, чем оказывали ее самостоятельно. У старших детей наблюдалась дифференциация стратегий: инструментальная помощь (передать деталь, подсказать) и эмоциональная поддержка («у тебя получится», «не переживай»). Примечательно, что дети, посещающие занятия более года, демонстрировали устойчиво более высокий уровень просоциального поведения по сравнению с новыми участниками, что свидетельствует о роли просоциальной среды учреждения дополнительного образования.

Полученные данные подтверждают гипотезу о стадиальности формирования просоциального поведения. На ранних этапах (6–7 лет) доминирует внешняя регуляция: ребенок ориентируется на поощрение/наказание и личную выгоду, что соответствует донормативному уровню морального развития по Л. Колбергу [4]. К 8–9 годам возникает эмпатийный резонанс, но он еще неустойчив и требует эмоционального «заражения» от значимого другого. Лишь к 10–12 годам складываются внутренние моральные инстанции, позволяющие осуществлять помощь вопреки ситуативным обстоятельствам.

Важным выводом является роль социальной ситуации развития. Центр «Квазар» как среда совместной творческой деятельности предоставляет уникальные возможности для тренировки децентрации: необходимость согласовывать замыслы, делиться ресурсами, помогать отстающим формирует опыт позитивного взаимозависимого взаимодействия. Полученные результаты согласуются с идеями Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития: в условиях совместной деятельности с более компетентными сверстниками у детей ускоряется переход от эгоцентрической позиции к эмпатийному взаимодействию.

Индивидуальные различия, выявленные в группах с разным характером, указывают на необходимость дифференцированного психолого-педагогического подхода. Для тревожных детей важно снижать оценочную нагрузку акта помощи, для импульсивных – развивать рефлексию последствий, для замкнутых – создавать ситуации успешного совместного опыта [5].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Формирование просоциального поведения у детей проходит три ключевых этапа: ориентация на внешнюю оценку (6–7 лет), ситуативное сопереживание (8–9 лет) и внутренняя мотивация помощи (10–12 лет). Переход от эгоизма к эмпатии не является автоматическим возрастным достижением, а опосредован социальными и индивидуальными факторами.

Наиболее значимыми детерминантами выступают стиль семейного воспитания (особенно наличие объяснения моральных оснований поступков), характерологические особенности ребенка и наличие опыта совместной просоциальной деятельности в референтной группе.

Учреждения дополнительного образования, такие как Центр инновационного творчества «Квазар» в г. Муроме, могут выступать эффективной площадкой для целенаправленного формирования просоциальных навыков при условии организации совместных проектов, требующих кооперации и взаимопомощи.

Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования при разработке программ социально-эмоционального развития детей.

Список литературы

1. Batson, C.D. Altruism in Humans / C.D. Batson. – New York : Oxford University Press, 2011. – 329 p.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 501 с.
3. Молчанова, Г.В. Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия / Г.В. Молчанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 3–7.
4. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Эльконин, Д.Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д.Б. Эльконин ; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2011. – 383 с.

References

2. Vygotskiy, L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka / L.S. Vygotskiy. – M. : Eksmo, 2003. – 501 s.
3. Molchanova, G.V. Prosotsialnoe povedenie kak uslovie effektivnogo mezhkulturnogo vzaimodeystviya / G.V. Molchanova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2013. – T. 2. – № 1. – S. 3–7.
4. Yakobson, S.G. Psikhologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detey / S.G. Yakobson. – M. : Pedagogika, 1984. – 144 s.
5. Elkonin, D.B. Detskaya psikhologiya : uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professionalnogo obrazovaniya / D.B. Elkonin ; red.-sost. B.D. Elkonin. – 6-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2011. – 383 s.

© А.В. Мольков, О.М. Овчинников, 2026

УДК 37.013:004.9

В.И. ПЕТРИЩЕВ, Т.П. ГРАСС

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова»;
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЛАТФОРМЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ключевые слова: дидактическая модель; интеграция; непрерывное образование; образовательная экосистема; общее образование; персонализация обучения; профессиональное образование; профориентация школьников; цифровая платформа.

Аннотация: Ключевой вызов для современной дидактики – переход от унифицированного обучения к персонализированной образовательной среде, объединяющей общую и профессиональную подготовку. Актуальность обусловлена отсутствием целостной дидактической модели цифровой платформы, способной обеспечить такое единство. Цель – обосновать модель цифровой платформы отраслевого университета как среды персонализации, непрерывности и интеграции общего и профессионального образования.

Материалы и методы: проанализированы кейсы корпоративных цифровых сервисов, нормативные документы (ФГОС ВО, программа «Приоритет-2030»), опыт филиальной сети Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации (**СПбГУ ГА**) имени Главного маршала авиации А.А. Новикова. На основе системно-деятельностного, средового подходов и концепции непрерывного образования разработана дидактическая модель. Применены педагогическое моделирование, сравнительный анализ кейсов и экспертный опрос ($N = 12$; $W = 0{,}76$).

В результате разработана трехмодульная архитектура: «Кадры 4.0» (цифровой профиль, микроквалификации, включая фундаментальные дисциплины), «Проектный хаб» (междисциплинарные задачи, в том числе профориентационные кейсы для школьников), «Аналитика компетенций» (мониторинг универсальных и профессиональных компетенций). Обоснованы дидактические функции каждого модуля, обеспечивающие персонализацию, непрерывность и единство общего и профессионального образования. Эксперты высоко оценили практико-ориентированность (9,4 балла из 10) и инновационный потенциал (9,2 балла) модели. Показано, что платформа превращает вуз в центр непрерывного развития личности и аналитический центр территории.

Модель расширяет теоретические представления о персонализации в образовании и впервые на дидактическом уровне снимает разрыв между общим и профессиональным компонентами в цифровой среде. Результаты могут тиражироваться в образовательных организациях разного профиля.

Модернизация образования в условиях цифровизации обнажает фундаментальную дидактическую проблему: традиционная унифицированная модель обучения не обеспечивает персонализации и единства общекультурной и профессиональной подготовки. Общее образование зачастую воспринимается как оторванное от будущей профессии, а его дидактика слабо затронута цифровой трансформацией [1]. Цифровые платформы потенциально способны преодолеть этот разрыв, но существующие решения либо узкоспециализированы, либо не имеют дидактической архитектуры, поддерживающей интеграцию общего и профессио-

нального образования [1; 2]. Отсутствует целостная дидактическая модель, объединяющая формальное, неформальное и информальное образование, проектную деятельность и аналитику компетенций. Для уточнения новизны был проведен сравнительный анализ трех корпоративных цифровых платформ, опыт которых изучался в ходе исследования: *Smart Fuel*, *AMOS*, *S7 Media*. Установлено, что данные сервисы, эффективно решая задачи узкопрофессиональной подготовки и сертификации персонала, не содержат фундаментального общеобразовательного ядра и не обеспечивают преемственности со школьным этапом. Существующие национальные профориентационные экосистемы (на примере проекта «Билет в будущее») ориентированы на информирование и первичную диагностику, однако не формируют единого цифрового профиля, накапливающего как универсальные, так и профессиональные достижения. Таким образом, в известных решениях отсутствует дидактическая архитектура, связывающая персонализированное освоение фундаментальных дисциплин, проектную деятельность по задачам бизнеса и сквозной мониторинг универсальных компетенций в рамках одной платформы. Предлагаемая модель восполняет этот пробел за счет: (1) единого цифрового профиля, аккумулирующего результаты формального, неформального и информального образования, начиная со школы; (2) проектного хаба, в котором задачи индустриальных партнеров одновременно развивают и универсальные, и профессиональные компетенции; (3) замкнутого контура аналитики, связывающего мониторинг универсальных компетенций с кадровыми прогнозами региона. Новизна модели носит не компонентный, а архитектурный характер: впервые дидактически обосновано сопряжение трех названных модулей в единой среде, обеспечивающее системное единство общего и профессионального образования.

Цель исследования – разработать и обосновать дидактическую модель цифровой платформы отраслевого университета как среды персонализации, непрерывности и интеграции общего и профессионального образования. Эмпирическая апробация проведена на примере университета гражданской авиации – типичного распределенного отраслевого вуза с разветвленной филиальной сетью и тесными связями с бизнесом, что позволяет считать полученные результаты универсальными для образовательных организаций, интегрирующих общее и профессиональное образование.

Методологический фундамент модели образуют системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), средовой (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин, в цифровой среде – И.В. Роберт) [3] подходы и концепция непрерывного образования (А.М. Новиков). Дополнительно привлечены концепция тройной спирали – университет как интегратор бизнеса и государства [7], а также модель *TPACK* – готовность преподавателей к цифровой среде [9]. В совокупности это обеспечивает системные свойства среды: персонализацию, непрерывность и целостность общего и профессионального образования.

Исследование выполнено в логике педагогического проектирования. Эмпирическая база включала нормативные документы (программа «Приоритет-2030», ФГОС ВО 3++), три кейса корпоративных цифровых платформ (*Smart Fuel*, *AMOS*, *S7 Media*), опыт филиальной сети СПбГУ ГА (Хабаровск, Красноярск). Основной метод – педагогическое моделирование: на основе синтеза подходов спроектирована трехмодульная архитектура с детализацией дидактических функций. Педагогическое моделирование включало четыре этапа: аналитико-целевой – выявление лакун; концептуальный – формулировка принципов адаптивности, событийности, доказательной обратной связи и отбор трех модулей экспертным семинаром ($N = 5$); конструкторский – разработка дидактических функций и матриц «универсальные компетенции – профессиональные задачи»; оценочный – внешняя экспертиза с последующей корректировкой границ функций.

Валидация проведена экспертным опросом 12 специалистов (преподаватели цифровой дидактики, представители авиакомпаний, разработчики онлайн-платформ, специалисты по профориентации). Применялись анонимное анкетирование (10-балльная шкала) и полуструктурированное обсуждение. Согласованность $W = 0{,}76$ ($p < 0{,}01$).

Спроектированная архитектура включает три взаимосвязанных модуля, дидактические функции которых представлены в табл. 1.

Модуль «Кадры 4.0» – центральный дидактический элемент. Цифровой профиль аккумулирует академические достижения, проектный опыт и карьерные предпочтения. На основе

Таблица 1. Дидактические функции модулей цифровой платформы

Модуль	Ключевые компоненты	Функции для профессиональной подготовки	Функции для общего образования (универсальные компетенции)
«Кадры 4.0»	Цифровой профиль, микроквалификации, онлайн-курсы, сертификация	Персонализация профессиональной траектории, карьерная навигация, повышение квалификации	Индивидуальные треки по фундаментальным дисциплинам, развитие 4К
«Проектный хаб»	Витрина задач, менторство, командная работа	ВКР как реальные проекты, интеграция кейсов	Междисциплинарные проекты, перенос когнитивных стратегий на открытые задачи
«Аналитика компетенций»	Мониторинг трудоустройства, прогнозы, дашборды	Обратная связь «вуз – бизнес – регион», корректировка планов	Мониторинг универсальных компетенций, выявление дефицитов

Примечание: Развитие 4К распределено: «Кадры 4.0» – формирование стратегий, «Проектный хаб» – применение в контексте, «Аналитика» – мониторинг и рекомендации

Таблица 2. Экспертная оценка реализации педагогических принципов ($N = 12$, 0–10)

Педагогический принцип	Средний балл	Стандартное отклонение
Персонализация обучения	9,1	0,8
Практико-ориентированность	9,4	0,7
Непрерывность образования	8,8	1,0
Коллаборативность	8,5	1,2
Инновационный потенциал	9,2	0,9
Единство общего и профессионального образования	8,7	1,1

этих данных платформа рекомендует как профессиональные микроквалификации (3–6 зачетных единиц), так и модули по фундаментальным дисциплинам (углубленная математика, философия техники), обеспечивая персонализированное единство общего и профессионального образования [2; 7]. Профориентационный контур открывает доступ старшеклассникам: их цифровой профиль фиксирует участие в олимпиадах, инженерных кружках, онлайн-курсах, а рекомендательная система помогает восполнить предметные дефициты, формируя раннюю профессиональную идентичность.

Модуль «Проектный хаб» реализует системно-деятельностный подход. Партнеры размещают задачи, а обучающиеся решают их в междисциплинарных командах под руководством вузовских преподавателей и практиков. Современная профориентация все больше смещается от разовых консультаций к системной образовательной деятельности, формирующей у обучающихся готовность к самостоятельному профессиональному выбору [5]. Именно такая логика заложена в профориентационный контур платформы: он не информирует о профессиях, а погружает в реальную проектную работу уже на школьном этапе. Показателен пример кейса «Юный авиатехник», который предлагает старшеклассникам спроектировать график техобслуживания с учетом климата, совмещая математическое моделирование и изучение техрегламентов. Результат фиксируется в профиле и дает преимущества при поступлении [6]. Так стирается грань между общим и профессиональным образованием, а профориентация превращается в продуктивную деятельность.

Модуль «Аналитика компетенций» замыкает обратную связь. Анализируя данные о трудоустройстве и вакансиях, платформа прогнозирует кадровые потребности и выявляет пробелы в универсальных компетенциях, позволяя своевременно корректировать как профес-

сиональные, так и общеобразовательные курсы. В регионах присутствия филиалов в Хабаровске и Красноярске университетский кампус становится аналитическим центром, обслуживающим не только отрасль, но и социально-экономическое развитие территории.

Экспертные оценки, представленные в табл. 2, подтверждают дидактический потенциал модели ($W = 0{,}76$; $p < 0{,}01$).

Высокие баллы, особенно по практико-ориентированности и инновационности, а также по интеграции общего и профессионального образования, свидетельствуют о концептуальной убедительности модели.

Модель снимает разрыв между унификацией и персонализацией, общим и профессиональным компонентами, создавая сквозную среду от школы до непрерывного профессионального развития. Платформа функционирует как адаптивная событийная среда, интегрирующая проекты бизнеса и аналитику компетенций. Ограничением остается теоретико-проектный характер; для полной верификации запланирован лонгитюдный эксперимент.

Представленная модель цифровой платформы является педагогическим решением, преобразующим цели, содержание и организацию обучения. Она обеспечивает персонализацию, непрерывность и целостность общего и профессионального образования, внося вклад в общую педагогику за счет обоснования архитектуры среды, устраняющей противоречие между фундаментальностью и практико-ориентированностью [2; 4; 5; 8]. Проектирование на материале отраслевого вуза показало потенциал тиражирования модели в организациях разного профиля, что требует дальнейшей эмпирической верификации.

Список литературы

1. Баранников, К.А. Современная цифровая дидактика : монография / К.А. Баранников, Т.М. Босенко, А.А. Воронков [и др.]. – М. : Издательство «Интеллект-Центр», 2024. – 133 с. – ISBN: 978-5-907985-43-8.

2. Ермаков, Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д.С. Ермаков // Образовательная политика. – 2020. – № 1(81). – С. 104–112. – DOI: 10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. – EDN: RQCFXP.

3. Казакова, Е.И. Конструирование образовательного пространства университета в условиях цифровизации / Е.И. Казакова, Д.Г. Житиневич, К.Л. Полупан. – Калининград : Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2024. – 135 с. – ISBN: 978-5-9971-0818-2. – EDN: DNXOOV.

4. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование : публицистическая полемическая монография / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с. – ISBN: 5-85449-105-2. – EDN: PFNTGL.

5. Сергеев, И.С. Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикального интегрированного непрерывного образования : монография / И.С. Сергеев. – М. : Перо, 2017. – 225 с. – ISBN: 978-5-906972-35-4.

6. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах / И.С. Сергеев // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2023. – № 3(15). – С. 11–48. – DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48. – EDN: ZAHMZO.

7. Ярушкина, Н.А. Специфика проявления инновационных инициатив университетов в различных режимах организации «тройной спирали» / Н.А. Ярушкина // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2022. – Т. 18. – № 2(407). – С. 206–225. – DOI: 10.24891/ni.18.2.206. – EDN: FINDTC.

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

9. Koehler, M.J. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? / M.J. Koehler, P. Mishra, W. Cain // Journal of Education. – 2013. – Vol. 193. – No. 3. – Pp. 13–19.

References

1. Barannikov, K.A. Sovremennaya tsifrovaya didaktika : monografiya / K.A. Barannikov, T.M. Bosenko, A.A. Voronkov [i dr.]. – M. : Izdatelstvo «Intellekt-Tsentr», 2024. – 133 s. – ISBN: 978-5-907985-43-8.

2. Ermakov, D.S. Personalizirovannaya model obrazovaniya: razvitie gibkikh navykov / D.S. Ermakov // Obrazovatelnaya politika. – 2020. – № 1(81). – S. 104–112. – DOI: 10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. – EDN: RQCFXP.

3. Kazakova, E.I. Konstruirovanie obrazovatelnogo prostranstva universiteta v usloviyakh tsifrovizatsii / E.I. Kazakova, D.G. Zhitinevich, K.L. Polupan. – Kaliningrad : Baltiyskiy federalnyy universitet im. I. Kanta, 2024. – 135 s. – ISBN: 978-5-9971-0818-2. – EDN: DNXOOV.

4. Novikov, A.M. Postindustrialnoe obrazovanie : publitsisticheskaya polemicheskaya monografiya / A.M. Novikov. – M. : Egves, 2008. – 136 s. – ISBN: 5-85449-105-2. – EDN: PFNTGL.

5. Sergeev, I.S. Proektirovanie sistemy organizatsionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professionalnogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh vertikalnogo integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniya : monografiya / I.S. Sergeev. – M. : Pero, 2017. – 225 s. – ISBN: 978-5-906972-35-4.

6. Sergeev, I.S. Obrazovatelnaya proforientatsiya i shkolnaya proforientatsiya: sovpadenie v prostranstve, raskhozhdenie v smyslakh / I.S. Sergeev // Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatelskaya traektoriya (INSAYT). – 2023. – № 3(15). – S. 11–48. – DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48. – EDN: ZAHMZO.

7. Yarushkina, N.A. Spetsifika proyavleniya innovatsionnykh initsiativ universitetov v razlichnykh rezhimakh organizatsii «troynoy spirali» / N.A. Yarushkina // Natsionalnye interesy: prioritety i bezopasnost. – 2022. – T. 18. – № 2(407). – S. 206–225. – DOI: 10.24891/ni.18.2.206. – EDN: FINDTC.

8. Yasvin, V.A. Obrazovatelnaya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu : monografiya / V.A. Yasvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

© В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, 2026

УДК 37.032

Г.А. РОМАНОВА

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: инструменты геймификации; профессиональные дефициты; образовательный процесс; принципы совершенствования профессиональных компетенций педагогов; готовность педагогов.

Аннотация: Статья посвящена проблемам готовности педагогов к использованию инструментов геймификации в образовательном процессе. Представлены результаты анкетирования учителей школ. Обозначены основные профессиональные дефициты учителей в контексте исследуемой проблемы. Обоснована необходимость психолого-педагогической осведомленности как профессионально значимой информированности педагогов об особенностях применения инструментов геймификации. Цель исследования: определить профессиональные дефициты педагогов общеобразовательных школ, затрудняющие эффективное применение различных инструментов геймификации в образовательном процессе. Гипотеза исследования: эффективность применения инструментов геймификации в образовании будет обусловлена качеством определения профессиональных дефицитов педагогов в данной сфере и адресной помощью в систематизации знаний о сущности геймификации и отработке соответствующих практических умений. Методы исследования: анкетирование; наблюдение; анализ научной литературы; понятийно-терминологический анализ; обобщение. Достигнутые результаты: сформулированы ведущие принципы совершенствования профессиональных компетенций педагогов в сфере применения инструментов геймификации в образовательном процессе. Предложены инструменты профессионального развития, а также поддержки и сопровождения педагогов в освоении ресурсов геймификации.

Роль геймификации в решении образовательных задач, причем не только в области обучения, но и воспитания, раскрывается в довольно широком спектре научной и учебно-методической литературы [2–4; 6]. И ученые, и педагоги-практики едины в одном: геймификация дает удивительные результаты [7], проявляющиеся как в развитии критического мышления обучающихся [10], являющегося непременной компетенцией современного человека, так и в социализации обучающихся в условиях инклюзивного образования [8].

Е.Б. Хитрук, анализируя проблемы применения новых игровых решений в современном образовании, трактует геймификацию как специфическую игровую практику, отличие которой от других игровых моделей (ролевые, деловые игры) заключается в предельно осторожной и аккуратной работе с содержанием занятия [10]. Она считает, что геймификация отличается неимитационным характером: содержание образовательной деятельности не меняется, меняется лишь способ ее организации. Примечательно, что здесь нет «ухода» в виртуальную реальность, что является принципиально важным, по мнению ученого [8].

На что опирается геймификация? В ее основе лежат стремление к успеху, преодоление трудностей, жажда победы (в том числе над самим собой «вчерашним»), сюрпризность, интрига и азарт, нередко вкупе с желанием «получить побольше, затратив поменьше». Одна-

ко за этими движущими силами скрываются не только положительные эффекты, но и подводные камни.

Ряд ученых отмечают недостаточную готовность педагогов к применению инструментов геймификации [1; 3; 7] и выделяют проблемы [4; 5], которые не позволяют в полной мере актуализировать их потенциал.

Именно проблемы, с которыми может столкнуться педагог в процессе применения геймификации, будут рассмотрены далее.

Мы решили оценить профессиональную готовность педагогов общеобразовательных школ к использованию геймификации в своей практике. Данную работу мы начали с анкетирования, в ходе которого намеренно исключили словосочетание «инструменты геймификации», ограничившись только термином «геймификация». В исследовании приняли участие педагоги нескольких образовательных комплексов Подмосковья, объем выборки составил 247 человек.

Представим полученные в процессе анкетирования результаты.

На вопрос об использовании геймификации в своей практике все педагоги ответили положительно. Однако вопрос о том, какие конкретно инструменты геймификации они используют, вызвал затруднение у 87 % испытуемых.

В ходе беседы выяснилось, что геймификация понимается большей частью педагогов буквально как игрофикация, как применение различных типов игр: дидактических, сюжетно-ролевых и т.д. Это довольно распространенное прочтение сущности геймификации является весьма ошибочным.

Данная технология появилась сравнительно недавно и в основном применялась в сфере компьютерных игр для привлечения их потребителей.

Общепризнанным является то, что геймификация повышает мотивацию сотрудников, делает монотонный труд более разнообразным, вносит интригу в рутинные задачи; она широко используется в различных сферах производства, становится своеобразным маркетинговым ходом для привлечения покупателей, находит применение в здравоохранении. Инструменты геймификации стали внедрять и мошенники, заманивая наивных пользователей соцсетей в капканы дешевой выгоды и красивой жизни.

Каков же потенциал геймификации в образовании?

На каждом уровне образования педагоги озадачены поиском новых механизмов стимулирования познавательной активности обучающихся. Важно развивать их интерес к освоению базовых знаний по всем отраслям науки [9; 10], а не только к предметам, выбранным для сдачи ОГЭ и ЕГЭ. Кроме того, актуален поиск инструментов мотивации детей и молодежи к непрерывному личностному, а в дальнейшем и профессиональному саморазвитию.

Геймификацию принято рассматривать как внедрение игрового дизайна в неигровой контекст [1; 7]. Рейтинги, бонусы, уровни, награды и бейджи – перечень инструментов геймификации, повышающих мотивацию к обучению (в том числе к самообучению и самообразованию вне школы), достаточно широк. Надо отметить, что эмоциональное удовлетворение от самого процесса игры – а играть мы любим в любом возрасте – является сильнейшим активатором деятельности.

Именно это и является одним из основных мотиваторов педагогов к применению геймификации в своей деятельности, как показали результаты анкетирования.

Следует признать, что геймификация как инструмент развития критического и креативного мышления обучающихся и достижения планируемых результатов может быть весьма эффективна. Однако важно учитывать как сильные, так и слабые стороны этого ресурса. Важно помнить о подводных камнях: злоупотребление игровыми элементами на занятии не только не повысит его эффективность, но и приведет к снижению интереса к обучению, если обычная для ребят игровая оболочка будет отсутствовать [7].

Однако ответы на вопрос о проблемах применения геймификации были представлены в ракурсе овладения игровыми технологиями (78 % респондентов), например технологиями публичного спора (63 % респондентов). Это также подчеркивает расхожее мнение о геймификации как о внедрении игры в процесс обучения и воспитания. Среди проблем были также отмечены трудоемкость подготовки к занятиям с использованием геймификации (82 %), неготовность школьников к применению данного инструмента в ходе урока (внеурочного занятия), что проявлялось в нарушении дисциплины, разрушении общей структуры занятия (74 %).

Примечательно, что 81 % педагогов отметили, что чаще применяют инструменты геймификации во внеурочной деятельности.

Анализ результатов анкетирования учителей и выводов по итогам наблюдения за ходом занятий с использованием различных инструментов геймификации актуализировал необходимость реализации системной работы над повышением теоретических знаний педагогов в сфере применения геймификации в образовательном процессе. Причем речь идет о знаниях не только о конкретных инструментах и алгоритмах, но и о психолого-педагогической осведомленности как профессионально значимой информированности об особенностях применения инструментов геймификации в различных возрастных группах. Также необходимо учитывать возможное негативное влияние геймификации на познавательную активность обучающихся, волевую саморегуляцию и психологический климат класса (группы). В том числе важно принимать во внимание личностные особенности школьников, например акцентуации характера, социальную активность, коммуникативные качества и специфику реагирования в конфликтных ситуациях.

Информация о выявленных дефицитах в сфере применения геймификации позволит оказывать адресную помощь педагогам.

Инструментами профессионального развития, а также поддержки и сопровождения педагогов здесь могут выступить мастер-классы, тренинги, организационно-деятельностные игры и квесты, позволяющие быстро реализовать обратную связь, «примерить» на себя тот или иной инструмент, почувствовать его влияние и проанализировать полученный опыт.

Таким образом, ведущими принципами работы с педагогами над совершенствованием их профессиональной компетентности в сфере применения инструментов геймификации можно назвать системность, последовательность, адресность в сочетании с вариативностью и гибкостью, практико-ориентированность, непрерывность и рефлексивность.

Список литературы

1. Биджиева, С.Х. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития / С.Х. Биджиева, Ф.А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 16.08.2026).

2. Богданова, Е.В. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик / Е.В. Богданова, Е.А. Яровая, А.Н. Дахин, Ю.Н. Ковшова, М.Н. Сухоносенко. – Новосибирск, 2021. – 157 с.

3. Богданова, Е.В. Геймификация современного образования: анализ педагогической практики / Е.В. Богданова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 12. – С. 15–19.

4. Волкова, Т.Г. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции / Т.Г. Волкова, И.О. Таланова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5(128). – С. 26–33.

5. Короткова, В.С. Геймификация образования: анализ опыта и критика / В.С. Короткова, Е.А. Коротков // Челябинский гуманитарий. – 2025. – № 4(73). – С. 58–66 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-analiz-opyta-i-kritika (дата обращения: 16.08.2026).

6. Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 9. – С. 60–63.

7. Романова, Г.А. Геймификация в образовании: положительные эффекты и подводные камни / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 350–353.

8. Романова, Г.А. Геймификация как инструмент социализации обучающихся в условиях инклюзии / Г.А. Романова, Л.Б. Качунина // Педагогический конференциум : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2024. – № 2. – С. 60–65.

9. Фортова, Л.К. Инновационные технологии как средство формирования ключевых компетенций у обучающихся / Л.К. Фортова, М.И. Сатарова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 5(158). – С. 66–68.

10. Хитрук, Е.Б. Новые игровые решения в образовании: геймификация как технология формирования критического мышления / Е.Б. Хитрук // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 65. – С. 171–177.

References

1. Bidzhieva, S.Kh. Geymifikatsiya obrazovaniya: problemy ispolzovaniya i perspektivy razvitiya / S.Kh. Bidzhieva, F.A. Urusova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2020. – № 4 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya (date of access: 16.08.2026).

2. Bogdanova, E.V. Geymifikatsiya v sovremennom pedagogicheskom obrazovanii: atlas luchshikh praktik / E.V. Bogdanova, E.A. Yarovaya, A.N. Dakhin, Yu.N. Kovshova, M.N. Sukhonosenko. – Novosibirsk, 2021. – 157 s.

3. Bogdanova, E.V. Geymifikatsiya sovremennogo obrazovaniya: analiz pedagogicheskoy praktiki / E.V. Bogdanova // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2022. – № 12. – S. 15–19.

4. Volkova, T.G. Geymifikatsiya v obrazovanii: problemy i tendentsii / T.G. Volkova, I.O. Talanova // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2022. – № 5(128). – S. 26–33.

5. Korotkova, V.S. Geymifikatsiya obrazovaniya: analiz opyta i kritika / V.S. Korotkova, E.A. Korotkov // Chelyabinskiy gumanitariy. – 2025. – № 4(73). – S. 58–66 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-analiz-opyta-i-kritika (date of access: 16.08.2026).

6. Orlova, O.V. Geymifikatsiya kak sposob organizatsii obucheniya / O.V. Orlova, V.N. Titova // Vestnik TGPU. – 2015. – № 9. – S. 60–63.

7. Romanova, G.A. Geymifikatsiya v obrazovanii: polozhitelnye effekty i podvodnye kamni / G.A. Romanova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2024. – № 85-4. – S. 350–353.

8. Romanova, G.A. Geymifikatsiya kak instrument sotsializatsii obuchayushchikhsya v usloviyakh inklyuzii / G.A. Romanova, L.B. Kachunina // Pedagogicheskiy konferentsium : sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy. – 2024. – № 2. – S. 60–65.

9. Fortova, L.K. Innovatsionnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya / L.K. Fortova, M.I. Satarova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 5(158). – S. 66–68.

10. Khitruk, E.B. Novye igrovye resheniya v obrazovanii: geymifikatsiya kak tekhnologiya formirovaniya kriticheskogo myshleniya / E.B. Khitruk // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. – 2022. – № 65. – S. 171–177.

© Г.А. Романова, 2026

УДК 378.147

О.А. СЕРГЕЕВА, Ю.В. ШАЦКИХ, А.В. ЕРМОЛАЕВА

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Московский энергетический институт"», г. Москва

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: качество образования; высшее образование; педагогическая категория; образовательный процесс; образовательные результаты; профессиональное становление студентов; оценка качества образования.

Аннотация: В статье рассматривается качество образования как педагогическая категория, отражающая не только степень соответствия образовательной деятельности нормативным требованиям, но и развивающий потенциал высшего образования. Особое внимание уделяется взаимосвязи качества образования с содержанием, результатами, условиями и субъектной позицией участников образовательного процесса. Цель статьи заключается в раскрытии сущности качества образования как педагогической категории в системе высшего образования и определении его значения для организации, оценки и совершенствования образовательного процесса в вузе. В качестве основного метода использован теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме качества образования, а также применялось обобщение педагогических подходов к пониманию качества как характеристики образовательной деятельности, образовательных результатов и условий профессионального становления студентов. В результате анализа установлено, что качество образования в высшей школе целесообразно рассматривать как интегративную педагогическую категорию. Она объединяет нормативный, содержательный, процессуальный, результативный и личностно развивающий аспекты образовательной деятельности. Показано, что педагогическое понимание качества образования не может быть сведено только к контролю, мониторингу или внешней оценке, поскольку оно связано с реальной динамикой развития обучающегося и готовности к самостоятельной деятельности.

Введение

Проблема качества образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике высшей школы. Это обусловлено тем, что университет сегодня рассматривается не только как организация, обеспечивающая передачу знаний и профессиональную подготовку, но и как образовательная среда, в которой происходит становление личности будущего специалиста, развитие его компетенций, профессионального мышления, ценностных ориентаций и способности к самостоятельному решению профессиональных задач.

Обзор литературы

В научной литературе качество образования трактуется неоднозначно. В одних исследованиях акцент делается на соответствии образовательной деятельности установленным требованиям, стандартам и показателям. В других работах качество связывается с результатами обучения, уровнем сформированности компетенций, удовлетворенностью участников образовательного процесса, эффективностью управления образовательной организацией. Также выделяется подход, в рамках которого качество образования рассматривается как характеристика развития личности обучающегося и как условие его дальнейшего профессионального становления.

Для системы высшего образования особое значение имеет понимание качества не только как формального результата освоения образо-

вательной программы, но и как показателя педагогической состоятельности всего образовательного процесса. В этом смысле качество образования связано с содержанием обучения, методами преподавания, характером взаимодействия преподавателя и студента, организацией самостоятельной работы, применением оценочных средств, образовательной средой вуза и возможностями включения обучающегося в учебную, научную, проектную и профессионально ориентированную деятельность.

Педагогическая сущность понятия «качество образования»

Качество образования как педагогическая категория имеет сложную и многокомпонентную структуру. В самом общем виде оно может рассматриваться как характеристика образовательного процесса и его результатов, отражающая степень достижения целей образования, соответствие подготовки обучающихся современным требованиям, а также способность образовательной системы обеспечивать развитие личности и профессиональное становление студента.

Педагогическая специфика данного понятия состоит в том, что качество образования не ограничивается итоговым результатом. Оно формируется на протяжении всего образовательного процесса и зависит от того, насколько целесообразно выстроены содержание обучения, методы преподавания, формы организации занятий, система контроля, самостоятельная работа студентов, педагогическое сопровождение и образовательная среда в целом. Поэтому качество образования следует рассматривать не как статичный показатель, а как динамическую характеристику функционирования и развития образовательной системы.

С нормативной точки зрения качество образования связано с соответствием образовательной деятельности установленным требованиям. Однако педагогический подход позволяет расширить это понимание. В центре внимания оказывается не только вопрос о том, выполнена ли образовательная программа формально, но и вопрос о том, какие изменения произошли с обучающимся в процессе ее освоения. Иначе говоря, педагогическое понимание качества образования предполагает анализ того, насколько образование способствует развитию интеллектуальных, профессиональных, коммуникативных, ценностных и личностных характеристик студента.

В высшей школе результат образования выражается не только в академической успеваемости, но и в уровне сформированности компетенций, способности применять знания на практике, готовности к профессиональной коммуникации, умении принимать решения, анализировать информацию, работать в команде, осуществлять самооценку и саморазвитие. Следовательно, качество образования должно оцениваться не только через количественные показатели, но и через содержательные характеристики образовательных достижений обучающихся.

Не менее значимым является процессуальный аспект качества образования. Даже высокий итоговый результат не может быть полноценно осмыслен без анализа условий, в которых он был достигнут. Качество образовательного процесса определяется логикой построения учебных дисциплин, преемственностью содержания, использованием активных и интерактивных методов обучения, включением студентов в исследовательскую и проектную деятельность, а также характером педагогического взаимодействия. Если образовательный процесс строится формально, без учета индивидуальной динамики развития студентов, то качество образования оказывается внешним показателем, не отражающим реального педагогического эффекта.

Качество образования также имеет личностно развивающее измерение. Высшее образование не может быть сведено к передаче профессиональных знаний и умений. Оно направлено на формирование субъекта профессиональной деятельности, способного осознанно выстраивать образовательную и профессиональную траекторию.

Качество образования в системе высшего образования

В системе высшего образования категория качества приобретает особое содержание, поскольку вуз выполняет не только образовательную, но и профессионально ориентирующую, научную, воспитательную и социальную функции. Образовательный процесс в вузе направлен на подготовку специалиста, способного действовать в условиях изменяющейся профессиональной среды. Поэтому качество образования в высшей школе должно рассматриваться

во взаимосвязи с профессиональным становлением студентов.

Профессиональное становление обучающегося представляет собой динамический процесс, в ходе которого студент осваивает профессиональные знания, приобретает необходимые компетенции, формирует представления о будущей деятельности, осознает собственные возможности и ограничения, вырабатывает профессионально значимые качества.

Существенную роль в обеспечении качества образования играет содержание образовательной программы. Если содержание образования не соотнесено с реальными профессиональными задачами, то формирование компетенций становится фрагментарным. В этом случае качество образования может быть подтверждено документально, но не всегда проявляется в готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

Важным элементом качества образования является система оценки. В вузе оценка не должна выполнять исключительно контролирующую функцию. Ее педагогическое значение заключается в том, что она позволяет выявлять динамику развития студента, определять степень освоения компетенций, фиксировать образовательные достижения и обозначать направления дальнейшего роста.

Особое значение в системе высшего образования приобретает интерпретация показателей качества. Например, высокий средний балл не всегда свидетельствует о сформированности профессиональной самостоятельности, а отдельные затруднения студента могут быть не признаком низкого качества подготовки, а этапом сложного процесса профессионального развития.

Качество образования также связано с управлением образовательным процессом. Однако управление качеством в педагогическом смысле не должно сводиться к сбору отчетных данных и выполнению формальных процедур. Оно предполагает постоянный анализ того, насколько образовательная программа, методы обучения, формы контроля и условия образовательной среды способствуют достижению заявленных целей.

Важным инструментом осмысления качества образования может выступать портфолио достижений обучающихся. Оно позволяет фиксировать не только отдельные оценки, но и более широкий спектр образовательных результатов: участие в проектах, научной деятельности, практике, конкурсах, профессионально ориентированных мероприятиях. Портфолио отражает индивидуальную траекторию развития студента и дает возможность рассматривать качество образования через накопленную динамику его достижений. В этом смысле портфолио может рассматриваться как педагогический инструмент, соединяющий оценку качества образования и профессиональное становление обучающегося.

Заключение

Таким образом, качество образования в системе высшего образования следует рассматривать как интегративную педагогическую категорию, отражающую не только соответствие образовательного процесса нормативным требованиям, но и его способность обеспечивать развитие обучающегося. Оно включает содержательные, процессуальные, результативные и личностно развивающие характеристики, которые в совокупности определяют эффективность подготовки будущего специалиста.

Педагогическое понимание качества образования позволяет выйти за рамки формального контроля и рассматривать его как условие профессионального становления студентов. В этом контексте система оценки качества образования должна быть направлена не только на фиксацию достигнутых результатов, но и на выявление динамики развития обучающихся, сформированности их компетенций и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ч. 1. – Ст. 7598.

2. Бартош, Д.К. Современные педагогические технологии как средство повышения качества обучения иностранным языкам в контексте профессиональной подготовки в вузе : коллективная

монография / Д.К. Бартош, Б. Бракция, В.Г. Бричикова [и др.]. – М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – 200 с.

3. Бартош, Д.К. Иноязычная профессионально-коммуникативная подготовка студентов: повышение качества обучения иностранному языку посредством педагогических технологий / Д.К. Бартош, И.Н. Ивашкевич, Н.Н. Нижнева [и др.]. – М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. – 148 с.

4. Болотов, В.А. Системы оценки качества образования : учебное пособие / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга ; Логос, 2007. – 192 с.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : Federalnyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ : prinyat Gosudarstvennoy Dumoy 21 dekabrya 2012 g. : odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 g. // Sobranie zakonodatelstva Rossiyskoy Federatsii. – 2012. – № 53. – Ch. 1. – St. 7598.

2. Bartosh, D.K. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannym yazykam v kontekste professionalnoy podgotovki v vuze : kollektivnaya monografiya / D.K. Bartosh, B. Braktiya, V.G. Brichikova [i dr.]. – M. : Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2020. – 200 s.

3. Bartosh, D.K. Inoyazychnaya professionalno-kommunikativnaya podgotovka studentov: povyshenie kachestva obucheniya inostrannomu yazyku posredstvom pedagogicheskikh tekhnologiy / D.K. Bartosh, I.N. Ivashkevich, N.N. Nizhneva [i dr.]. – M. : Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2023. – 148 s.

4. Bolotov, V.A. Sistemy otsenki kachestva obrazovaniya : uchebnoe posobie / V.A. Bolotov, N.F. Efremova. – M. : Universitetskaya kniga ; Logos, 2007. – 192 s.

© О.А. Сергеева, Ю.В. Шацких, А.В. Ермолаева, 2026

УДК 373

А.С. УМЕРОВ, М.И. МЫХНЮК

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ключевые слова: педагогические условия; познавательная активность; общеобразовательная организация; обучающиеся; педагогическое сопровождение.

Аннотация: В статье рассматривается проблема создания педагогических условий для развития познавательной активности обучающихся на уроках математики в общеобразовательной организации. Цель исследования состоит в выявлении и обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня познавательной активности школьников. В качестве задач выступают раскрытие сущности понятия «педагогические условия», анализ научных подходов к их определению, а также обоснование их роли в процессе обучения математике. Гипотеза исследования заключается в том, что развитие познавательной активности будет более эффективным при реализации комплекса взаимосвязанных условий: стимулирования положительной мотивации к изучению точных наук, создания развивающей образовательной среды и педагогического сопровождения формирования математических знаний и умений. В работе применялись теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение научных источников, контент-анализ. Результаты исследования выявили, что выделенные условия взаимодополняют друг друга и обеспечивают устойчивый интерес обучающихся к изучению математики, повышение самостоятельности в решении математических задач и результативности учебной деятельности в целом.

Эффективное развитие познавательной активности во многом определяется тем, насколько грамотно подобраны и реализованы педагогические условия.

В словаре С.И. Ожегова «условие» понимается как обстоятельство, от которого зависит осуществление чего-либо, а также как требование, соглашение, правило или совокупность обстоятельств, при которых совершается действие [8].

Педагогические условия, по мнению В.А. Сластенина, – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [11]. В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2].

Ю.К. Бабанский рассматривает педагогические условия как такое состояние организации учебного процесса, при котором его основные компоненты – учебный предмет, преподавание и учение – находятся в тесном единстве и взаимодействии, создавая для педагога возможность эффективно управлять образовательной деятельностью [3].

При определении комплекса педагогических условий в рамках нашего исследования мы опирались на положения Т.П. Яковлевой, согласно которым данный процесс должен строиться последовательно и целенаправленно.

В нашем понимании педагогические условия – это целостная система внешних и внутренних факторов, создающих необходимые предпосылки для результативного функционирования

всех компонентов образовательного процесса, направленная на формирование познавательной активности обучающихся.

Прежде всего необходимо четко обозначить конечную цель и ожидаемый результат исследования. Далее следует учитывать, что на отдельных этапах педагогического процесса сами условия могут становиться его итогом, отражающим степень их практической реализации. Помимо этого, важно исходить из того, что успешное функционирование любого педагогического процесса возможно лишь при наличии целостного комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих необходимых и достаточных условий [12].

Активизация педагогической деятельности обучающихся предполагает владение не только современными методиками обучения, но и системой форм, методов и технологий, которые наиболее полно соответствуют целям познания и возрастным особенностям обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогические условия – это совокупность обязательных требований, соблюдение которых создает предпосылки для устойчивого и результативного формирования познавательной активности обучающихся.

Рассматривая проблемы формирования познавательной активности обучающихся, мы выделили следующие педагогические условия:

1) стимулирование положительной мотивации обучающихся к изучению точных наук;

2) создание развивающей образовательной среды для осуществления эффективной познавательной деятельности обучающихся;

3) педагогическое сопровождение процесса формирования комплекса математических знаний и умений обучающихся образовательных организаций.

Первым педагогическим условием *является стимулирование позитивной мотивации обучающихся к изучению точных наук.* Основываясь на результатах исследований Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна и др., можно утверждать, что мотивация является одной из фундаментальных проблем психологии человека относительно его активности в деятельности.

Так как мотивация исследуется в различных аспектах, то и трактовать ее можно поразному. Так, мотив как потребность исследовал А. Маслоу; мотив удовлетворения потребностей личности изучал С.Я. Рубинштейн; мотив, входящий в структуру самой деятельности, исследовал А.Н. Леонтьев.

Мотивация представляет собой сложную систему внутренних образований личности, включающую убеждения, ценностные ориентиры, эмоциональные переживания и осознаваемые потребности, связанные с удовлетворением материальных, духовных, природных и социокультурных запросов человека [9].

Мотивация выступает основным внутренним источником познавательной активности, поскольку именно она побуждает обучающегося к освоению знаний, поиску смыслов и включению в учебную деятельность. В психологической и педагогической литературе мотивы принято различать как актуальные, то есть уже готовые к реализации, и потенциальные, требующие определенных условий для своего проявления. В образовательной практике они классифицируются по содержанию и уровню выраженности.

Заслуживает внимания мнение А.Н. Леонтьева о том, что соотношение мотивов, потребностей, интересов и целей образует личностный смысл любой деятельности. Рассматривая мотивацию как совокупность мотивов, считаем необходимым уточнить понятие «мотив» [6].

Реализация этого условия включает в себя раскрытие практической значимости изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности; использование активных и интерактивных методов обучения, побуждающих к самостоятельному поиску решений; создание ситуации успеха для каждого обучающегося, поддержку его инициативы; применение разнообразных форм поддержки обучения в процессе решения математических задач.

Вторым педагогическим условием, способствующим эффективному развитию познавательной активности, выступает *создание развивающей образовательной среды для осуществления эффективной познавательной деятельности обучающихся.*

В педагогической науке образовательная среда рассматривается как целенаправленно организованная система условий, выстраиваемая в соответствии с задачами обучения и воспитания и обеспечивающая включенность обучающихся в разнообразные виды деятельности, формирующие их отношение к окружающему миру, людям и самим себе.

Ключевыми элементами реализации данного условия являются:

– обеспечение благоприятной психологической атмосферы в аудитории, основанной на взаимоуважении, сотрудничестве и доверии между педагогом и обучающимися;

– реализация личностно ориентированного подхода, учитывающего индивидуальные особенности, темп работы и познавательные стили каждого обучающегося;

– насыщение среды техническими средствами, дидактическими материалами и информационными ресурсами, доступными для самостоятельного изучения.

Положительная психологическая атмосфера, как показывают исследования, выступает важным условием повышения учебной активности обучающихся, их инициативности, внутренней свободы и уверенности в собственных возможностях. Формирование такой среды в значительной степени определяется профессиональной позицией педагога, его умением представить учебный материал в доступной, содержательно насыщенной и эмоционально привлекательной форме.

Как подчеркивает Ю.К. Бабанский, именно в такой обстановке все компоненты учебного процесса представлены в наилучшем единстве [3].

Третье педагогическое условие *– педагогическое сопровождение процесса формирования комплекса математических знаний и умений обучающихся.*

По мнению Е.И. Казаковой, под сопровождением следует понимать поддержку, направленную на сохранение максимальной независимости и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения проблемы [5]. Психологическое сопровождение М.Р. Битянова рассматривает как систему деятельности, которая направлена на реализацию социальных и психологических условий успешного психологического развития обучающегося и его обучения в школе [4]. Педагогическое сопровождение рассматривается как системная профессиональная деятельность, нацеленная на создание условий для личностного становления участников образовательного процесса. Главной целью этого процесса является повышение психолого-педагогической компетентности всех субъектов обучения.

Педагогическое сопровождение реализуется как командная работа педагогов, психологов, социальных педагогов и родителей, что позволяет адресно учитывать потребности обучающихся. Важнейшим компонентом сопровождения является педагогическое мастерство, обеспечивающее владение современными методиками и цифровыми технологиями, которые расширяют педагогические возможности поддержки и раскрытия потенциала обучающихся.

В рамках реализации данного условия необходимо:

– четко структурировать содержание обучения, выделяя ключевые, наиболее сложные для усвоения темы;

– разработать комплекс разноуровневых заданий для самостоятельных и практических работ, позволяющих обучающимся более результативно продвигаться в решении математических задач в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей обучения;

– обеспечить освоение материала в собственном темпе;

– организовать систематический мониторинг и диагностику затруднений обучающихся в изучении точных наук, определить пути своевременного оказания адресной помощи сопровождающим в виде консультаций, дополнительных разъяснений, корректировки индивидуальных траекторий;

– оценивать не только итоговый уровень сформированности математических знаний, но и динамику развития познавательной активности по результатам выполнения всех запланированных заданий.

В.А. Сластенин подчеркивает, что комплекс мер для повышения эффективности педагогической деятельности превращает процесс обучения в управляемый и поддерживаемый процесс: трудности воспринимаются не как барьеры, а как решаемые с помощью педагога задачи. Такой подход носит гуманистический характер – он раскрывает субъектную позицию обучающегося и опирается на гибкую педагогическую поддержку, которая помогает корректировать освоение материала и сохранять мотивацию [11].

Выделенные педагогические условия образуют синергетическую систему, где каждый компонент выполняет свою роль в развитии познавательной активности, где мотивационный

компонент создает внутреннюю побудительную силу, развивающая среда – пространство для проб и поиска решений проблем, а педагогическое сопровождение, в свою очередь, обеспечивает поддержку и корректировку индивидуальных траекторий обучения. Взаимосвязь педагогических условий помогает обучающемуся проявлять инициативу и наращивать способность к самостоятельному решению математических задач, что обеспечивает повышение уровня сформированности познавательной активности обучающегося.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интересы / Б.Г. Ананьев // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. – Вып. 16. – № 265. – С. 41–60.
2. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
5. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение: опыт международного сотрудничества / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 186 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – СПб., 2006. – 351 с.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
9. Подласый, И.П. Педагогика : в 2 т. Т. 2. Практическая педагогика : учебник для бакалавров / И.П. Подласый. – М. : Изд-во Юрайт, 2014. – 799 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
11. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
12. Яковлева, Т.П. Применение творческих домашних работ по математике в исследовании активизации познавательной деятельности в обучении школьников / Т.П. Яковлева, П.В. Петрова // Вестник КРАУНЦ. Физико-математические науки. – 2021. – Т. 34. – № 1. – С. 224–237.

References

1. Ananev, B.G. Poznavatelnye potrebnosti i interesy / B.G. Ananev // Uchenye zapiski LGU. Psikhologiya. – 1959. – Vyp. 16. – № 265. – S. 41–60.
2. Andreev, V.I. Pedagogika : uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya / V.I. Andreev. – Kazan : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2000. – 608 s.
3. Babanskiy, Yu.K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy / Yu.K. Babanskiy. – M. : Pedagogika, 1982. – 192 s.
4. Bityanova, M.R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole / M.R. Bityanova. – M. : Sovershenstvo, 1997. – 298 s.
5. Kazakova, E.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie: opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva / E.I. Kazakova. – SPb., 1995. – 186 s.
6. Leontev, A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – 2-e izd. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.
7. Maslou, A. Motivatsiya i lichnost / A. Maslou ; per. s angl. T. Gutman, N. Mukhinoy. – 3-e izd. – SPb., 2006. – 351 s.

8. Ozhegov, S.I. Tolkovyy slovar russkogo yazyka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – 4-e izd. – M. : Azbukovnik, 1997. – 944 s.
9. Podlasyy, I.P. Pedagogika : v 2 t. T. 2. Prakticheskaya pedagogika : uchebnik dlya bakalavrov / I.P. Podlasyy. – M. : Izd-vo Yurayt, 2014. – 799 s.
10. Rubinshteyn, S.L. Osnovy obshchey psikhologii / S.L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
11. Slastenin, V.A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatelnost / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. – M. : Magistr, 1997. – 224 s.
12. Yakovleva, T.P. Primenenie tvorcheskikh domashnikh rabot po matematike v issledovanii aktivizatsii poznavatelnoy deyatelnosti v obuchenii shkolnikov / T.P. Yakovleva, P.V. Petrova // Vestnik KRAUNTs. Fiziko-matematicheskie nauki. – 2021. – T. 34. – № 1. – S. 224–237.

© А.С. Умеров, М.И. Мыхнюк, 2026

УДК 373

А.С. УМЕРОВ, М.И. МЫХНЮК

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТОЧНЫХ НАУК

Ключевые слова: методологические подходы; познавательная активность; обучающиеся; общеобразовательная организация; образовательный процесс.

Аннотация: В статье рассматриваются методологические подходы к формированию познавательной активности обучающихся в условиях современного образовательного процесса. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и систематизации подходов, обеспечивающих эффективное формирование познавательной активности обучающихся. Задачи исследования включали раскрытие сущности системного, деятельностного, креативного и личностно ориентированного подходов, определение их роли в педагогическом процессе и выявление их взаимосвязи в структуре образовательной деятельности. Гипотеза исследования заключается в том, что формирование познавательной активности будет более результативным при условии комплексного применения указанных подходов, ориентированных на активную, творческую и личностно значимую учебную деятельность. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сравнение, обобщение, систематизация и логическое моделирование. Основные результаты исследования показывают, что каждый из рассмотренных подходов выполняет самостоятельную функцию, однако наибольший эффект достигается при их интеграции, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей значимостью формирования познавательной активности обучающихся как одного из ключевых показателей эффективности современного образовательного процесса. В условиях обновления содержания образования особое значение приобретает поиск таких методологических основ, которые позволяют научно обосновать механизмы формирования и развития учебно-познавательной деятельности личности. В связи с этим особый интерес представляет рассмотрение совокупности методологических подходов, обеспечивающих целостное и результативное изучение проблемы исследования.

Под методологическими подходами в педагогике принято понимать систему мировоззренческих установок, теоретических положений, методов и способов организации научного исследования, определяющих его общую логику и стратегию [9]. Именно они задают направление анализа объекта, позволяют выявить его сущностные характеристики и обосновать пути практической реализации полученных выводов.

В рамках настоящего исследования к числу наиболее значимых методологических подходов, отвечающих задаче эффективного формирования познавательной активности обучающихся общеобразовательных организаций, отнесены системный, деятельностный, креативный и личностно ориентированный подходы. Их комплексное рассмотрение позволяет раскрыть познавательную активность как многомерное педагогическое явление.

Базовой категорией системного подхода выступает понятие «система» (от греческого *systema* – целое, образованное из взаимосвязанных элементов), которое отражает сущностные характеристики таких категорий, как «упорядоченность», «организованность» и «целостность» [9]. В философской традиции, восходящей

к Аристотелю, целое трактуется как единство, в котором присутствуют все составляющие его части и ни одна из них не утрачена.

Н.Е. Мойсеюк выделяет ряд ключевых характеристик системы: наличие составляющих ее элементов и частей, существование внутренней структуры, обеспечивающей упорядоченность связей между компонентами, целостность как интегративное свойство, а также системообразующие связи, объединяющие элементы в единое образование и обеспечивающие их взаимодействие с внешними системами [6].

Между элементами системы формируются устойчивые взаимосвязи, которые обеспечивают их интеграцию в целостную структуру. В рамках этой целостности каждый элемент находится во взаимозависимости с другими, вследствие чего его характеристики и функции могут быть адекватно интерпретированы лишь с учетом совокупности этих связей.

Реализация данного подхода способствует организации познавательной деятельности обучающегося общеобразовательной организации, направленной на формирование системы математических знаний.

В рамках проведенного исследования анализировалось влияние деятельностного подхода на формирование познавательной активности обучающихся. Категория деятельности рассматривается как фундаментальная научная категория. Само понятие «деятельность» было введено в философский дискурс в XVII в. И. Кантом, однако его содержательное осмысление получило развитие в XIX в. в работах Г. Гегеля и Л. Фейербаха. В рамках данного подхода человек выступает как субъект деятельности, способный к ее целеполаганию, организации, направлению и последующей коррекции. Как подчеркивал Л. Фейербах, любая деятельность предваряется формированием в сознании субъекта определенного замысла или образа, в соответствии с которым она затем реализуется [13].

В концепции развития психики, разработанной А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, категория «деятельность» занимает центральное положение и выступает ключом к пониманию природы человеческой активности. Одной из ее базовых характеристик является наличие мотивационной обусловленности. По утверждению С.Л. Рубинштейна, любое действие имеет своим источником мотив [11], тогда как А.Н. Леонтьев подчеркивал невозможность существования деятельности вне мотива [5].

Деятельность рассматривается как форма активного взаимодействия человека с окружающей действительностью, в рамках которой личность выступает в качестве субъекта, целенаправленно воздействующего на объекты внешнего мира для удовлетворения собственных потребностей. Ключевым видом человеческой деятельности, определяющим становление и развитие как физических, так и духовных качеств личности, является труд.

Главной особенностью деятельностного подхода является упорядоченная деятельность педагога по организации учебно-воспитательного процесса обучающихся.

По мнению ученых, педагогическая деятельность включает несколько взаимосвязанных направлений: учебная деятельность ориентирована на организацию образовательного процесса и управление познавательной активностью обучающихся; воспитательная деятельность охватывает создание воспитывающей среды и координацию внеучебной работы, способствуя формированию благоприятного психологического климата и гармоничному развитию личности через различные виды активности; социально-педагогическое направление связано с обеспечением социальной защиты обучающихся как в образовательной организации, так и во взаимодействии с семьей и профильными институтами; культурно-просветительская деятельность направлена на приобщение к культурным ценностям и формирование личностных смыслов; коррекционно-развивающая работа предполагает выявление и преодоление отклонений в развитии посредством дифференцированного подхода; управленческая функция выражается в мотивации обучающихся, их вовлечении в целеполагание и оценку результатов собственной деятельности [7].

Профессиональная деятельность педагога, преподающего точные науки, реализуется через решение таких ключевых педагогических задач, как проектирование образовательного процесса, обеспечение его дидактическими, методическими и материально-техническими ресурсами, организацию познавательной активности обучающихся, а также систематический

мониторинг уровня сформированности математических знаний и умений.

Креативный подход к формированию познавательной активности обучающихся в процессе решения математических задач выступает в качестве ключевого, поскольку именно он придает данной деятельности творческую направленность. В педагогической энциклопедии подчеркивается, что креативность (от лат. *creatio* – созидание) представляет собой творческое начало; творческий потенциал личности; совокупность творческих способностей, проявляющихся в создании оригинальных продуктов деятельности, особенностях развития творческого мышления, эмоциональной сферы и межличностного взаимодействия [9].

В рамках педагогической науки творчество определяется как осознанная и целенаправленная активность личности, ориентированная на преобразование окружающей действительности и разработку новых, оригинальных продуктов и идей [3].

Креативный подход опирается на совокупность принципов, определяющих организацию творческой деятельности. Принцип научности ориентирует на формирование готовности к исследовательской работе. Принцип фундаментализации обеспечивает углубление, в нашем случае, системы математических знаний, развитие общей и профессионально-педагогической культуры. Принцип системности и последовательности предполагает целенаправленное и интегрированное воздействие на творческое развитие личности в рамках образовательного процесса. Принцип субъектной интеграции акцентирует активную роль обучающегося в постановке целей, планировании и корректировке собственной образовательной траектории при формировании устойчивой мотивации. Принцип креативности направлен на развитие интегративных качеств личности преподавателя, обеспечивающих ее профессиональное и личностное самосовершенствование. В свою очередь, принцип мотивационно-творческой активности способствует закреплению позитивных установок на достижение результатов в учебной и творческой деятельности.

Личностно ориентированный подход способствует формированию познавательных интересов обучающихся.

К.К. Платонов рассматривал личностный подход как один из базовых принципов психологической науки, подчеркивая его особую значимость для психологии труда и педагогической психологии, где он выступает ключевым элементом в осмыслении личности, ее активности и развития [8].

В.В. Рыбалка трактует данный подход не только как психолого-педагогический принцип, но и как методологическую основу, включающую систему концептуальных положений, целевых ориентиров, профессиональных установок, а также диагностических и технологических средств, обеспечивающих целостное понимание личности и создание условий для ее гармоничного развития в образовательной среде [12].

В современных научных представлениях личность характеризуется такими качествами, как свобода, духовность, гуманистическая направленность, творческий потенциал и способность к конструктивному взаимодействию с окружающими. В этой связи личность понимается как субъект, способный к самостоятельному выбору, моральной ответственности, адаптации и творческому самовыражению.

Согласно теории личности К. Роджерса, каждому человеку присуща внутренняя тенденция к развитию и повышению собственной компетентности в пределах его природных возможностей [10]. В данном контексте личностно ориентированный подход формируется как направление гуманистической педагогики, суть которого, по мнению В.В. Краевского, заключается в целенаправленном преобразовании социального опыта в индивидуально значимый личностный опыт обучающегося [4].

В целом проведенный анализ выявил, что формирование познавательной активности обучающихся представляет собой многомерный и комплексный процесс, требующий опоры на совокупность взаимодополняющих методологических подходов, где системный подход обеспечивает целостное видение данного явления и выявление взаимосвязей его компонентов; деятельностный – раскрывает механизмы включения обучающегося в активную познавательную деятельность; креативный – акцентирует развитие творческого потенциала и самостоятельности мышления; личностно ориентирован-

ный подход направлен на учет индивидуальных особенностей обучающегося и формирование внутренней мотивации к обучению. Такая интеграция методических подходов позволяет не только углубить научное понимание познавательной активности, но и определить эффективные педагогические условия ее развития в современной образовательной практике.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та профессионального образования Мин-ва образования России, 1995. – 336 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогической науки : пособие для науч. работников, учителей, аспирантов, студентов / В.В. Краевский. – М. : Школьная книга, 2001. – 248 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Мойсеюк, Н.Е. Педагогика : учебное пособие / Н.Е. Мойсеюк. – 5-е изд., доп. и перераб. – Киев, 2007. – 656 с.
7. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М. : ACADEMIA, 2004. – 224 с.
8. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 190–217.
9. Рапацевич, Е.С. Педагогика : большая современная энциклопедия / автор-сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. Рыбалка, В.В. Личностный подход в профильном обучении старшеклассников : монография / В.В. Рыбалка ; под ред. Г.А. Балла. – Киев : Демиур, 1998. – 160 с.
13. Фейербах, Л. Предварительные тезисы к реформе философии // Избранные философские произведения : в 2 т. – М. : Политиздат, 1955. – Т. 1. – 485 с.

References

1. Babanskiy, Yu.K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy / Yu.K. Babanskiy. – M. : Pedagogika, 1982. – 192 s.
2. Bespalko, V.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya / V.P. Bespalko. – M. : Izd-vo In-ta professionalnogo obrazovaniya Min-va obrazovaniya Rossii, 1995. – 336 s.
3. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V.I. Zagvyazinskiy. – M. : Akademiya, 2001. – 192 s.
4. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogicheskoy nauki : posobie dlya nauch. rabotnikov, uchiteley, aspirantov, studentov / V.V. Kraevskiy. – M. : Shkolnaya kniga, 2001. – 248 s.
5. Leontev, A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – 2-e izd. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.
6. Moyseyuk, N.E. Pedagogika : uchebnoe posobie / N.E. Moyseyuk. – 5-e izd., dop. i pererab. – Kiev, 2007. – 656 s.
7. Nikitina, N.N. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatelnost: teoriya i praktika / N.N. Nikitina, N.V. Kislinskaya. – M. : ACADEMIA, 2004. – 224 s.
8. Platonov, K.K. Lichnostnyy podkhod kak printsip psikhologii // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. – M. : Nauka, 1969. – S. 190–217.

9. Rapatsevich, E.S. Pedagogika : bolshaya sovremennaya entsiklopediya / avtor-sost. E.S. Rapatsevich. – Minsk : Sovremennoe slovo, 2005. – 720 s.

10. Rodzhers, K.R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K.R. Rodzhers ; per. s angl. – M. : Progress, 1994. – 479 s.

11. Rubinshteyn, S.L. Osnovy obshchey psikhologii / S.L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.

12. Rybalka, V.V. Lichnostnyy podkhod v profilnom obuchenii starsheklassnikov : monografiya / V.V. Rybalka ; pod red. G.A. Balla. – Kiev : Demiur, 1998. – 160 s.

13. Feyerbakh, L. Predvaritelnye tezisy k reforme filosofii // Izbrannye filosofskie proizvedeniya : v 2 t. – M. : Politizdat, 1955. – T. 1. – 485 s.

© А.С. Умеров, М.И. Мыхнюк, 2026

УДК 37.04

Л.К. ФОРТОВА, А.Д. СЛУЦКИХ

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир;
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ключевые слова: виртуальная среда; педагогическая профилактика; подростки; противоправное поведение; киберагрессия; цифровая гигиена; эмоциональное воспитание.

Аннотация: Цель статьи – теоретическое обоснование и содержательная характеристика современных концепций педагогической профилактики противоправного поведения подростков, проявляющегося как в реальной, так и в виртуальной среде. Задачи исследования: выявить специфику противоправного поведения подростков в реальной и виртуальной среде; систематизировать новые формы цифровых девиаций (киберагрессия, троллинг, флейминг, фишинг и др.); определить ключевые направления педагогической профилактики с учетом цифровой трансформации общества; обосновать роль эмоционального воспитания и взаимодействия семьи и школы в профилактической деятельности. Гипотеза исследования заключается в том, что эффективность педагогической профилактики противоправного поведения подростков значительно повысится, если она будет строиться на комплексе концептуальных подходов, включающем эмоциональное воспитание, формирование ценностных ориентаций, вовлечение подростков в социально полезную (в том числе трудовую и волонтерскую) деятельность, а также специальное просвещение в области цифровой гигиены и кибербезопасности, реализуемое при тесном взаимодействии семьи и школы. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, аналогия. Достигнутый результат: в статье обосновано, что современная концепция профилактики должна быть комплексной, междисциплинарной и включать три ключевых направления: работу с личностью подростка (эмоциональное воспитание, развитие рефлексии и ценностных ориентиров), работу с социальной средой (семья, школа, референтная группа) и специальную профилактику в виртуальном пространстве (цифровая гигиена, просвещение о киберагрессии, обучение конструктивному взаимодействию в сети). Представлены эмпирические данные, подтверждающие более высокую распространенность девиантной активности в виртуальной среде (38 % старшеклассников) по сравнению с реальной (16 %), что доказывает необходимость трансформации традиционных подходов к профилактике.

Современные концепции педагогической профилактики противоправного поведения подростков в реальной и виртуальной среде базируются на понимании того, что подростковый возраст является критическим периодом в становлении личности, когда формируются ценностные ориентации, самосознание, рефлексия и поведенческие стратегии. Именно в этом возрасте наиболее активно проявляются как просоциальные установки, так и девиантные формы поведения, включая агрессию, нарушение социальных и правовых норм, а также склонность к саморазрушающим действиям [2, с. 201].

Противоправное поведение в реальной среде включает такие проявления, как агрессия и насилие, мелкое хулиганство, вандализм, склонность к аддиктивному поведению, а также делинквентные поступки. Эти формы традиционно связываются с неблагополучной семейной обстановкой, низкой успеваемостью, отсутстви-

ем социального контроля и влиянием асоциальной референтной группы сверстников [4, с. 50; 5, с. 31]. В то же время в виртуальной среде возникают совершенно иные по своей природе девиации, такие как киберагрессия, троллинг, флейминг, хейтинг, секстинг, фишинг, астротурфинг и виртуальное попрошайничество. По данным эмпирических исследований, проведенных с использованием анкеты А.А. Шарова, антисоциальная и агрессивная активность в виртуальной среде выявлена у 38 % старшеклассников, тогда как в реальной жизни аналогичные формы поведения фиксируются лишь у 16 % [1, с. 53; 8, с. 34]. Это убедительно доказывает, что анонимность, безнаказанность, диссоциативность и отсутствие немедленных негативных последствий являются мощными катализаторами противоправного поведения в сети.

Особого внимания заслуживает проблема маргинального поведения подростков, которое рассматривается как переходное состояние, нарушающее позитивные связи индивида с культурной и социальной средой. Маргинализация, по определению Г. Селье, есть либо невозможность, либо сознательное игнорирование адаптации в новых социальных условиях, следствием чего становится нивелирование нравственных, правовых и культурных ценностей [6, с. 58]. Подростки, находящиеся на границе между миром детства и миром взрослых, особенно подвержены риску маргинализации, поскольку их еще не принимают как полноправных участников социально значимой деятельности, но уже не считают детьми. Это противоречие инициирует деструктивные поведенческие паттерны, которые могут закрепляться и переходить в устойчивые формы противоправного поведения.

Важным направлением современных концепций является эмоциональное воспитание как метод педагогической профилактики. Эмоциональное воспитание направлено на развитие эмоционального интеллекта – способности распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также эмпатии – способности понимать эмоциональное состояние других людей. Недостаток эмоционального воспитания, по данным исследований, является одним из ключевых факторов, способствующих развитию маргинального и девиантного поведения, поскольку подростки оказываются неспособны конструктивно реагировать на фрустрацию, справляться с негативными переживаниями и разрешать конфликты вербальными, ненасильственными способами [7, с. 26; 3, с. 139]. В рамках педагогической практики Л.В. Тарабакина предлагает использовать диалоговые приемы: объяснение подросткам, что трудности универсальны и характерны для всех людей; оказание психологической поддержки при ошибках с акцентом на возможности их исправления; ориентацию на основополагающие ценностные ориентиры через анализ и структурирование информации; фиксирование и поощрение конструктивной деятельности; сравнение поведенческих стратегий, приведших к асоциальным последствиям, с позитивными изменениями, а также систематическое фиксирование достижений подростка, обусловленных его личным опытом [3, с. 140].

Профилактика противоправного поведения в виртуальной среде требует специального просвещения подростков о видах киберагрессии и способах защиты от нее. К традиционным средствам, используемым современной школой, относятся беседы, дискуссии, анализ конкретных жизненных ситуаций, просмотр видеороликов и подкастов с последующим обсуждением. Для этого могут использоваться отечественные платформы, такие как *VK* Музыка, Яндекс Музыка, *SoundStream*, *Podster* [2, с. 205]. Значительным воспитательным потенциалом обладают также арт-терапия, развивающая эмоциональную сферу и снижающая тревожность; образовательные *VR*-приложения, позволяющие погружаться в различные жизненные и исторические контексты; робототехника, стимулирующая познавательные интересы и социальную ориентацию [2, с. 206]. Эффективными формами зарекомендовали себя коллективные творческие дела, спортивные мероприятия, туристические походы, а также волонтерская деятельность, которая не только переключает активность подростка в конструктивное русло, но и формирует чувство социальной значимости, повышает самооценку и развивает лидерские качества [2, с. 207].

Ключевым концептуальным положением современной профилактики является тесное взаимодействие семьи и школы. Исследования показывают, что истоки девиантного и маргинального поведения часто лежат в семейной депривации, авторитарном или попустительском стилях воспитания, отсутствии эмоциональной

близости между родителями и детьми. Особенно значима роль материнской депривации: разрыв с матерью на длительное время может приводить к глубоким эмоциональным нарушениям и повышенной уязвимости для вовлечения в противоправные действия [6, с. 58; 5, с. 31]. Родители нуждаются в системном психолого-педагогическом просвещении: они должны знать о признаках, свидетельствующих о том, что ребенок подвергается киберагрессии или вовлечен в противоправные онлайн-сообщества (повышенная раздражительность, изменение эмоционального состояния, болезненная реакция на звук уведомлений, пропуски занятий, нежелание встречаться с друзьями) [2, с. 207]. Совместная деятельность родителей и подростков – подготовка к школьным праздникам, спортивные мероприятия, туристические походы, участие всей семьи в волонтерских акциях – позволяет создать атмосферу доверия и взаимопонимания, а также служит эффективным примером законопослушного, социально одобряемого поведения [4, с. 51].

Важно подчеркнуть, что педагогическая профилактика не должна ограничиваться сугубо запретительными и репрессивными мерами. Как убедительно показывают исследования, включение трудных подростков в социально полезную, творческую и трудовую деятельность значительно повышает их социальную зрелость, формирует положительную Я-концепцию и снижает риск перехода в маргинальную или криминальную среду [4, с. 50]. В ходе педагогического эксперимента, проведенного на базе объединения «Авиамоделирование» в системе дополнительного образования, было установлено, что у подростков, имеющих низкую успеваемость и стоящих на внутришкольном учете, качество выполнения творческих работ по техническому творчеству оказывалось значительно выше, чем у их более успешных в учебе сверстников [4, с. 50]. Это объясняется тем, что трудовая деятельность становится для них сферой психологической компенсации недостатков интеллектуальной сферы, а также пространством самоутверждения и достижения успеха. Именно поэтому система дополнительного образования в области технического творчества и трудового обучения является мощным ресурсом профилактики противоправного поведения.

Важнейшим направлением профилактики является формирование системы социальной мобильности, позволяющей подросткам быть субъектами социальных процессов, а также ликвидация неравенства в возможностях жизненного самоопределения [6, с. 58]. Третье условие – активное участие подростков в волонтерстве и помощи нуждающимся, что формирует эмпатию, ответственность и опыт конструктивного поведения [6, с. 58; 7, с. 27].

Современная концепция профилактики противоправного поведения подростков должна быть комплексной, учитывающей традиционные риски реальной среды и новые вызовы цифровой трансформации. Именно объединение усилий семьи, школы, учреждений дополнительного образования, психологов и правоохранительных органов, создание психологически комфортной среды, ориентация на эмоциональное воспитание и ценностные ориентиры позволяют не только корректировать отклонения, но и предупреждать их [2, с. 209; 6, с. 58; 5, с. 32; 1, с. 55]. Подростки при этом должны быть не пассивными наблюдателями, а активными участниками профилактического процесса, самостоятельно осмысливающими свое поведение и отвечающими за свой жизненный выбор.

Список литературы

1. Зыков, К.А. Особенности девиаций у старшеклассников в цифровой среде / К.А. Зыков, Л.В. Абдалина, В.В. Комаров // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2023. – Т. 11. – № 1(40). – С. 49–58.

2. Новожилова, Т.Н. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков в образовательной среде школы / Т.Н. Новожилова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 4(126). – С. 200–210.

3. Тарабакина, Л.В. Эмоции подростка и их воспитание / Л.В. Тарабакина // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 137–141.

4. Фортова, Л.К. Роль трудового обучения в воспитании трудных подростков / Л.К. Фортова, В.А. Гуленков // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2022. – № 5(134). – С. 49–51.

5. Фортова, Л.К. Истоки маргинальности подростков в современном обществе / Л.К. Фортова, Н.В. Поморцева, В.Г. Хаблак // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 4-2(157). – С. 30–32.

6. Фортова, Л.К. Педагогическая профилактика маргинального поведения детей и подростков / Л.К. Фортова, В.Г. Хаблак, Е.А. Плеханов // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2023. – № 12-2(153). – С. 57–59.

7. Фортова, Л.К. Эмоциональное воспитание как один из методов педагогической профилактики маргинального поведения подростков / Л.К. Фортова, В.Г. Хаблак // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 11(164). – С. 25–27.

8. Шаров, А.А. Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде / А.А. Шаров // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8. – Вып. 1(29). – С. 30–37.

References

1. Zykov, K.A. Osobennosti deviatsiy u starsheklassnikov v tsifrovoy srede / K.A. Zykov, L.V. Abdalina, V.V. Komarov // Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorove, adaptatsiya, razvitie. – 2023. – T. 11. – № 1(40). – S. 49–58.

2. Novozhilova, T.N. Psikhologo-pedagogicheskaya deyatelnost po profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov v obrazovatelnoy srede shkoly / T.N. Novozhilova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv. – 2025. – № 4(126). – S. 200–210.

3. Tarabakina, L.V. Emotsii podrostka i ikh vospitanie / L.V. Tarabakina // Nauka i shkola. – 2012. – № 5. – S. 137–141.

4. Fortova, L.K. Rol trudovogo obucheniya v vospitanii trudnykh podrostkov / L.K. Fortova, V.A. Gulenkov // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : TMBprint. – 2022. – № 5(134). – S. 49–51.

5. Fortova, L.K. Istoki marginalnosti podrostkov v sovremennom obshchestve / L.K. Fortova, N.V. Pomortseva, V.G. Khablak // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 4-2(157). – S. 30–32.

6. Fortova, L.K. Pedagogicheskaya profilaktika marginalnogo povedeniya detey i podrostkov / L.K. Fortova, V.G. Khablak, E.A. Plekhanov // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2023. – № 12-2(153). – S. 57–59.

7. Fortova, L.K. Emotsionalnoe vospitanie kak odin iz metodov pedagogicheskoy profilaktiki marginalnogo povedeniya podrostkov / L.K. Fortova, V.G. Khablak // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 11(164). – S. 25–27.

8. Sharov, A.A. Metodika izucheniya deviantnoy aktivnosti v realnoy i virtualnoy srede / A.A. Sharov // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2019. – T. 8. – Vyp. 1(29). – S. 30–37.

© Л.К. Фортова, А.Д. Слуцких, 2026

УДК 159.923

И.А. ЧЕМЕРИЛОВА, Е.К. ИВАНОВА

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары

СОВРЕМЕННАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: современная информационная среда; психическое здоровье подростков; степень погруженности в интернет-среду; социально-психологическая дезадаптация.

Аннотация: В статье на основе эмпирического исследования доказано влияние современной информационной среды на показатели психического здоровья подростков: уровень самооценки, тревожности, социально-психологической дезадаптации, эмоционального благополучия. Корреляционный анализ полученных данных дает все основания утверждать, что высокая вовлеченность подростков в цифровую среду является надежным коррелятом целой группы психологических черт, говорящих об эмоциональном неблагополучии и дезадаптации (неприятие себя, конфликты с другими, повышенная тревожность, пассивность и др.).

Цель исследования: изучить влияние современной информационной среды на психическое здоровье подростков.

Задачи исследования: определить основные характеристики современной информационной среды и ее потенциальное воздействие на психику подростков; провести эмпирическое исследование для оценки влияния различных аспектов информационной среды на психическое развитие современных подростков.

Гипотеза исследования заключается в том, что высокий уровень погруженности подростков в современную информационную среду, характеризующийся интенсивным цифровым потреблением, приводит к формированию заниженной или неадекватно завышенной самооценки, повышенному уровню общей и самооценочной тревожности, признакам социально-психологической дезадаптации (неприятие себя, конфликты с другими, эмоциональный дискомфорт, пассивность).

Методы исследования: анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования, наблюдение, собеседование, тестирование, использование диагностических методик, методы статистической обработки данных.

Введение

Информационная среда стала для современных подростков ведущим институтом социализации, сопоставимым по значимости с семьей и школой. Интенсивное и эмоционально заряженное взаимодействие подростков с современной информационной средой напрямую сказывается на их психическом развитии. С одной стороны, данная среда, безусловно, подстегивает мышление, будит творческие порывы и дает мощный импульс к самообучению. Цифровые каналы коммуникации открывают новые, прежде невиданные пути для общения и врастания в социум. Однако и разрушительные эффекты лежат на поверхности: нарастает риск интернет-зависимости, слабеет способность к сосредоточению, эмоции становятся все более неуправляемыми. Социальные сети и легкодоступный онлайн-контент способны до неузнаваемости исказить представление о самом себе и заметно повышают вероятность тревожных и депрессивных срывов.

Психика молодого человека формируется сегодня под непрерывным, интенсивным воздействием цифровой среды – социальных сетей, игровых платформ, новостных лент и бесконечного потока развлекательного контента. Время, проводимое в виртуальном пространстве, неуклонно растет, и этот сдвиг не может не сказываться на когнитивном и эмоциональном развитии подростков. Вопрос о том, как именно информационная среда влияет на самооценку, уровень тревожности, склонность к депрессив-

ным состояниям и общее психическое благополучие подростков, перестал быть узко академическим – сегодня он имеет прямое отношение к повседневной практике воспитания и обучения. При этом научно обоснованных рекомендаций, позволяющих предотвратить негативные последствия цифровой экспансии и сформировать у подростков адаптивные стратегии взаимодействия с информационным потоком, откровенно не хватает. Именно этот пробел и побудил к проведению настоящего исследования.

Теоретико-методологическая база исследования представлена системным, социокультурным и субъектно-деятельностным подходами, которые позволяют рассмотреть влияние информационной среды на психическое здоровье подростков как многомерный и динамичный процесс.

Основная часть

В научной литературе понятие информационной среды трактуется неоднозначно, что объясняется сложностью и многомерностью самого явления. Т.З. Адамьянц определяет информационную среду как пространство коммуникативных актов, в котором происходит производство, распространение и потребление смыслов [1]. Информационная среда не сводится к технической инфраструктуре; ее ядром является содержание, которое создается, интерпретируется и перерабатывается человеком.

В информационной среде можно выделить три взаимосвязанных компонента: ресурсный (совокупность информационных массивов), технологический (средства доступа и обработки) и коммуникативный (взаимодействие участников). Все три компонента в равной степени важны для понимания того, с чем ежедневно сталкивается подросток. Ресурсный компонент – это гигантский объем контента, доступного по клику. Технологический – смартфоны, приложения, алгоритмы, *push*-уведомления, которые делают потребление информации практически непрерывным. Коммуникативный – круг общения, который расширяется за счет сетевых контактов и часто характеризуется анонимностью.

М.А. Смирнов добавляет к характеристикам современной информационной среды глобальность и трансграничность [6]. Информация сегодня не знает государственных границ и языковых барьеров в той мере, в какой это было свойственно печатной эпохе.

Исследователи, специализирующиеся на подростковой проблематике, добавляют к названным характеристикам несколько важных штрихов.

Ю.Б. Мазалецкая, исследуя виртуальный образ и самовыражение подростков в информационной среде, подчеркивает, что среда эта представляет собой пространство конструирования идентичности [4]. Подросток создает профиль, подбирает аватар, пишет статусы – словом, выстраивает публичную версию себя. Эта версия может существенно отличаться от реальной личности, а разрыв между «я-виртуальным» и «я-настоящим» способен порождать внутреннее напряжение и тревогу.

Н.В. Кузина при анализе информационной среды подчеркивает ее насыщенность деструктивным контентом [3]. Речь идет не только об откровенно запрещенных материалах, но и о более тонких формах – пропаганде нездорового образа жизни, романтизации психических расстройств, кибербуллинге, распространении фейковой информации. Л.К. Фортова, Е.Н. Кирик поднимают проблему насилия над детьми и подростками в киберпространстве [7].

В рамках настоящей работы под современной информационной средой мы будем понимать совокупность цифровых информационных ресурсов, технологических платформ и сетевых социальных взаимодействий, образующих ближайшее, личностно значимое информационное окружение подростка и характеризующихся тотальностью, интерактивностью, визуальной доминантой и алгоритмической персонализацией контента. Данное определение интегрирует технический, коммуникативный и психологический аспекты среды.

Информационная среда занимает все более заметное место в формировании психического здоровья подростков. Психическое здоровье подростка – многомерное, динамическое образование, несводимое к отсутствию симптомов психических расстройств. Оно включает эмоциональное благополучие, адекватную самооценку, способность к саморегуляции, конструктивные межличностные отношения и ощущение осмысленности жизни.

Х.У. Плиева рассматривает психическое здоровье подростка как комплексное психологическое образование, включающее эмоциональный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты [5]. Каждый из этих

компонентов в подростковом возрасте претерпевает существенную перестройку.

А.Б. Холмогорова, рассматривая психическое здоровье детей, подростков и молодежи в современном информационном обществе, выделяет феномены, которые раньше не встречались или не имели столь массового характера: киберхондрия (навязчивый поиск информации о болезнях в интернете), цифровая зависимость, интернет-виктимизация [8]. Все эти феномены, по мнению исследователя, являются прямым следствием погружения подростка в неконтролируемую информационную среду и требуют как профилактических, так и коррекционных мер на уровне образовательной системы.

С.А. Исаков, анализируя вредное воздействие интернета на психическое развитие подростков, выделяет несколько конкретных угроз: формирование интернет-зависимости, столкновение с шокирующим и травмирующим контентом, вовлечение в деструктивные сообщества, замена реального общения виртуальным, нарушение сна и режима дня [2].

Подростковый возраст, в силу физиологических и психологических особенностей, является периодом повышенной уязвимости к любым средовым воздействиям, и качество информационной среды может как поддерживать, так и подрывать психическое здоровье. Понимание этих закономерностей подводит нас непосредственно к анализу того, через какие конкретные механизмы информационная среда влияет на психическое здоровье подростков и какие именно ее характеристики являются наиболее значимыми факторами риска.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 учащихся школ г. Чебоксары в возрасте 14–15 лет (средний возраст – 14,5 года). Основная задача состояла в том, чтобы проследить, как активность в цифровом пространстве сопрягается с разными гранями психического здоровья.

Степень вовлеченности в интернет-среду была измерена с помощью опросника «Индекс погруженности в интернет-среду», разработанного Л.А. Регуш, Е.В. Алексеевой, О.Р. Веретиной, А.В. Орловой и Ю.С. Пежемской. Он дает комплексную картину по трем линиям: что и как часто подросток потребляет в сети, насколько уверенно он себя там чувствует и какой эмоциональный отклик вызывает у него онлайн-пространство.

По уровням погруженности в интернет-среду в выборке явно доминировали подростки с высокой погруженностью в цифровую среду – 43 %. Для этих ребят характерно буквально экстенсивное потребление интернета, причем нередко с целью как-то отрегулировать собственное эмоциональное состояние. Любопытно, что их реальный опыт использования сети далеко не всегда совпадает с тем, как они сами оценивают свою компетентность. Эмоциональный отклик на цифровое пространство у этой группы самый насыщенный и многогранный. Средний уровень вовлеченности, близкий к нормативным показателям, зафиксирован у 37 % участников. Еще 20 % показали относительно низкие значения – их взаимодействие с интернетом можно назвать умеренным и избирательным, без какой-либо выраженной эмоциональной привязки.

Показатели самооценки и критичности, полученные по методике Е.Н. Корнеевой, у большинства испытуемых находятся в адекватных границах: самооценка – 46,6 %, критичность – 50 %. Иными словами, респонденты в целом сбалансированно воспринимают себя и умеют реалистично оценивать собственные действия, сверяясь с общепринятыми моральными нормами. Но есть и внушительная группа с завышенными значениями: 36,7 % по шкале самооценки и 30 % по шкале критичности. Такие показатели нередко свидетельствуют об идеализированном взгляде на себя, когда грань между реальным и желаемым «я» становится зыбкой. Низкие баллы, отмеченные у части выборки, отражают либо глубокую неуверенность, либо чрезмерную требовательность к себе.

Для оценки общего и специфического уровня тревожности подростков применили методику Р.С. Кондаша – она фиксирует эмоциональные реакции на три ключевые группы ситуаций: школьные, самооценочные и межличностные. Результаты показывают, что у половины респондентов общая тревожность укладывается в нормативные рамки, что говорит об их относительной психологической устойчивости. У 40 % подростков самооценочная тревожность повышена или достигает высоких значений – это признак сильного внутреннего напряжения в ситуациях, где их оценивают, сравнивают с другими или где нужно принимать решения. Межличностная и школьная тревожность тоже

Таблица 1. Корреляции показателей цифровой погруженности и самооценки

Показатель 1 (индекс погруженности)	Показатель 2 (самооценка)	Коэффициент Спирмена (r_s)
Индекс погруженности (общий)	Коэффициент самооценки ($К_с$)	**0,81****
Цифровое потребление	Коэффициент самооценки ($К_с$)	**0,78****
Эмоциональное отношение	Коэффициент самооценки ($К_с$)	**0,83****
Цифровая компетентность	Коэффициент самооценки ($К_с$)	–0,52**
Индекс погруженности (общий)	Коэффициент критичности ($К_к$)	**0,79****
Эмоциональное отношение	Коэффициент критичности ($К_к$)	**0,82****

Таблица 2. Корреляции показателей цифровой погруженности и тревожности

Показатель 1 (индекс погруженности)	Показатель 2 (тревожность)	Коэффициент Спирмена (r_s)
Индекс погруженности (общий)	Общая тревожность	**0,92****
Индекс погруженности (общий)	Самооценочная тревожность	**0,90****
Индекс погруженности (общий)	Межличностная тревожность	**0,87****
Индекс погруженности (общий)	Школьная тревожность	**0,84****
Эмоциональное отношение	Общая тревожность	**0,88****
Цифровое потребление	Общая тревожность	**0,85****

зашкаливают у трети и более испытуемых, указывая на трудности в общении и приспособлении к учебным требованиям. Такой профиль вполне может быть связан с интенсивным погружением в цифровую среду – как способ компенсировать эти трудности или как их вероятное следствие.

Методика К. Роджерса и Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации» (**СПА**) позволяет оценить, насколько внутренние склонности личности согласуются с требованиями внешней среды, и раскладывает эту оценку по шести ключевым факторам: принятие себя и других, эмоциональный комфорт, ориентация на внутренний или внешний контроль, доминирование или ведомость, а также стратегия «ухода» от проблем.

Распределение подростков по уровню социально-психологической адаптированности показывает, что средние значения доминируют – их демонстрирует ровно 50 % – половина группы. Почти треть участников (33 %) попадает в группу с высокой адаптированностью, где индексы вплотную приближаются к максимальным. Низкий уровень адаптации выявлен у 17 % подростков. Их профиль часто соседствует с повышенной тревожностью, заниженной самооценкой и выраженной погруженностью в интернет-среду.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен анализ связей между порядковыми переменными и показателями, полученными по опросникам.

Общий индекс погруженности в интернет-среду обнаружил отчетливую связь с параметрами самооценки (табл. 1).

Полученные цифры показывают, что между общим индексом погруженности и уровнем самооценки прослеживается сильная прямая связь. Чем выше вовлеченность, особенно ее эмоциональная составляющая и интенсивность потребления, тем выше подросток себя оценивает. Однако настораживает отрицательная корреляция цифровой компетентности с самооценкой: чем выше субъективная оценка собственных навыков в сети, тем ниже показатели по шкале Е.Н. Корнеевой. Возможно, подростки с действительно высокими цифровыми умениями склонны критичнее оценивать свои личностные качества в целом. Параллельно высокая погруженность связана и с повышенной критичностью, что порождает внутренний конфликт

Таблица 3. Корреляции показателей цифровой погруженности и социально-психологической адаптации

Показатель 1 (индекс погруженности)	Показатель 2 (адаптация)	Коэффициент Спирмена (r_s)
Индекс погруженности (общий)	Индекс СПА	**–0,94****
Цифровое потребление	Индекс СПА	**–0,89****
Эмоциональное отношение	Индекс СПА	**–0,91****
Цифровая компетентность	Индекс СПА	–0,63**

Таблица 4. Ключевые корреляты цифровой погруженности (сводная таблица)

Психологическая характеристика	Сила связи с индексом погруженности (r_s)	Интерпретация связи
Социально-психологическая адаптация	–0,94	Чем выше погруженность, тем ниже общая способность к адаптации
Общая тревожность	0,92	Погруженность тесно связана с ростом общего уровня тревоги
Самооценочная тревожность	0,90	Наиболее сильная связь в сфере тревоги о себе и своей ценности
Самооценка	0,81	Высокая погруженность коррелирует с повышенными показателями самооценки

между демонстративной уверенностью и скрытой требовательностью к себе.

Связь цифровой погруженности в интернет-среду с тревожностью представлена в табл. 2.

Подростки с максимальными значениями индекса погруженности демонстрируют и пиковые показатели общей тревожности. Теснее всего с погруженностью связана самооценочная тревожность, что перекликается с уже замеченной нестабильностью самооценки. Высокий цифровой контакт создает хронический фон сравнения, ожидания мгновенной обратной связи и страх «выпасть» из актуального контекста – все это напрямую питает беспокойство о собственной значимости и адекватности. Несколько меньшая, но все равно очень высокая связь с межличностной и школьной тревожностью говорит о том, что тревожное состояние распространяется на все сферы жизни.

Связь общего индекса погруженности с интегральным показателем социально-психологической адаптации по К. Роджерсу и Р. Даймонду оказалась отрицательной и достаточно высокой (табл. 3).

Коэффициент, вплотную приближающийся к –1, указывает на почти линейную обратную зависимость. Чем глубже подросток погружен в цифровую среду, тем ниже его общая способность к успешной социально-психологической адаптации. Низкие баллы по СПА интерпретируются как неприятие себя, конфликтность, эмоциональный дискомфорт, неумение выстраивать продуктивные отношения с окружением и пассивная позиция. Полученная корреляция доказывает, что интенсивное взаимодействие с интернет-средой не компенсирует, а скорее усугубляет трудности адаптации в реальном мире.

Свод наиболее значимых корреляций ($p < 0,01$) позволяет выделить ядро выявленных зависимостей (табл. 4).

Подросток с признаками социально-психологической дезадаптации и высокой тревожностью, особенно в сфере самооценки, находит в цифровой среде компенсаторную нишу. Здесь он может выстроить более приемлемый для себя образ и удовлетворить потребности в признании и новых впечатлениях. Но эта компенсация носит откровенно дезадаптивный характер: она гасит интерес к реальной помощи и живому общению и, судя по колоссальной обратной связи с адаптацией и прямой – с тревогой, не решает глубинных проблем, а лишь закрепляет их.

Заключение

Таким образом, проведенный корреляционный анализ экспериментальных данных дает все основания утверждать, что высокий уровень вовлеченности в цифровую среду действительно выступает значимым коррелятом целого комплекса психологических особенностей подростков. Обнаруживается сильнейшая обратная связь с показателем социально-психологической адаптации. Самооценка в этом контексте демонстрирует не просто снижение, а своеобразную, внутренне конфликтную динамику.

Психолого-педагогические программы сопровождения, грамотно встроенные в образовательный процесс, могут оказать здесь неоценимую помощь. Они позволяют вовремя заметить первые, еще едва различимые признаки цифровой зависимости и мягко, без нажима сместить фокус внимания подростка с онлайн-пространства на реальные, живые интересы.

Стратегия сопровождения ни в коем случае не может быть шаблонной, единой для всех. Она должна выстраиваться строго индивидуально, с обязательным учетом того, насколько глубоко конкретный подросток погружен в цифровую среду и какие именно проблемы его туда загнали.

Регулярная, но при этом ненавязчивая и деликатная оценка эмоционального благополучия подростка позволяет распознать тревожные сигналы на самых ранних стадиях, что является ключевым фактором в предотвращении развития серьезных поведенческих расстройств и формирования патологических привязанностей.

Список литературы

1. Адамьянц, Т.З. Человек в информационной среде / Т.З. Адамьянц [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.isras.ru/index.php?page_id=895 (дата обращения: 01.02.2026).

2. Исаков, С.А. Анализ вредного воздействия сети интернет на психическое развитие и здоровье подростков / С.А. Исаков // Развитие правового сознания в образовательном пространстве : материалы 6-й Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 34–43.

3. Кузина, Н.В. О современном состоянии информационной защищенности общества: механизмы формирования и пути предотвращения индукции деструктивной идеологии в среде подростков и юношества при влиянии современной музыкальной и кинокультуры, видеоконтента интернета / Н.В. Кузина // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6. – № 9. – С. 330–355.

4. Мазалецкая, Ю.Б. Современные подростки в информационной среде: виртуальный образ и самовыражение / Ю.Б. Мазалецкая // Интернаука. – 2022. – № 40-2(263). – С. 59–61.

5. Плиева, Х.У. Психическое здоровье подростка как комплексное психологическое образование / Х.У. Плиева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодые исследователи – в поиске». – Назрань, 2024. – С. 37–40.

6. Смирнов, М.А. Информационная среда и развитие общества / М.А. Смирнов // Информационное общество. – 2001. – № 5. – С. 50–54.

7. Фортова, Л.К. К вопросу о насилии над детьми и подростками в киберпространстве в современном социуме / Л.К. Фортова, Е.Н. Кирик // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 9(174). – С. 76–80.

8. Холмогорова, А.Б. Психическое здоровье детей, подростков и молодежи в современном информационном обществе / А.Б. Холмогорова // Психическое здоровье и образование : сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». – 2018. – С. 327–329.

References

1. Adamyants, T.Z. Chelovek v informatsionnoy srede / T.Z. Adamyants [Electronic resource]. – Access mode : https://www.isras.ru/index.php?page_id=895 (date of access: 01.02.2026).

2. Isakov, S.A. Analiz vrednogo vozdeystviya seti internet na psikhicheskoe razvitie i zdorove podrostkov / S.A. Isakov // Razvitie pravovogo soznaniya v obrazovatelnom prostranstve : materialy 6-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – 2019. – S. 34–43.

3. Kuzina, N.V. O sovremennom sostoyanii informatsionnoy zashchishchennosti obshchestva: mekhanizmy formirovaniya i puti predotvrashcheniya induktsii destruktivnoy ideologii v srede podrostkov i yunoshestva pri vliyanii sovremennoy muzykalnoy i kinokultury, videokontenta interneta / N.V. Kuzina // Byulleten nauki i praktiki. – 2020. – T. 6. – № 9. – S. 330–355.

4. Mazaletskaya, Yu.B. Sovremennye podrostki v informatsionnoy srede: virtualnyy obraz i samovyrazhenie / Yu.B. Mazaletskaya // Internauka. – 2022. – № 40-2(263). – S. 59–61.

5. Plieva, Kh.U. Psikhicheskoe zdorove podrostka kak kompleksnoe psikhologicheskoe obrazovanie / Kh.U. Plieva // Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Molodye issledovateli – v poiske». – Nazran, 2024. – S. 37–40.

6. Smirnov, M.A. Informatsionnaya sreda i razvitie obshchestva / M.A. Smirnov // Informatsionnoe obshchestvo. – 2001. – № 5. – S. 50–54.

7. Fortova, L.K. K voprosu o nasilii nad detmi i podrostkami v kiberprostranstve v sovremennom sotsiume / L.K. Fortova, E.N. Kirik // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 9(174). – S. 76–80.

8. Kholmogorova, A.B. Psikhicheskoe zdorove detey, podrostkov i molodezhi v sovremennom informatsionnom obshchestve / A.B. Kholmogorova // Psikhicheskoe zdorove i obrazovanie : sbornik nauchnykh statey po materialam II Kongressa «Psikhicheskoe zdorove cheloveka XXI veka». – 2018. – S. 327–329.

© И.А. Чемерилова, Е.К. Иванова, 2026

УДК 378.18

Л.Н. ЧИСТОВА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; семейно ориентированная проектная деятельность; студенты педагогического вуза.

Аннотация: В статье актуализируется проблема педагогического сопровождения семейно ориентированной проектной деятельности студентов педагогического вуза. Цель исследования состоит в определении совокупности способов реализации педагогического сопровождения, направленных на включение студентов в разработку проектов, ориентированных на взаимодействие с семьей как полноправным субъектом проектирования. Задачи исследования: определить актуальность педагогического сопровождения семейно ориентированной проектной деятельности применительно к студентам педагогических направлений; проанализировать существующие подходы к организации проектной деятельности студентов в вузе и выявить недостаточность их ориентации на семейную сферу; представить совокупность способов реализации педагогического сопровождения для решения обозначенной проблемы. Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение семейно ориентированной проектной деятельности студентов педагогического вуза возможно при формировании ценностно-смысловой готовности студентов к взаимодействию с семьей; интеграции проблематики семейно ориентированной проектной деятельности в содержание профильных социогуманитарных дисциплин; организации реальной проектной практики, ориентированной на семью как субъект проектирования. Методы исследования: теоретический анализ педагогической и методической литературы по проблеме, систематизация и обобщение научных подходов, анализ практического опыта организации проектной и грантовой деятельности студентов. Результаты исследования: обоснована и представлена совокупность способов реализации педагогического сопровождения семейно ориентированной проектной деятельности студентов.

Повышение качества практической подготовки в современной системе высшего педагогического образования невозможно представить без формирования готовности будущих учителей к взаимодействию с родительским сообществом. В соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., решение задач по подготовке педагогов к поддержке образовательно-воспитательного потенциала семьи обеспечивается в том числе за счет «привлечения обучающихся к социально значимой деятельности». Отчасти данный запрос реализуется в рамках образовательной программы «Обучение служением».

Наряду с этим в системе высшего педагогического образования активно распространяются практики проектной и грантовой деятельности студентов. Такие проекты могут быть направлены как на проведение фундаментальных и прикладных исследований, так и на реализацию социально значимых инициатив. Активное участие студентов в конкурсных мероприятиях, проводимых программой Росмолодежь.Гранты, Фондом президентских грантов, «Движением первых», проектом «Твой ход» и пр., показывает, что социальные проекты не только востребованы среди молодежи, но и позволяют будущим педагогам апробировать свои профессиональные компетенции.

Анализ победителей социальных проектных инициатив последних лет показывает, что семья как целевая аудитория представлена в патриотических, экологических, творческих и других направлениях. Однако чаще всего семья выступает в качестве объекта воздействия, а не как субъект, определяющий цели и содержание проекта. На наш взгляд, именно изменение направленности проектной деятельности будет способствовать повышению готовности студента к выстраиванию диалога с семьей как полноправным участником образовательного процесса.

Таким образом, практика реализации семейно ориентированных проектов студентами педагогических вузов требует разработки теоретических и методических подходов. Здесь актуально обращение к феномену педагогического сопровождения, которое М.И. Рожков трактует как целенаправленный процесс взаимодействия участников педагогической деятельности с молодежной группой, ориентированный на формирование условий для воплощения жизненной и социальной успешности.

В российской педагогической науке значительный вклад в разработку проблематики взаимодействия образовательной организации и семьи в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов внесли И.Ю. Иванова, Н.В. Кузьмина, Н.И. Левшина, М.Н. Недвецкая, В.А. Сластенин и др. Теоретико-методологические основания условий развития субъектной позиции в проектной деятельности раскрыты в работах П.В. Замкина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Новикова, Г.В. Палаткиной, Р.Р. Хусаинова и др. Особую актуальность имеют идеи Е.В. Бондаревской, обосновавшей ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образования как основу воспитания и профессионального становления педагога [2]; а также В.И. Слободчикова, разработавшего положение о становлении субъектности как ключевой цели развивающего образования, где субъектность понимается как способность личности быть автором собственного развития и деятельности [5]. В логике нашего исследования эти идеи обосновывают необходимость педагогического сопровождения, при котором студент становится автором проекта, а семья позиционируется как его равноправный участник.

Как справедливо отмечается в исследованиях по социальному проектированию, эффективная проектная практика не должна строиться на абстрактной идее «всеобщего счастья», а обязана опираться на реальные, воспроизводимые потребности группы [1]. В педагогическом вузе такой группой должна выступать семья, поскольку именно в семейном взаимодействии закладываются основы физического и психологического здоровья ребенка, его учебной мотивации и социальной успешности. Однако проектная деятельность студентов сегодня ориентирована на внешний результат, тогда как взаимодействие с семьей не становится смысловым центром проектирования. В связи с этим проблема педагогического сопровождения семейно ориентированной проектной деятельности студентов педагогических направлений требует решения следующих задач.

1. Формирование ценностно-смысловой готовности студентов к взаимодействию с семьей.

Стоит учитывать, что в мотивах социальной активности студентов проявляется доминирование внутренних (осознание своей нужды людям, удовлетворение от пользы) при одновременной недостаточной системности ее проявлений [6]. Это требует специальной работы по «присвоению» ценностного содержания профессиональной деятельности, связанной именно с семейной сферой.

Практическое решение задачи предполагает обращение к личному опыту студентов как ресурсу профессионального становления: включение студентов в автобиографический педагогический анализ собственных воспитательных ситуаций с последующей их профессиональной интерпретацией и проектированием альтернативных стратегий взаимодействия с семьей.

Важно также ознакомить студентов с описаниями проектов-победителей грантовых конкурсов, дать им возможность провести сравнительный анализ по критериям (наличие семейной компоненты, формат, целевая аудитория) и аргументировать выбор проекта, в наибольшей степени ориентированного на семью как субъект взаимодействия. Дополнительно стоит обосновать возможности привлечения родителей как равноправных участников проекта.

2. Интеграция проблематики семейно ориентированной проектной деятельности в содержание профильных социогуманитарных дисциплин.

Так, например, в рамках изучения отдельных дисциплин студентам факультета физической культуры были предложены задания, выявляющие ресурс каждой дисциплины для семейно ориентированного проектирования. По дисциплине «Особенности формирования личности безопасного поведения у школьников» студенты разрабатывали сценарий родительского собрания по выявлению дефицитов семьи школьника для формирования личности безопасного типа поведения. Обобщенный вариант сценария использовался студентами на производственной практике, а анализ результатов его проведения становится содержательной основой поиска проблематики проектной деятельности. В рамках дисциплины «Социология физической культуры и спорта» студенты анализировали доступность спортивной инфраструктуры для семей с детьми в микрорайонах, закрепленных за школами. В ходе представления результатов проектировались решения по адаптации существующей инфраструктуры к потребностям родителей с детьми, которые впоследствии легли в основу социальных проектных инициатив. По дисциплине «Пропаганда и связи с общественностью в сфере физической культуры и спорта» студенты разрабатывали сценарии интервью и готовые шаблоны публикаций для школьных групп в социальных сетях. Акцент был сделан на приглашении спортсменов и тренеров к разговору о семейных ценностях, о роли родителей в их развитии, о семейных ритуалах, поддерживающих спортивный режим, и о том, как они сами сейчас вовлекают свои семьи в физическую активность.

3. Организация реальной проектной практики, ориентированной на семью как субъект образовательных отношений.

Решение данной задачи предполагает включение студентов в реальную проектную практику через участие во Всероссийском конкурсе «Росмолодежь.Гранты: Микрогранты». Студентам предлагается изучить образовательные и воспитательные запросы родительского сообщества в рамках прохождения производственной практики. На основе анализа полученных результатов формируется база проектных задач. Преподаватель сопровождает проектные гипотезы, направляя студентов на выделение ключевых дефицитов семьи как субъекта образования. Помимо этого, анализируются собственные ресурсы, которые могут быть задействованы в процессе реализации. С учетом минимального порога финансовой поддержки обеспечивается возможность реализации даже локальных проектов, адресованных конкретной семье или классу.

Таким образом, педагогическое сопровождение семейно ориентированной проектной деятельности студентов педагогического вуза возможно при обращении к ценностно-смысловым основаниям взаимодействия педагога с семьей; развитию потенциала профильных социогуманитарных дисциплин; организации реальной проектной практики. Совокупность описанных решений не исчерпывает всего многообразия подходов, однако дает возможность организовать проектную деятельность в актуальном ключе как для удовлетворения социального запроса, так и для профессиональной самореализации будущего учителя.

Статья опубликована в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Особенности современной российской семьи: тенденции развития, проблемы, перспективы и меры социальной поддержки студенческих семей».

Список литературы

1. Саралиева, З.Х. Система социальной работы / З.Х. Саралиева. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. – 378 с. – ISBN: 978-5-91326-836-5.

2. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3–13.

3. Воспитательная деятельность в вузе: современные подходы : монография / под общ. ред. А.В. Пономарева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 344 с. – ISBN: 978-5-7996-3473-5.

4. Зимин, В.А. Государственная молодежная политика в современной России, ее реализация : монография / В.А. Зимин. – Самара : Научно-технический центр, 2023. – 135 с. – ISBN: 978-5-98229-489-0.

5. Исаев, Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с.

6. Мезинов, В.Н. Развитие социальной активности студента, осваивающего профессию учителя / В.Н. Мезинов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1(49). – С. 113–126.

7. Шакирова, О.В. Практико-ориентированные задания по управлению проектами в образовании: опыт разработки и реализации в процессе подготовки будущих педагогов / О.В. Шакирова, Н.В. Булдакова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 4(169). – С. 292–295.

References

1. Saralieva, Z.Kh. Sistema sotsialnoy raboty / Z.Kh. Saralieva. – Nizhniy Novgorod : Nizhegorodskiy gosudarstvennyy universitet im. N.I. Lobachevskogo, 2024. – 378 s. – ISBN: 978-5-91326-836-5.

2. Bondarevskaya, E.V. Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii / E.V. Bondarevskaya // Pedagogika. – 2012. – № 7. – S. 3–13.

3. Vospitatelnaya deyatelnost v vuze: sovremennye podkhody : monografiya / pod obshch. red. A.V. Ponomareva. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2022. – 344 s. – ISBN: 978-5-7996-3473-5.

4. Zimin, V.A. Gosudarstvennaya molodezhnaya politika v sovremennoy Rossii, ee realizatsiya : monografiya / V.A. Zimin. – Samara : Nauchno-tekhnicheskiy tsentr, 2023. – 135 s. – ISBN: 978-5-98229-489-0.

5. Isaev, E.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie subektnosti v obrazovatelnykh protsessakh / E.I. Isaev, V.I. Slobodchikov. – M. : Pravoslavnyy Svyato-Tikhonovskiy gumanitarnyy universitet, 2013. – 432 s.

6. Mezinov, V.N. Razvitie sotsialnoy aktivnosti studenta, osvaivayushchego professiyu uchitelya / V.N. Mezinov, M.A. Zakharova, I.A. Karpacheva // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2021. – № 1(49). – S. 113–126.

7. Shakirova, O.V. Praktiko-orientirovannye zadaniya po upravleniyu proektami v obrazovanii: opyt razrabotki i realizatsii v protsesse podgotovki budushchikh pedagogov / O.V. Shakirova, N.V. Buldakova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 4(169). – S. 292–295.

© Л.Н. Чистова, 2026

УДК 37.013

Е.В. ШАРКУНОВА, В.В. НЕВОЛИНА

Кумертауский филиал ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко», г. Кумертау;
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко», г. Оренбург

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ВОЛОНТЕРСКОМ ЦЕНТРЕ

Ключевые слова: социальная позиция; модель формирования; студенты колледжа; волонтерский центр; волонтерская деятельность; деятельностный подход; аксиологический подход; педагогические условия.

Аннотация: Цель статьи – обосновать модель формирования социальной позиции студентов колледжа в волонтерском центре. Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное сопровождение в условиях волонтерского центра, построенное на сочетании деятельностного и аксиологического подходов и реализуемое поэтапно, способствует переходу студентов от ситуативной мотивации к устойчивой, осознанной социальной позиции. В рамках достижения цели решались следующие задачи: определить структурные компоненты социальной позиции (когнитивный, эмотивный, конативный) и соотнести их с этапами сопровождения; разработать содержательное наполнение этапов (организационно-подготовительного, ценностно-мотивационного, деятельностно-рефлексивного) и подобрать соответствующие формы и методы работы; выделить педагогические условия, обеспечивающие эффективность модели. Для решения задач применялись методы теоретического анализа научной литературы, структурно-функционального моделирования, а также методы педагогической диагностики (анкетирование, анализ рефлексивных дневников, кейс-методы) и описательного анализа эмпирического примера. Результаты исследования представлены в виде целостной модели сопровождения, включающей целевой, методологический, содержательно-деятельностный и результативный блоки, а также в виде конкретного примера сопровождения студента со средней степенью сформированности социальной позиции. На примере продемонстрирован переход обучающегося от конформного поведения («действую как все») к осознанному и ответственному выбору за счет поэтапного усложнения задач и систематической рефлексии.

Введение

Формирование социальной позиции личности в студенческом возрасте выступает одной из ключевых задач современного образования. Для студентов колледжей этот процесс является особенно важным, поскольку совпадает с этапами профессионального самоопределения, становления самостоятельности и вхождения в новые социальные роли. В этот период ценностные ориентиры остаются ситуативными, а внутренняя позиция – еще не до конца сформированной (И.Д. Фельдштейн), что создает зону риска: эмоциональную лабильность, склонность к конформизму и недостаточную саморегуляцию. Волонтерская деятельность по своей природе предполагает выход за рамки формального обучения: студент сталкивается с реальными социальными задачами, что создает естественные условия для синтеза когнитивных знаний, ценностных установок и практических действий [11].

Волонтерский центр в учреждении среднего профессионального образования становится оптимальной средой для педагогической поддержки этого процесса: он сочетает в себе практическую деятельность, рефлексию и наставничество, позволяя студенту присваивать социальные ценности через «проживание», а не только усваивать их на когнитивном уровне. Модель поддержки в волонтерском центре должна быть системной, учитывать возрастные особенности обучающихся среднего профес-

сионального образования и опираться на трехкомпонентную структуру социальной позиции, включающую когнитивный (знания, представления), эмотивный (установки, ценности, мотивы) и конативный (действия, поведение, готовность к ответственности) компоненты.

Основные результаты

Структура модели формирования социальной позиции студентов колледжа включает в себя взаимосвязанные блоки: целевой, методологический, содержательно-деятельностный и результативный.

Целевой блок модели отражает цель разработки и научного обоснования модели – формирование социальной позиции студентов колледжа в волонтерском центре.

Методологический блок процессной модели воплощает авторскую концепцию исследования: в его основе – рациональное объединение деятельностного и аксиологического подходов, дополненное системой общенаучных принципов – событийности и активности, диалогичности и субъектности. Деятельностный подход, основанный на работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, позволяет рассматривать формирование социальной позиции как результат вовлечения индивида в социально значимую деятельность, где устойчивые установки и модели поведения формируются посредством реальных жизненных практик [8; 9]. Аксиологический подход (А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин) фокусируется на ценностных основах социальной позиции, поскольку именно система ценностей определяет мотивацию, избирательность и стабильность социального поведения индивида [7; 10]. Принцип субъектности и диалогичности основан на идеях К.А. Абульхановой-Славской и В.С. Библера: социальная позиция не задается извне, а формируется в диалогическом взаимодействии, в котором человек выступает как активный субъект выбора и самоопределения [1; 4]. Принцип событийности и активности отражен в работах Л.И. Божович и Д.И. Фельдштейна, которые подчеркивают, что значительные изменения в социальном положении личности становятся фактором ее развития и самоопределения через активное включение в социально значимую деятельность [5; 11].

Содержательно-деятельностный блок связан с практикой реализации этапов формирования социальной позиции студентов колледжа. Он отражает наполнение деятельности волонтерского центра социально значимыми проектами. В рамках данного блока выделяются различные формы и методы работы, такие как индивидуальные и групповые проекты, наставничество, рефлексивные практики, тренинги, кейс-методы, анализ ситуаций морального выбора.

Результативный блок позволяет оценить результативность процесса. В нем отражены критерии и показатели сформированности социальной позиции студентов колледжа (социальные знания, знания принципов и норм волонтерской деятельности; ценностные ориентиры на социально значимую деятельность, нравственные ценности и эмпатия; умение и опыт конструктивного взаимодействия с другими людьми).

Такая структура обеспечивает целостность сопровождения: от постановки цели до измерения результатов, при этом сохраняя гибкость под специфику колледжа и контингента студентов.

Сопровождение реализуется поэтапно, с постепенным усложнением задач и ростом самостоятельности студентов, включает в себя организационно-подготовительный, ценностно-мотивационный и деятельностно-рефлексивный этапы. Цель организационно-подготовительного этапа – включить студентов в деятельность волонтерского центра, познакомить с принципами волонтерской деятельности и правилами, а также провести первичную диагностику. На этом этапе проводятся информационные встречи, мини-тренинги по командообразованию, анкетирование для выявления уровня исходной социальной позиции (низкая, средняя, высокая). В этот период формируется когнитивный компонент социальной позиции студентов колледжа. На ценностно-мотивационном этапе происходит вовлечение студентов колледжа в волонтерские практики и социальные инициативы волонтерского центра во взаимодействии с наставником. Студенты участвуют в проектах с низкой степенью ответственности (помощь в организации мероприятий, сопровождение акций), обсуждают социальные проблемы, анализируют кейсы, ведут рефлексивные дневники. Педагог помогает соотнести личный опыт с общественными ценностями, акцентирует внимание на смысле деятельности, а не на внешних поощрениях. Здесь активно развивается эмотивный компонент социальной позиции. Дея-

тельностно-рефлексивный этап включает в себя организацию партнерства студентов колледжа с муниципальными и социальными учреждениями. Студент берет на себя роль организатора или координатора небольшой задачи, работает в паре с наставником, участвует в планировании и анализе результатов. На этом этапе особенно важны ситуации морального выбора, обсуждение последствий решений, разбор ошибок без обесценивания усилий. Формируются навыки саморегуляции, целеполагания, ответственности, что способствует развитию конативного компонента социальной позиции.

Каждый этап сопровождается диагностикой, позволяющей корректировать маршрут сопровождения для отдельных студентов и групп.

Для эффективности представленной модели необходимо соблюдение ряда педагогических условий.

1. Внедрение элементов волонтерской деятельности в содержание социально-воспитательных программ, календарных планов и внеучебных занятий.

2. Вовлечение студентов колледжа в волонтерские практики и социальные инициативы волонтерского центра во взаимодействии с наставником. Роль наставника – не контроль, а сопровождение: помощь в постановке целей, анализ трудностей, эмоциональная поддержка, организация рефлексии. Кроме того, наставник проводит рефлексивные практики (дневники, групповые обсуждения, «круги обратной связи»), помогающие студенту осознавать свои мотивы, соотносить действия с ценностями и учиться на ошибках. Рефлексия должна быть структурированной, с четкими вопросами: «Что я сделал?», «Почему я так поступил?», «Что изменилось во мне?». Наставником может быть как педагог, так и более опытный студент-волонтер.

3. Организация партнерства студентов колледжа с муниципальными и социальными организациями. Партнерство с социальными учреждениями, органами власти расширяет спектр проектов и дает студентам опыт взаимодействия с реальными социальными институтами. Важно не только поощрять участие, но и подчеркивать вклад каждого студента, давать возможность рассказать о своем опыте, оформить портфолио. Признание усиливает внутреннюю мотивацию и чувство значимости.

Опора на научные подходы отечественных исследователей позволяет обосновать эти условия: идеи С.М. Годника о внутренней позиции [6], И.Д. Фельдштейна о просоциальном поведении [11], Г.М. Андреевой о социальной идентичности и самоопределении [2], В.А. Сластенина о нравственном воспитании и гражданской ответственности [10].

Рассмотрим пример сопровождения студента со средней социальной позицией (действует «как все», мотивация – признание группы). На организационно-подготовительном этапе он участвует в общей акции без персональной ответственности. На ценностно-мотивационном – вместе с группой анализирует, почему люди становятся волонтерами, какие ценности стоят за разными мотивами. На деятельностно-рефлексивном – получает задачу «координатор регистрации» на мероприятии: планирует время, распределяет роли, отвечает за результат. После он рассказывает о своем опыте на собрании, получает обратную связь, формулирует, что для него стало важным. В результате у студента формируется не просто привычка помогать, а осознанная позиция: он понимает, зачем это делает, и готов брать ответственность.

Заключение

Предложенная модель формирования социальной позиции студентов колледжа в волонтерском центре объединяет теоретические основания и практическую реализацию. Ее структура обеспечивает поэтапность – постепенное усложнение задач и рост самостоятельности, а педагогические условия – учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов СПО. Реализация модели позволяет не только развивать гражданскую активность и ответственность, но и интегрировать волонтерство в образовательный процесс, усиливая воспитательный потенциал колледжа. В условиях быстро меняющегося общества такая модель становится инструментом формирования зрелой, устойчивой и социально ответственной личности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии : монография / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.

2. Андреева, Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций / Г.М. Андреева // Психологические исследования. – 2011. – № 6(20). – С. 1. – EDN: ONSVRL.

3. Бегидова, С.Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента / С.Н. Бегидова, Т.Н. Поддубная // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 17–24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnaya-pozitsiya-kak-sostavlyayuschaya-professionalnogo-razvitiya-studenta.

4. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с. – ISBN: 5-250-00739-2.

5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 349 с.

6. Годник, С.М. Характеристика особенностей профессионально-педагогической деятельности с позиции объектно-субъектного преобразования личности / С.М. Годник // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластенина. – Воронеж, 2016. – С. 19–22.

7. Кирьякова, А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 1999. – № 1. – С. 13–19.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

10. Сластенин, В.А. Педагогическая аксиология / В.А. Сластенин. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

11. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1997. – 158 с.

12. Шаркунова, Е.В. Роль волонтерского движения в профессиональном становлении студентов / Е.В. Шаркунова, В.В. Неволина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 8(161). – С. 199–204.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. O subekte psikhicheskoy deyatelnosti. Metodologicheskie problemy psikhologii : monografiya / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. – M. : Nauka, 1973. – 288 s.

2. Andreeva, G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsialnykh transformatsiy / G.M. Andreeva // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2011. – № 6(20). – S. 1. – EDN: ONSVRL.

3. Begidova, S.N. Professionalnaya subektnaya pozitsiya kak sostavlyayushchaya professionalnogo razvitiya studenta / S.N. Begidova, T.N. Poddubnaya // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. – 2012. – № 2. – S. 17–24 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnaya-pozitsiya-kak-sostavlyayuschaya-professionalnogo-razvitiya-studenta.

4. Bibler, V.S. Ot naukoucheniya – k logike kultury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyy vek / V.S. Bibler. – M. : Politizdat, 1991. – 412 s. – ISBN: 5-250-00739-2.

5. Bozhovich, L.I. Problemy formirovaniya lichnosti / L.I. Bozhovich ; pod red. D.I. Feldshteyna. – M. : In-t prakt. psikhologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1995. – 349 s.

6. Godnik, S.M. Kharakteristika osobennostey professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti s pozitsii obektno-subektnogo preobrazovaniya lichnosti / S.M. Godnik // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka : materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati akademika V.A. Slastenina. – Voronezh, 2016. – S. 19–22.

7. Kiryakova, A.V. Aksiologicheskaya kontseptsiya orientatsii lichnosti v mire obrazovaniya / A.V. Kiryakova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 1999. – № 1. – S. 13–19.

8. Leontev, A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.

9. Rubinshteyn, S.L. Osnovy obshchey psikhologii / S.L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2000. – 720 s.

10. Slastenin, V.A. Pedagogicheskaya aksiologiya / V.A. Slastenin. – M. : Akademiya, 2008. – 400 s.

11. Feldshteyn, D.I. Sotsialnoe razvitie v prostranstve-vremeni detstva / D.I. Feldshteyn. – M. : Mosk. psikhol.-sots. in-t : Flinta, 1997. – 158 s.

12. Sharkunova, E.V. Rol volonterskogo dvizheniya v professionalnom stanovlenii studentov / E.V. Sharkunova, V.V. Nevolina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 8(161). – S. 199–204.

© Е.В. Шаркунова, В.В. Неволина, 2026

УДК 378.147

Е.Д. ШИМКОВИЧ

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИОННОГО КРИТЕРИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Ключевые слова: адаптационный критерий; иностранные студенты; интегральная диагностика; подготовительный факультет; социокультурная адаптация; тревожность; успешность обучения.

Аннотация: Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая апробация интегрального подхода к диагностике адаптационного критерия успешности обучения иностранных граждан. Задачи: обосновать необходимость интегральной оценки адаптационного критерия, включающей социокультурную адаптацию и уровень тревожности; представить диагностический инструментарий; проанализировать динамику показателей в ходе трехлетнего эксперимента. Гипотеза: адаптационный критерий является базовым предиктором успешности обучения, а его интегральная диагностика позволяет объективнее оценивать динамику адаптации. Методы: теоретический анализ, педагогический эксперимент, математическая статистика. Использован интегральный подход, объединяющий методику К. Роджерса – Р. Даймонд и шкалу Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Экспериментально подтверждено, что реализация авторской концепции способствует положительной динамике: доля студентов с высоким уровнем адаптационного критерия в экспериментальной группе выросла в 1,74 раза (с 21,3 % до 37,0 %), с низким – сократилась вдвое (с 31,4 % до 15,0 %). Интегральная динамика составила 34 % против 10 % в контрольной группе. Различия статистически значимы ($p \leq 0{,}01$).

Рост числа иностранных студентов в российских вузах, по данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2026 г. достиг 422 тыс. человек [1]. Данный количественный показатель, однако, не должен рассматриваться изолированно от педагогических задач, связанных с обеспечением подлинной успешности обучения иностранных граждан. Традиционная система оценивания, ориентированная на формальную успеваемость, не всегда отражает реальное положение дел. Практика работы с иностранными обучающимися показывает, что высокий экзаменационный балл может сочетаться с тревожностью, ощущением отчужденности и, как следствие, добровольным отчислением.

На подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – **Подфак КФУ**) в течение ряда лет фиксировался парадоксальный феномен. Отдельные студенты, демонстрируя высокие академические результаты, впоследствии испытывали трудности эмоционального характера и снижение мотивации. Данное противоречие – между внешними показателями успеваемости и внутренним состоянием обучающегося – потребовало пересмотра диагностических подходов и выработки комплексных критериев оценки успешности обучения иностранных граждан.

В рамках авторской концепции успешности обучения иностранных граждан была предложена пятикомпонентная структура, включающая когнитивную, мотивационную, операциональную, адаптационную и рефлексивную сферы личности [7]. Для оценки каждой из этих сфер были выделены соответствующие критерии. Особое место среди них занимает адаптационный критерий. На наш взгляд, он является базовым, или «пусковым», предиктором успешности: пока иностранный студент находится в состоянии стресса от смены культурной, язы-

ковой и академической среды, его когнитивные и мотивационные ресурсы расходуются на преодоление барьеров, а не на развитие. Только достигнув определенного уровня психологического комфорта и интегрировавшись в университетское сообщество, студент способен раскрыть свой потенциал. В связи с этим диагностика адаптационного критерия была включена в общую систему оценки успешности, что позволило рассматривать адаптацию не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими компонентами образовательного процесса [8].

В зарубежной и отечественной науке адаптация иностранных студентов изучается широко: выделяются физиологические, социальные, культурные и академические аспекты [2; 11]. Однако диагностика адаптации часто носит либо узкоспециализированный психологический, либо сугубо социологический характер. Педагогический же аспект – оценка адаптации как критерия успешности самого процесса обучения – разработан недостаточно. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив интегральный диагностический инструментарий, учитывающий специфику обучения иностранных студентов на подготовительном факультете. Данный факультет выполняет значимую функцию своеобразного «моста» между моментом прибытия студента в принимающую страну и его последующим обучением на основных профессиональных образовательных программах.

Для педагогической диагностики адаптационного критерия были использованы две взаимодополняющие методики, адаптированные для иностранных обучающихся. Первая из них – методика диагностики социокультурной адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд [10]. Ее выбор обусловлен ориентацией на целостное восприятие личности, включающее самооценку, уровень принятия себя и других, эмоциональный комфорт. Вторая методика – шкала ситуативной (реактивной) тревожности (**СТ**) Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина [6]. Данная шкала выступает чутким барометром стресса, вызванного новой средой. В рамках данного исследования диагностика личностной тревожности не проводилась, так как в фокусе внимания находилась не устойчивая характеристика личности, а ситуативная реакция на образовательные и социокультурные условия.

Интегральный уровень адаптационного критерия определялся как среднее арифметическое баллов, полученных по каждой из двух методик. Для приведения шкал к единой логике интерпретации использовался показатель спокойствия, рассчитанный как (100 % – СТ). Логика расчета предполагала, что рост адаптации сопровождается ростом спокойствия. На основе интегрального балла выделялись три уровня: низкий (0–60), средний (61–75) и высокий (76–100).

В эксперименте, который проводился в течение трех учебных лет (2022–2025), приняли участие иностранные обучающиеся из стран дальнего зарубежья (преимущественно КНР, Иран, Турция, страны Африки), разделенные на экспериментальную (**ЭГ**, $n = 900$) и контрольную (**КГ**, $n = 905$) группы. Организация образовательного процесса в ЭГ проходила на основе реализации авторской концепции успешности обучения иностранных граждан, предполагающей создание поддерживающей, коммуникативно насыщенной образовательной среды [9]; в КГ – по традиционной модели.

На констатирующем этапе исходные показатели в обеих группах были сопоставимы: около трети студентов демонстрировали низкий интегральный уровень адаптационного критерия (31,4 % в ЭГ и 32,0 % в КГ), высокий уровень был зафиксирован лишь у каждого пятого обучающегося (21,3 % и 20,5 % соответственно).

На контрольном этапе зафиксированы качественные изменения (рис. 1). В ЭГ доля студентов с низким уровнем интегрального адаптационного критерия сократилась в 2,1 раза (с 31,4 % до 15,0 %), в то время как в КГ наблюдалось менее значительное снижение – с 32,0 % до 24,5 %. Доля студентов с высоким уровнем в ЭГ выросла в 1,74 раза (с 21,3 % до 37,0 %), превысив результат КГ (25,2 %) в 1,47 раза. Средний уровень в ЭГ оставался стабильным (47,3 % → 48,0 %), что свидетельствует о переходе значительной части обучающихся из «группы риска» в категорию с высоким уровнем адаптации.

Интегральная динамика по адаптационному критерию в экспериментальной группе составила 34 %, в контрольной – лишь 10 %. Это свидетельствует о результативности реализованной концепции.

Показатель критерия χ^2 Пирсона подтвердил значимость различий в распределении сту-

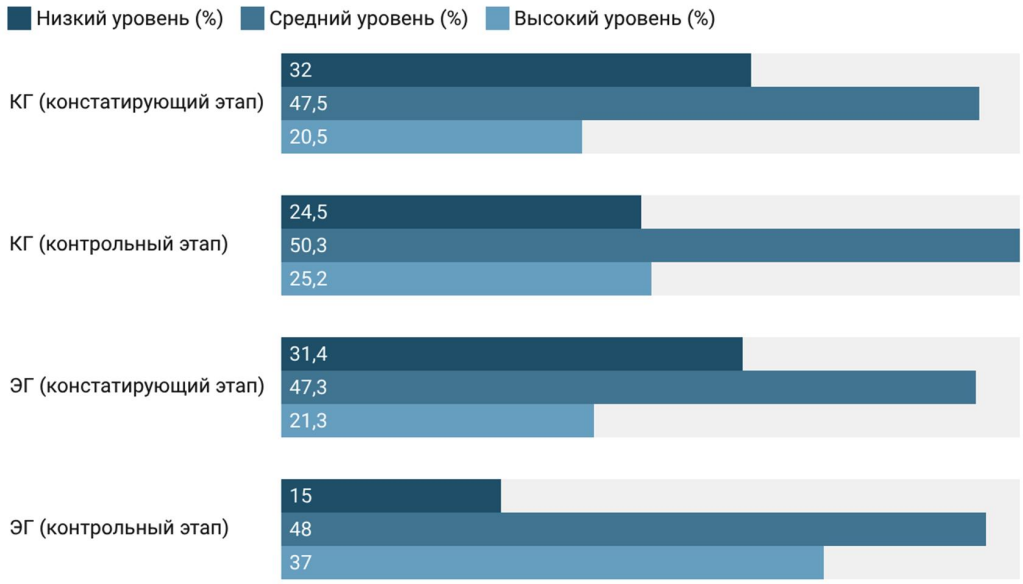


Рис. 1. Динамика распределения студентов по уровням интегрального адаптационного критерия успешности обучения (%)

дентов по уровням адаптационного критерия (χ^2(эмп.) = 178,92, что превышает критическое значение (122,942) при $p \leq 0{,}01$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что адаптационный критерий является управляемым показателем успешности обучения. Реализация концепции успешности обучения иностранных граждан [7; 9] создает инновационную образовательную среду, которая способствует снижению стресса и интеграции студентов в университетское пространство. Данный вывод подтверждает гипотезу исследования о том, что без целенаправленной работы по адаптации дальнейшее развитие когнитивной и мотивационной сфер иностранных студентов затруднено.

Полученные результаты коррелируют с современными исследованиями в области социокультурной адаптации иностранных студентов. А.В. Нестерова отмечает, что на начальных этапах обучения иностранные студенты сталкиваются с комплексом барьеров, включающих языковые, академические и социально-бытовые трудности; ключевым фактором успешной адаптации выступает наличие «адаптационных агентов» – наставников и тьюторов, помогающих минимизировать стресс [4]. В рамках настоящего исследования данную функцию выполняла система активного кураторства и тьюторства, интегрированная в реализацию концепции успешности университетского обучения иностранных граждан.

Е.А. Колегаева с соавторами подчеркивают значимость комплексного подхода к сопровождению иностранных студентов как фактора повышения их социальной и академической успешности [3]. Полученные в ходе эксперимента результаты подтверждают данный вывод: комплексный характер внедренной концепции (включающей языковую, академическую и социокультурную поддержку) обеспечил двукратное снижение доли студентов с низким уровнем адаптации.

Статистическая значимость выявленных различий подтверждает, что позитивные изменения в адаптационной сфере обусловлены применением системы реализации концепции, а не случайными факторами. Полученные данные показывают, что педагогические средства позволяют целенаправленно влиять на адаптацию иностранных студентов, что дополняет существующие теоретические модели [5].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Адаптационный критерий выступает базовым, системообразующим показателем успешности обучения иностран-

ных граждан, отражая готовность иностранного студента к эффективной учебной деятельности в новой среде. Применение адаптированного интегрального диагностического инструментария показало свою валидность и надежность для использования в поликультурной среде. Интегральный подход позволяет объективно оценивать динамику адаптационных процессов. Трехлетний эксперимент доказал, что создание поддерживающей, коммуникативно направленной образовательной среды способствует не только академическим успехам, но и психологической безопасности студентов. Результативность реализации концепции успешности обучения иностранных граждан по адаптационному критерию составила 34 % в ЭГ против 10 % в КГ.

Перспективы дальнейших исследований могут быть направлены на изучение корреляционных связей адаптационного критерия с когнитивным, мотивационным, операциональным и рефлексивным критериями успешности обучения иностранных граждан, а также на разработку адресных программ психолого-педагогической поддержки для иностранных студентов с низким уровнем адаптации.

Список литературы

1. В Минобрнауки назвали количество иностранных студентов в российских вузах // Новости. Россия. – 2026 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://news.ru/russia/v-minobrnauki-nazvali-kolichestvo-inostrannyh-studentov-v-rossijskih-vuzah (дата обращения: 26.06.2026).

2. Данилова, Л.Н. Комплексный подход к адаптации иностранных студентов в российских вузах / Л.Н. Данилова // Журнал прикладных исследований. – 2025. – № 7. – С. 206–218. – DOI: 10.47576/2949-1878.2025.7.7.027.

3. Колегаева, Е.А. Стратегии социальной адаптации иностранных студентов (на примере Алтайского государственного университета) / Е.А. Колегаева, А.В. Желдакова, С.А. Перин [и др.] // Социодинамика. – 2025. – № 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74947 (дата обращения: 26.06.2026). – DOI: 10.25136/2409-7144.2025.8.74947.

4. Нестерова, А.В. Социокультурная адаптация иностранных студентов, на первых этапах обучения в российских вузах / А.В. Нестерова // Материалы XXXII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». – М. : МАКС Пресс, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://confhub.ru/archive/Lomonosov_2025/data/section_9_36613.htm (дата обращения: 20.06.2026).

5. Семенова, О.А. Социокультурная адаптация и интеграция иностранных студентов в вузовскую среду / О.А. Семенова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2025. – № 4(129). – С. 146–153. – DOI: 10.37972/chgpu.2025.129.4.017.

6. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера / Ю.Л. Ханин. – Ленинград : ЛНИИФК, 1976. – 18 с.

7. Шимкович, Е.Д. Компонентная структура успешности обучения иностранных граждан как педагогическая категория / Е.Д. Шимкович // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 5(182). – С. 48–51.

8. Шимкович, Е.Д. Оценка успешности университетского обучения иностранных граждан в условиях подготовительного факультета / Е.Д. Шимкович, С.И. Гильманшина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 4(169). – С. 56–60.

9. Шимкович, Е.Д. Концепция успешности университетского обучения иностранных граждан в условиях подготовительного факультета университета / Е.Д. Шимкович, С.И. Гильманшина // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 515. – С. 195–205. – DOI: 10.17223/15617793/515/23.

10. Dymond, R.F. Adjustment changes over therapy from self-sorts / R.F. Dymond // Psychotherapy and personality change / ed. by C.R. Rogers, R.F. Dymond. – Chicago : University of Chicago Press, 1954. – Pp. 76–84.

11. Malota, E. The impact of acculturative stress and sociocultural adaptation on international student satisfaction and loyalty / E. Malota, A. Mucsi // International Journal of Intercultural Relations. – 2025. – Vol. 109. – P. 102292. – DOI: 10.1016/j.ijintrel.2025.102292.

References

1. V Minobrnauki nazvali kolichestvo inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh // Novosti. Rossiya. – 2026 [Electronic resource]. – Access mode : https://news.ru/russia/v-minobrnauki-nazvali-kolichestvo-inostrannyh-studentov-v-rossijskih-vuzah (date of access: 26.06.2026).

2. Danilova, L.N. Kompleksnyy podkhod k adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh / L.N. Danilova // Zhurnal prikladnykh issledovaniy. – 2025. – № 7. – S. 206–218. – DOI: 10.47576/2949-1878.2025.7.7.027.

3. Kolegaeva, E.A. Strategii sotsialnoy adaptatsii inostrannykh studentov (na primere Altayskogo gosudarstvennogo universiteta) / E.A. Kolegaeva, A.V. Zheldakova, S.A. Perin [i dr.] // Sotsiodinamika. – 2025. – № 8 [Electronic resource]. – Access mode : https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74947 (date of access: 26.06.2026). – DOI: 10.25136/2409-7144.2025.8.74947.

4. Nesterova, A.V. Sotsiokulturnaya adaptatsiya inostrannykh studentov, na pervykh etapakh obucheniya v rossiyskikh vuzakh / A.V. Nesterova // Materialy XXXII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Lomonosov». – M. : MAKS Press, 2025 [Electronic resource]. – Access mode : https://confhub.ru/archive/Lomonosov_2025/data/section_9_36613.htm (date of access: 20.06.2026).

5. Semenova, O.A. Sotsiokulturnaya adaptatsiya i integratsiya inostrannykh studentov v vuzovskuyu sredu / O.A. Semenova // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. – 2025. – № 4(129). – S. 146–153. – DOI: 10.37972/chgpu.2025.129.4.017.

6. Khanin, Yu.L. Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti Spilbergera / Yu.L. Khanin. – Leningrad : LNIIFK, 1976. – 18 s.

7. Shimkovich, E.D. Komponentnaya struktura uspeshnosti obucheniya inostrannykh grazhdan kak pedagogicheskaya kategoriya / E.D. Shimkovich // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 5(182). – S. 48–51.

8. Shimkovich, E.D. Otsenka uspeshnosti universitetskogo obucheniya inostrannykh grazhdan v usloviyakh podgotovitelnogo fakulteta / E.D. Shimkovich, S.I. Gilmanshina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 4(169). – S. 56–60.

9. Shimkovich, E.D. Kontseptsiya uspeshnosti universitetskogo obucheniya inostrannykh grazhdan v usloviyakh podgotovitelnogo fakulteta universiteta / E.D. Shimkovich, S.I. Gilmanshina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2025. – № 515. – S. 195–205. – DOI: 10.17223/15617793/515/23.

© Е.Д. Шимкович, 2026

УДК 37.013

А.Р. ЭЛЬ-ДЖЕШИ, Н.В. ТАМАРСКАЯ

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание; старшеклассники; экзистенциально-аксиологический подход; гражданская идентичность; ценностные ориентации; методы воспитания; личностный смысл.

Аннотация: В статье рассматриваются методы реализации экзистенциально-аксиологического подхода в гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников. Представлены результаты теоретического анализа научной литературы, авторская систематизация методов реализации данного подхода и результаты пилотажного исследования отношения старшеклассников к различным формам гражданско-патриотического воспитания. Обоснованы педагогические возможности смыслообразующих, опытно-деятельностных, рефлексивных, мотивационно-ценностных и интегративных методов в формировании внутренней гражданской позиции обучающихся.

Цель исследования – систематизировать методы реализации экзистенциально-аксиологического подхода в гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников и выявить отношение обучающихся к различным формам воспитательной работы.

Задачи исследования: проанализировать научную литературу по проблеме гражданско-патриотического воспитания старшеклассников; систематизировать методы реализации экзистенциально-аксиологического подхода; выявить отношение старшеклассников к различным формам гражданско-патриотического воспитания.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, систематизация научных подходов, анкетирование старшеклассников, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Результаты: установлено, что современные старшеклассники ориентированы на поиск личностного смысла гражданских ценностей и проявляют наибольший интерес к формам воспитательной работы, основанным на активном участии, диалоге и рефлексии. Систематизация методов реализации экзистенциально-аксиологического подхода и результаты пилотажного исследования подтверждают перспективность его использования в гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников.

В современных условиях гражданско-патриотическое воспитание приобретает особую значимость в связи с необходимостью формирования у подрастающего поколения устойчивой гражданской идентичности, ценностных ориентиров и готовности к ответственному участию в общественной жизни. Вместе с тем практика показывает, что традиционные формы воспитательной работы далеко не всегда обеспечивают внутреннее принятие обучающимися гражданских и патриотических ценностей.

Существенной особенностью современного поколения обучающихся является изменение характера познавательной мотивации. Если традиционная модель воспитания преимущественно строилась вокруг объяснения причин тех или иных общественных явлений, то современные старшеклассники все чаще стремятся понять их личностный смысл и практическую значимость. Иными словами, для них становится более актуальным вопрос «Зачем?», чем вопрос

«Почему?». В этих условиях передача готовых знаний и нормативных установок оказывается недостаточной. Возникает необходимость организации воспитательного процесса, позволяющего обучающимся самостоятельно находить смысл гражданских ценностей, соотносить их с собственным жизненным опытом и принимать как личностно значимые ориентиры.

В этой связи возрастает интерес к педагогическим подходам, ориентированным на развитие ценностно-смысловой сферы личности. Одним из наиболее перспективных представляется экзистенциально-аксиологический подход, рассматривающий процесс воспитания как пространство осмысления человеком собственного жизненного опыта, ценностей и нравственного выбора. Однако вопросы практической реализации данного подхода в системе гражданско-патриотического воспитания старшеклассников остаются недостаточно разработанными, что обусловливает необходимость поиска эффективных методов его применения в образовательной практике.

Обращение к экзистенциально-аксиологическому подходу предполагает прежде всего уточнение содержания понятия гражданско-патриотического воспитания. Так, Г.Я. Гревцева и М.Е. Дуранов определяют гражданско-патриотическое воспитание как процесс социализации личности, основанный на приобщении обучающихся к системе общественно значимых ценностей, норм и традиций, составляющих основу гражданской идентичности [6]. В свою очередь, С.М. Александрова с коллегами подчеркивают, что его сущность не сводится к усвоению знаний о государстве и обществе, а предполагает формирование внутренней готовности личности к ответственному социальному поведению, осознанному выполнению гражданских обязанностей и активному участию в общественной жизни [1]. При этом эффективность гражданско-патриотического воспитания, по мнению Ш.С. Гаджимагомедовой и Г.Я. Гревцевой, во многом определяется согласованностью воспитательных воздействий семьи, образовательной организации, общественных институтов и социокультурной среды [3–5].

Особую значимость гражданско-патриотическое воспитание приобретает в старшем школьном возрасте, который большинство современных исследователей рассматривают как сензитивный период формирования гражданской идентичности, мировоззрения и системы нравственных ценностей. Так, А.П. Землянская отмечает, что именно в подростковом возрасте закладываются основы гражданского самосознания и личностной ответственности [7]. Е.Н. Миронова и М.Н. Таможникова указывают, что в старших классах происходит активное формирование представлений о будущем, гражданской позиции и готовности к ответственному участию в общественной жизни [11]. В связи с этим воспитательная деятельность на данном этапе должна быть ориентирована не только на расширение гражданско-правовых знаний, но и на создание условий для личностного осмысления обучающимися собственной гражданской позиции, формирования чувства сопричастности к судьбе страны и готовности к конструктивному участию в жизни общества.

Экзистенциально-аксиологический подход представляет собой одно из современных направлений педагогической мысли, ориентированное на формирование ценностно-смысловой сферы личности обучающегося. В отличие от традиционных моделей воспитания, акцентирующих внимание преимущественно на усвоении знаний, социальных норм и правил поведения, данный подход рассматривает воспитательный процесс как пространство личностного самоопределения, обретения жизненных смыслов и осознанного принятия общественно значимых ценностей. Его центральной идеей является положение о том, что устойчивые гражданские установки формируются не посредством внешнего воздействия, а в результате внутренней работы личности, включающей рефлексию, ценностный выбор и принятие ответственности за собственные решения [12].

Теоретические основания аксиологической составляющей подхода восходят к философским трудам И. Канта, рассматривавшего ценности как основу нравственного выбора человека и необходимое условие его свободной деятельности [9]. Развивая идеи аксиологии, М.С. Каган отмечал, что ценностные ориентации формируются под влиянием жизненного опыта личности и социальной среды, определяя мировоззренческую основу поведения человека [8]. В педагогическом контексте О.Б. Широких рассматривает аксиологический подход как средство формирования гражданских ценностей посредством внутренней рефлексии и осознанного принятия личностью их общественной значимости

[15]. По мнению исследователя, воспитательная работа должна быть направлена не столько на трансляцию готовых норм, сколько на создание условий, в которых обучающийся самостоятельно приходит к пониманию их ценности.

Экзистенциальная составляющая данного подхода связана с философией существования, в центре которой находится человек как субъект свободного и ответственного выбора. В. Франкл придерживался позиции, согласно которой ценности выступают смысловыми ориентирами человеческой жизни, а их принятие происходит через поиск личностного смысла и осмысление собственного жизненного опыта [14]. С этой точки зрения гражданственность и патриотизм приобретают значение не только социальных требований, но и внутренних жизненных ориентиров, определяющих отношение личности к обществу, государству и собственной ответственности перед ними.

Современные отечественные исследователи также подчеркивают взаимосвязь ценностного и экзистенциального компонентов воспитания. Так, Н.В. Силкина и Р.С. Силкин рассматривают экзистенциально-аксиологический подход как интеграцию философских и педагогических идей, направленных на развитие у обучающихся способности к самостоятельному ценностному выбору, рефлексии и осознанию собственного места в обществе [12]. По мнению авторов, гражданско-патриотическое воспитание не может ограничиваться информированием о правах, обязанностях и исторических событиях, поскольку его результатом должно становиться формирование внутренней гражданской позиции личности.

Таким образом, сущность экзистенциально-аксиологического подхода заключается в рассмотрении гражданско-патриотического воспитания как процесса формирования внутренней ценностной позиции личности, основанной на свободном и осознанном принятии общественно значимых ценностей.

Проведенный анализ современных психолого-педагогических исследований, посвященных гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся, позволил систематизировать существующие методы его реализации в логике экзистенциально-аксиологического подхода. В отличие от традиционных классификаций, основанных преимущественно на формах воспитательной работы, предлагаемая систематизация отражает внутреннюю логику формирования гражданской позиции личности – от осмысления общественных ценностей к их практической реализации и включению в систему жизненных смыслов старшеклассника.

С позиции экзистенциально-аксиологического подхода можно выделить пять взаимосвязанных компонентов, каждому из которых соответствует определенная группа методов.

1. Смыслообразующий компонент направлен на осмысление обучающимися гражданских и патриотических ценностей, формирование собственной мировоззренческой позиции и развитие способности к нравственному выбору. Его основу составляют проблемные беседы, дискуссии, диспуты, анализ исторических событий, обсуждение нравственных дилемм, тематические классные часы и другие формы ценностного диалога.

Как отмечают Р.В. Сулейманова и Т.Р. Сулейманова, обсуждение исторического прошлого должно быть ориентировано не только на усвоение фактического материала, но и на развитие способности обучающихся самостоятельно оценивать исторические события, понимать причины общественных процессов и формировать ответственное отношение к историческому наследию страны [13]. Аналогичной позиции придерживаются Г.Я. Гревцева и М.Е. Дуранов, рассматривающие гражданско-патриотическое воспитание прежде всего как процесс формирования ценностного отношения личности к обществу и государству, а не только как передачу соответствующих знаний [6].

С точки зрения экзистенциально-аксиологического подхода подобные методы приобретают особую значимость, поскольку создают пространство для свободного обсуждения, личностного осмысления общественно значимых вопросов и формирования внутренне принятой гражданской позиции.

2. Опытно-деятельностный компонент объединяет методы, позволяющие обучающимся приобрести собственный опыт гражданского участия. Анализ литературы показывает, что именно практическая деятельность рассматривается большинством исследователей как необходимое условие формирования устойчивой гражданской позиции.

Так, О.П. Волкова, А.С. Кузнецов и И.А. Маврина подчеркивают воспитательный потенциал мероприятий, направленных

на сохранение исторической памяти, участие в патриотических акциях и проектах по увековечению подвига защитников Отечества [2; 10]. Ученые рассматривают участие старшеклассников в социально значимых проектах как средство развития социальной ответственности, инициативности и готовности к общественной деятельности [2; 10].

По мнению А.С. Кузнецова и И.А. Мавриной, существенным воспитательным потенциалом обладает поисково-исследовательская деятельность, позволяющая школьникам самостоятельно изучать исторические источники, критически осмысливать события прошлого и формировать объективное представление об историческом развитии общества [10].

К данной группе методов также относятся волонтерская деятельность, ученическое самоуправление, участие в деятельности общественных объединений, проведение гражданских акций и реализация социальных инициатив [10]. Их общая особенность заключается в том, что гражданские ценности становятся предметом личного опыта, а не только объектом изучения.

3. Рефлексивно-ценностный компонент. Особое место в структуре экзистенциально-аксиологического подхода занимает развитие рефлексии. Именно способность личности осмысливать собственные поступки, мотивы и жизненный опыт обеспечивает переход от внешнего соблюдения социальных норм к их внутреннему принятию.

По мнению В. Франкла, ценности становятся жизненными ориентирами человека только тогда, когда приобретают для него личностный смысл [14]. Н.В. Силкина и Р.С. Силкин также отмечают, что гражданско-патриотическое воспитание должно быть направлено на развитие способности обучающихся к самостоятельному ценностному выбору, рефлексии и осознанию собственного места в обществе [12]. В связи с этим значимыми становятся методы самоанализа, обсуждения собственного опыта, рефлексивные беседы, анализ нравственных ситуаций, ведение дневников наблюдений и коллективное обсуждение результатов совместной деятельности.

4. Мотивационно-ценностный компонент. Экзистенциально-аксиологический подход исходит из того, что устойчивое гражданское поведение невозможно сформировать исключительно посредством внешнего контроля или поощрения. Оно возникает как следствие внутренней мотивации личности.

По мнению М.С. Кагана, ценностные ориентации формируются в процессе жизненного опыта человека и становятся основанием его поведения [8]. О.Б. Широких подчеркивает, что воспитательный процесс должен создавать условия для внутреннего принятия общественных ценностей, а не ограничиваться их декларативной трансляцией [15]. В связи с этим особое значение приобретают методы создания ситуации успеха, поддержка общественной инициативы обучающихся, игровые технологии, деловые игры, социальные квесты и иные формы, позволяющие подросткам пережить собственную социальную значимость.

5. Интегративный компонент предполагает включение гражданско-патриотического воспитания в различные сферы образовательной жизни. Проведенный анализ литературы показывает, что современные исследователи рассматривают воспитательный процесс как непрерывную систему, выходящую за рамки отдельных мероприятий.

Так, Р.В. Сулейманова и Т.Р. Сулейманова отмечают, что наибольшая эффективность достигается при комплексной реализации гражданско-патриотического воспитания, сочетающей учебную деятельность, социальные проекты, ученическое самоуправление, сотрудничество с общественными организациями и использование возможностей цифровой образовательной среды [13].

Таким образом, интегративный компонент обеспечивает целостность воспитательного процесса, позволяя соединить знания, личностное осмысление, практический опыт и внутреннюю мотивацию в единую систему формирования гражданской позиции старшеклассников.

Представленная систематизация позволяет сделать вывод, что эффективность гражданско-патриотического воспитания в современных условиях определяется не количеством проведенных мероприятий, а глубиной личностного включения обучающихся в процесс осмысления общественно значимых ценностей. Для современного старшеклассника становится недостаточным получение ответа на вопрос о том, «что необходимо делать» или «почему это важно». Гораздо большую роль играет понимание того, какое значение данные ценности имеют

именно для его собственной жизни, будущего и профессионального самоопределения. Именно поэтому экзистенциально-аксиологический подход, ориентированный на поиск личностного смысла, развитие рефлексии и самостоятельного ценностного выбора, представляется одним из наиболее перспективных направлений развития гражданско-патриотического воспитания.

С целью уточнения отношения современных старшеклассников к содержанию и методам гражданско-патриотического воспитания было проведено пилотажное исследование, участниками которого стали 30 учащихся 10–11-х классов в возрасте 15–17 лет. В качестве диагностического инструмента использовалась авторская анкета, включавшая закрытые вопросы с единичным и множественным выбором, а также открытый вопрос, направленный на выявление представлений обучающихся о признаках личностно значимого воспитательного мероприятия.

Анализ полученных результатов показал, что для большинства старшеклассников существенное значение имеет не только понимание общественной необходимости гражданских норм, но и осознание их личностного смысла. Так, 63,3 % учащихся (19 человек) отметили, что для них особенно важно понимать, зачем гражданские и патриотические ценности необходимы самому человеку и обществу.

Наиболее востребованными оказались методы, предполагающие активную позицию обучающихся. Интерес к социальным проектам выразили 66,7 % старшеклассников (20 человек), к дискуссиям и дебатам – 63,3 % (19 человек), к волонтерской деятельности – 56,7 % (17 человек), к поисково-исследовательской работе – 43,3 % (13 человек). При этом традиционные лекции и информационные классные часы выбрали только 23,3 % учащихся (7 человек). Следует отметить, что данный вопрос предусматривал возможность множественного выбора, в связи с чем суммарный процент ответов превышает 100 %.

Возможность самостоятельно выбирать тему, форму или направление участия в воспитательной деятельности оказалась значимой для 76,7 % респондентов (23 человека). Кроме того, 70 % учащихся (21 человек) отметили, что именно участие в социальных, добровольческих и проектных инициативах помогает глубже понять содержание таких ценностей, как ответственность, взаимопомощь, гражданский долг и служение обществу.

Вместе с тем 60 % старшеклассников (18 человек) сообщили, что мероприятия, в которых им отводится исключительно роль слушателей, вызывают у них низкую заинтересованность. Нейтральное отношение к подобному формату выразили 26,7 % учащихся (8 человек), тогда как положительно оценили его лишь 13,3 % респондентов (4 человека).

Анализ ответов на открытый вопрос показал, что обучающиеся чаще всего связывают значимость гражданско-патриотического воспитания с возможностью высказывать собственное мнение (63,3 %, 19 человек), практической пользой деятельности (60 %, 18 человек), связью обсуждаемых вопросов с реальной жизнью (56,7 %, 17 человек), возможностью самостоятельного выбора (46,7 %, 14 человек) и наличием конкретного результата совместной работы (43,3 %, 13 человек).

Полученные данные свидетельствуют о том, что современные старшеклассники ориентированы не столько на пассивное усвоение информации, сколько на поиск личностного смысла гражданских ценностей, возможность их обсуждения и практического применения. Наибольшую заинтересованность вызывают формы работы, предполагающие самостоятельный выбор, активное участие, рефлексию и социальное взаимодействие. Полученные результаты согласуются с положениями экзистенциально-аксиологического подхода, рассматривающего формирование гражданской позиции как процесс внутреннего принятия ценностей через их осмысление, личный опыт и ценностную рефлексию.

Список литературы

1. Александрова, С.М. Понятие и сущность гражданско-патриотического воспитания / С.М. Александрова, Н.В. Бугеро, Л.В. Никольская, И.Н. Пономаренко, И.В. Кривуля // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 229–232.

2. Волкова, О.П. Система гражданско-патриотического воспитания в техникуме / О.П. Волкова // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – № 2(65). – С. 57–61.

3. Гаджимагомедова, Ш.С. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников / Ш.С. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 345–352.

4. Гревцева, Г.Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс / Г.Я. Гревцева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 3(45). – С. 18–26.

5. Гревцева, Г.Я. Педагогические условия воспитания патриотизма обучающихся: теоретический и практический аспекты / Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – Т. 15. – № 3. – С. 18–31.

6. Гревцева, Г.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: философский аспект / Г.Я. Гревцева, М.Е. Дуранов // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2019. – № 4(8). – С. 11–21.

7. Землянская, А.П. Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков / А.П. Землянская // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 3(43). – С. 121–130.

8. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

9. Кант, И. Основы метафизики нравственности ; Критика практического разума ; Метафизика нравов / И. Кант. – СПб. : Наука, 2007. – 528 с.

10. Кузнецов, А.С. Сущность и природа патриотизма как педагогическая категория / А.С. Кузнецов, И.А. Маврина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 214–216.

11. Миронова, Е.Н. Гражданственность и патриотизм в процессе формирования образа будущего у старшеклассников / Е.Н. Миронова, М.Н. Таможникова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 31–36.

12. Силкина, Н.В. Аксиологические основы патриотического воспитания молодежи / Н.В. Силкина, Р.С. Силкин // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2022. – № 3(14). – С. 81–90.

13. Сулейманова, Р.В. Формирование гражданско-патриотических ценностей у обучающихся старших классов в современных социокультурных условиях / Р.В. Сулейманова, Н.З. Мунгиева, Т.Р. Сулейманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 217–221.

14. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : ARCHIVE PUBLICA, 2025. – 368 с.

15. Широких, О.Б. Ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) : дис. ... д-ра пед. наук / О.Б. Широких. – М., 2004. – 428 с.

References

1. Aleksandrova, S.M. Ponyatie i sushchnost grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya / S.M. Aleksandrova, N.V. Bugero, L.V. Nikolskaya, I.N. Ponomarenko, I.V. Krivulya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2023. – № 10. – S. 229–232.

2. Volkova, O.P. Sistema grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v tekhnikume / O.P. Volkova // Obrazovanie. Karera. Obshchestvo. – 2020. – № 2(65). – S. 57–61.

3. Gadzhimagomedova, Sh.S. K voprosu o grazhdansko-patrioticheskom vospitanii starsheklassnikov / Sh.S. Gadzhimagomedova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2008. – № 3. – S. 345–352.

4. Grevtseva, G.Ya. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashcheysya molodezhi kak sotsiokulturnyy protsess / G.Ya. Grevtseva // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. – 2019. – T. 11. – № 3(45). – S. 18–26.

5. Grevtseva, G.Ya. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya patriotizma obuchayushchikhsya: teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty / G.Ya. Grevtseva // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2023. – T. 15. – № 3. – S. 18–31.

6. Grevtseva, G.Ya. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie: filosofskiy aspekt / G.Ya. Grevtseva, M.E. Duranov // Teoriya i praktika sotsiogumanitarnykh nauk. – 2019. – № 4(8). – S. 11–21.

7. Zemlyanskaya, A.P. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie sovremennykh podrostkov / A.P. Zemlyanskaya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. – 2021. – № 3(43). – S. 121–130.

8. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatelnost / M.S. Kagan. – M. : Politizdat, 1974. – 328 s.

9. Kant, I. Osnovy metafiziki nravstvennosti ; Kritika prakticheskogo razuma ; Metafizika nravov / I. Kant. – SPb. : Nauka, 2007. – 528 s.

10. Kuznetsov, A.S. Sushchnost i priroda patriotizma kak pedagogicheskaya kategoriya / A.S. Kuznetsov, I.A. Mavrina // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2020. – № 3(82). – S. 214–216.

11. Mironova, E.N. Grazhdanstvennost i patriotizm v protsesse formirovaniya obraza budushchego u starsheklassnikov / E.N. Mironova, M.N. Tamozhnikova // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2021. – № 10. – S. 31–36.

12. Silkina, N.V. Aksiologicheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya molodezhi / N.V. Silkina, R.S. Silkin // Vestnik SGUPS: gumanitarnye issledovaniya. – 2022. – № 3(14). – S. 81–90.

13. Suleymanova, R.V. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskikh tsennostey u obuchayushchikhsya starshikh klassov v sovremennykh sotsiokulturnykh usloviyakh / R.V. Suleymanova, N.Z. Mungieva, T.R. Suleymanova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2023. – № 79(4). – S. 217–221.

14. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. – M. : ARCHIVE PUBLICA, 2025. – 368 s.

15. Shirokikh, O.B. Tsennostnye orientatsii professionalno-lichnostnoy podgotovki uchitelya v Rossii (vtoraya polovina XIX v. – 90-e gg. XX v.) : dis. ... d-ra ped. nauk / O.B. Shirokikh. – M., 2004. – 428 s.

© А.Р. Эль-Джеши, Н.В. Тамарская, 2026

УДК 378

А.М. ЮДИНА

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир;
Покровский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Покров

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: информационно-коммуникативная культура; студенты; высшая школа; критерии формирования информационно-коммуникативной культуры; киберинформационная среда; противодействие идеологии терроризма; симулякративный подход; асимулякративный подход; нарративный подход; когнитивная безопасность.

Аннотация: В статье рассматривается проблема модернизации педагогических подходов к воспитанию студенческой молодежи в высшем образовании в условиях специальной военной операции и роста цифровых (гибридных) инструментов в обычной жизни современного человека. В статье анализируется когнитивная безопасность как важное условие успешной самореализации личности и средство для эффективной организации противодействия идеологии терроризма у студенческой молодежи, выделена сущность инновационной триады подходов, дополняющих традиционные средствами целенаправленных вербально-просветительских методов профилактики деструктивного поведения, и предложена концепция перехода от «симулякративного» (имитационного) подхода к «асимулякративному» (глубинному, ценностно ориентированному) через нарративный подход. Цель: обоснование и разработка концептуальных основ когнитивной безопасности студентов как системообразующего фактора организации противодействия идеологии терроризма в высшей школе на основе интеграции асимулякративного подхода и нарративных практик. Задачи: определить риски симулякративного подхода в антитеррористическом просвещении студентов, приводящие к формализации профилактики и формированию «симулякра патриотизма»; теоретически обосновать асимулякративный подход как методологическую основу формирования когнитивной безопасности и когнитивного иммунитета студентов в процессе противодействия идеологии терроризма. Методы: анализ, синтез, моделирование, понятийно-терминологический, историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение педагогического опыта, а также результаты авторских исследований А.М. Юдиной (2022–2026) и эмпирических методов (наблюдение, кейс-метод, мониторинг цифрового следа). Результаты: в статье обоснована типология рисков в антитеррористическом просвещении (формализация профилактики, феномен «исторической беспомощности», симулякр патриотизма) и разработана структурно-функциональная динамическая модель когнитивной безопасности студента, реализуемая через асимулякративный подход с использованием нарративных практик и технологий фактчекинга, направленных на формирование когнитивного иммунитета, защищенной нравственности и устойчивости к террористическим идеологиям.

Современный этап развития российского общества характеризуется беспрецедентным усилением вариативного информационного давления на социальную среду. Это вызывает серьезные опасения не только в цифровой среде, но и в социокультурном пространстве, поскольку выступает важным фактором риска

в условиях гибридного противостояния геополитических систем. Следствием такого противостояния становится возрастающее количество разнообразных цифровых каналов, транслирующих деструктивные, делинквентные, а иногда и открыто террористические идеологии, создающие условия для теневой вербовки и провокаций не только в цифровой среде, но и с потенциальным выходом в социокультурные системы.

В таких условиях высшая школа становится важным социальным институтом, способным централизованно, опираясь на лучшие педагогические воспитательные системы России, формировать иной образ мысли и действий у молодежи, основанный на нравственных ценностях, правовой культуре, цифровой культуре и гуманистических идеалах развития личности. Задаваясь вопросом о том, насколько эффективными могут быть традиционные педагогические формы и технологии работы, мы приходим к определенной дилемме. Наиболее распространенная модель профилактики идеологии терроризма опирается в основном на вербально-просветительские методы, к которым можно отнести лекции, беседы, диалоги, встречи, акции. Подобная деятельность сегодня уже имеет серьезный практический банк методологических кейсов. В то же время рост противоправного поведения у молодежи приводит нас к необходимости решения следующей задачи: работая с молодежью, знающей о пагубной деятельности террористов и наказании за террористические преступления, мы столкнулись с тем, что молодые люди не имеют устойчивости к манипулятивному воздействию, так как неприятие терроризма не выстроено на глубинном когнитивном и аксиологическом уровнях личности. Таким образом, возникает ситуация, в которой студент, усваивая формы наиболее часто проводимых акций и мероприятий, не усваивает те смыслы, которые транслируются в их содержании.

В этой связи актуализируется проблема педагогической фасилитации когнитивной безопасности студентов, понимаемой как интегральное качество личности, обеспечивающее способность противостоять деструктивным информационным воздействиям на уровне мышления, ценностей и поведения не только в онлайн-пространстве, но и в социокультурном бытии.

Проведенный анализ позволил выделить три группы рисков, возникающих при организации работы по противодействию идеологии терроризма с опорой на существующие традиционные педагогические методы в централизованном антитеррористическом просвещении студентов.

Первая группа – когнитивные риски, связанные с феноменом, который в наших исследованиях обозначен как «историческая беспомощность», исходящая из крайне низкого понимания процесса исторического развития человечества на общероссийском и общечеловеческом уровнях. Состояние исторической беспомощности характеризуется утратой субъектного отношения к истории, невозможностью эмоционально-ценностного отношения к своему состоянию в том виде, в котором мы его сегодня наблюдаем. Студенты с выраженной исторической беспомощностью воспринимают исторический процесс как хаотичный поток событий, на который невозможно было оказать влияние, что в корне неверно и провоцирует серьезные когнитивные ошибки. Это приводит к тому, что студент не способен выстроить причинно-следственные связи, легко принимает упрощенные схемы развития религиозной, политической, культурной истории и, как следствие, становится уязвимым для деструктивных нарративов, предлагающих «восстановить справедливость» через насилие, вернуть «истинную веру предков» через преступления и убийства.

Вторая группа – аксиологические риски. Применяя симулякративный подход в образовательной деятельности, мы глубоко осмыслили феномен «симулякра патриотизма», когда студент способен воспроизводить внешнюю атрибутику (символы, ритуалы, лозунги), не совершая акта глубинного когнитивно-ценностного соприкосновения с эмоционально-ценностным содержанием патриотических смыслов. Идентификация в такой ситуации происходит только на имитационном, символическом уровне. Таким образом, формируется разрыв между демонстрируемым поведением и внутренними убеждениями, которые могут быть противоположно направленными. Чего ожидать от такого человека в момент манипуляций? Какой выбор может принять такой студент? В момент реального выбора молодой человек оказывается в ситуации отсутствия прочного аксиологического базиса и становится открытым, беззащитным перед вербовочными схемами, выстраивающими свою работу на патриотической риторике и постправде.

Третья группа – социально-психологические риски. Формализация профилактических мероприятий антитеррористической направленности в рамках общей, индивидуальной и групповой форм работы не создает у студентов переживаний, связанных с принадлежностью к общероссийской гражданской идентичности и осмысленностью. Дефицит подлинных общностей, искренних студенческих коллективов и команд восполняется суррогатными формами, например через создание асоциальных, экстремистских, террористических групп, предлагающих молодому человеку самореализацию в иллюзорном мире «своих», «своей стаи».

Ответом на выявленные риски выступает разработанный нами педагогический асимулякративный подход, который мы предлагаем рассматривать как методологическую основу формирования когнитивной безопасности студентов. В нашей триаде подходов, в отличие от симулякративного, ориентированного на внешний эффект и работу с имитациями, асимулякративный подход конструируется нами для восстановления связей между знаками и смыслами, формой и содержанием, преодолевая историческую и правовую беспомощность.

Ключевыми средствами реализации асимулякративного педагогического подхода являются нарративные практики – специально структурированные смысловые группы, позволяющие студенту выстроить свою субъектность, например личную историю общероссийской гражданской идентичности, интегрировать свой индивидуальный опыт с историей не только страны, но и цивилизации. Важным средством мы определяем обучение фактчекингу для формирования навыка критической оценки информационных сообщений, поскольку для того, чтобы сформировать критическое мышление, необходимо научить не только анализу информации, но и способам дифференцированной работы с семиотическими единицами в ретроспективном культурном и историческом поле. Обязательным средством выступают специально структурированные проблемные кейсы, моделирующие ситуации выбора между симулякром и подлинной ценностью. Интегрирующим средством мы определили рефлексивные диалоги, актуализирующие и корректирующие процесс формирования конструктивной субъектности у студентов.

На основе проведенного исследования мы апробировали структурно-функциональную динамическую модель когнитивной безопасности студента для противодействия идеологии терроризма, выстроенную на трех взаимосвязанных компонентах, например, развитие критического мышления (когнитивный компонент) создает условия для осмысленного формирования общероссийской гражданской идентичности (аксиологический компонент), что, в свою очередь, проявляется в устойчивом социально одобряемом поведении на основе общероссийских традиционных духовно-нравственных ценностей (поведенческий компонент).

Полученные результаты позволяют поставить вопрос о необходимости системной трансформации педагогических подходов к профилактике идеологии терроризма в высшей школе. Конечно, мы не призываем исключать традиционные педагогические технологии и средства, но предлагаем дополнить их в контексте изменения общеобразовательной парадигмы мира.

Во-первых, следует признать, что «мероприятийная» модель как основное средство превентивной работы исчерпала свой ресурс. Отчеты о количестве проведенных лекций не отражают реального уровня когнитивной защищенности студентов, не снижают количества противоправных действий в молодежной среде. Таким образом, требуется переход от количественных показателей к качественным, измеряемым критериям, фиксирующим динамику ценностных ориентаций и когнитивных способностей студентов.

Во-вторых, предлагаемая нами триада педагогических подходов, а именно асимулякративный подход, не отрицает традиционные методы, но создает условия для их трансформации. Лекция, направленная на формирование когнитивной безопасности и противодействие идеологии терроризма, становится эффективной, если из монологической формы она превращается в повод для рефлексии и проблемного диалога. Профилактическое мероприятие антитеррористической направленности обретает глубинный эмоционально-ценностный смысл, если студент является его активным субъектом, а не пассивным участником «для отчета».

В-третьих, особая роль в организации централизованной профилактической работы по антитеррористической тематике отводится межведомственному взаимодействию.

Опыт Координационного центра показывает, что эффективная профилактика возможна лишь при объединении усилий профессорско-преподавательского состава, органов исполнительной власти, НКО, студенческих объединений, психологических служб, представителей правоохранительных органов и традиционных конфессий.

Проведенное исследование подтвердило актуальность и значимость когнитивной безопасности студенческой молодежи как системообразующего фактора противодействия идеологии терроризма в студенческой среде. Предложенная нами триада педагогических подходов, реализуемая через структурно-функциональную динамическую модель, возвращает воспитанию общероссийской гражданской идентичности на базе традиционных нравственных ценностей его сущностную функцию – формирование гуманистической личности, способной к самостоятельному, ответственному, нравственно защищенному поведению в условиях противодействия манипуляциям и постправде на основе знаний и навыков правового, информационно-коммуникативного, антитеррористического способов действий в офлайн- и онлайн-средах.

Список литературы

1. Фортова, Л.К. К вопросу о концептуальных основах воспитания личности / Л.К. Фортова, А.М. Юдина // Перспективы науки. – Тамбов : ТМБпринт. – 2022. – № 7(154). – С. 142–144.

References

1. Fortova, L.K. K voprosu o kontseptualnykh osnovakh vospitaniya lichnosti / L.K. Fortova, A.M. Yudina // Perspektivy nauki. – Tambov : TMBprint. – 2022. – № 7(154). – S. 142–144.

© А.М. Юдина, 2026

УДК 378

А.М. ЮДИНА

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир;
Покровский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Покров

К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОМ И БЕЗНРАВСТВЕННОМ

Ключевые слова: дети; подростки; несовершеннолетние; воспитательные институты; семья; школа; нравственное; безнравственное.

Аннотация: Цель статьи – проанализировать ключевые дефиниции «нравственное» и «безнравственное». Задачи: раскрыть актуальность исследуемой проблемы; определить сущность нравственного и безнравственного; раскрыть последствия безнравственной поведенческой стратегии. Гипотеза: эффективность нравственного воспитания несовершеннолетних будет проявляться в том случае, если дети и подростки осознают дефиниции «нравственное» и «безнравственное»; представители основных институтов воспитания – родители и педагоги – будут демонстрировать образцы нравственного поведения в реальной и виртуальной среде; несовершеннолетние будут четко представлять себе свое жизненное предназначение. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение, сопоставление, аналогия. Достигнутые результаты: в работе не только представлены авторские ракурсы нравственного и безнравственного, но и раскрыты причины проявления этих качеств, а также последствия безнравственного поведения детей и подростков для личности и общества.

В современном обществе все большую полемику вызывает отношение к содержанию нравственного и безнравственного. Рыночная экономика капиталистического общества наложила отпечаток на взаимоотношения людей. Несколько десятков лет назад приходилось слышать: «У нас, в социалистическом обществе, человек человеку друг, товарищ и брат, а там, на загнивающем Западе, – *homo homini lupus est*». Что же сегодня можно сказать об отношениях людей? Попробуем разобраться.

Работая в средней общеобразовательной, а потом и в высшей школе, имея в семье не только маму-педагога, но и бабушку-учителя, я, можно сказать, с молоком впитала и видела в семье: всегда, при любых обстоятельствах, в любом обществе, а особенно это касается руководителей, человек должен быть нравственным – патриотом и гражданином своей страны, честным, ответственным, самокритичным, благородным. Но только в том случае, если деятельность другого не выступает угрозой национальной и личной безопасности.

Сегодня цель воспитания – успешная личность, самоактуализирующаяся, самодостаточная. Определенная категория людей связывает это качество с тем, что можно идти и по трупам, лишь бы самому было хорошо. Подобная ситуация ярко отражается на молодежи, которая в силу своей гибкой незрелости, ища контуры своей успешности, часто в поисках своего счастья сталкивается с дилеммой, какой путь выбрать? Тот, что требует усилий, или тот, который более простым, но менее нравственным путем приведет к желанной иллюзии счастья. Ведь, выбирая безнравственную жизнь, никто не сможет в психически здоровом состоянии избавить себя от чувства вины, от сожаления о невыполненных обязательствах, горечи утраченного счастья и невозможности вернуть все в исходное состояние.

Безнравственный человек оправдывает себя: «Я же не один такой», «Каждый выживает как может». Забыв о самоуважении, о гуманизме и эмпатии, вряд ли можно состояться в полном смысле этого слова Человеком. Не зря в Китае запретили выступать с советами тем людям, кто не имеет специального образования, подтверж-

дающего их уровень квалификации, сократив количество блогеров-детей, раздающих советы сверстникам, не имея ни опыта, ни здравого смысла в своих советах, часто ставя на грань отчаяния тех, кого нужно и можно было бы поддержать и спасти.

С другой стороны, в наше сложное время нельзя забывать о том, что интеллигентные, воспитанные люди – это хорошая мишень для преступников.

Мы рассматриваем категорию «нравственность» как совокупность правил человека, помогающих ему оставаться венцом эволюции, как сказал об этом Тейяр де Шарден.

Нравственный человек прежде всего объективно оценивает свои действия и поступки. Критикуя другого, он предлагает что-либо взамен, опять начиная с себя. Трудно, конечно, во всем быть идеальным. Нам представляется, что необходимо опираться на принцип медицины – «не навреди». Если мы чувствуем свою боль, почему не задумываемся о том, что от наших действий и слов может быть больно и другому человеку? Эгоцентризм надо искоренять с детства.

Последствиями безнравственности выступают гедонизм, экзистенциальный вакуум, болезненная праздность, виктимность, низкий уровень общей, нравственной и правовой культуры. Противоправная поведенческая стратегия – также удел людей, которые не знакомы с правовыми и нравственными нормами, но, как известно, незнание закона не освобождает от ответственности.

На семинарских занятиях по теории воспитания задаю студентам вопрос: «Кому легче жить – нравственным или безнравственным?» Чаще всего слышу ответ, что легче жить безнравственным и безответственным. И тогда я продолжаю: «Раскройте, пожалуйста, золотое правило морали Конфуция – не делай другому того, чего бы не хотел, чтобы делали в отношении тебя». Я сделала вывод, что, анализируя дефиниции «социальная зрелость», «ответственность», «социальный иммунитет», «социальная закаленность», теорию реактивного сопротивления, студенты стали по-новому осознавать свое место в мире.

Представители основных воспитательных институтов – родители и педагоги – должны учить детей отделять зерна от плевел, конструктивную информацию от деструктивной, формировать представления об основополагающих жизненных ценностях. В противном случае ни о какой позитивной социализации своих детей нельзя и говорить.

Достаточно много на своих лекционных и практических занятиях, как в учебной, так и во внеучебной деятельности, я задаю аудитории один и тот же вопрос: почему в одном и том же обществе люди одного возраста, обучающиеся в одной и той же образовательной организации, амбивалентно воспринимают жизнь: кто-то ориентируется на социально полезную деятельность, а кто-то живет сиюминутными инстинктами и потребностями?

Достаточно часто такая ситуация наблюдается у несовершеннолетних из очень обеспеченных семей: они живут в болезненной праздности. Прискорбно, что родители не понимают: ни в чем не ограничивая своих детей, они инициируют у них социальную инвалидизацию.

Нигилистическое отношение к другим, к работе по самоактуализации нередко способствует формированию эмоциональной тупости, индифферентности, холодности и жестокости как по отношению к самым близким людям, так и вообще к окружению.

Пресыщение и отсутствие интереса к жизни, эстетизация психических расстройств приводят к тому, что молодые люди перестают радоваться, их обуревают апатия и ипохондрия. Они пытаются опытным путем встряхнуть себя, своеобразным способом «проснуться», но не за счет интересной учебы или работы, а через употребление ПАВ – спиртных напитков, наркотических, токсических веществ – или полное погружение в виртуальный мир с последующей идентификацией себя в реальной действительности как аватара, виртуального значимого персонажа, которому все подвластно. Уже упоминаемая нами болезненная праздность нередко доводит молодых людей до аутодеструкции, суицидальных актов, когда социальная незрелость, умноженная на безответственность, может привести к трагедии.

Как обучать родителей, а затем и педагогов так воспитывать своих детей, чтобы они зарекомендовали себя состоятельными и самодостаточными личностями?

Мы убеждены, что еще до того, как принять решение иметь детей, будущие родители должны осознать, насколько они готовы к этой миссии. Финансовая составляющая, безусловно,

играет важную роль, но нам кажется, что большее значение отводится нравственной составляющей и смысложизненной ориентации личности.

Tabula rasa (чистая доска) экстраполирует: что родители напишут, то и вберет в себя ребенок. Личный пример родителей в отстаивании своей воспитательной позиции также очень важен, поскольку, воспитывая требуемые качества, родители сами должны ими обладать, чтобы иметь моральное право требовать их наличия от детей. Уважительное отношение к личности, толерантность, ответственное отношение к слову (не уверен – не обещай, а пообещал – сделай) являются сакраментальными постулатами воспитательного института семьи. Самонаказание, лишение себя приятных увлечений, досуга при невыполнении запланированного являются важными воспитательными механизмами.

Воспитание эмоционально-волевых качеств, силы воли, твердости духа и характера, отстаивание своих позиций при уверенности, что твое решение правильное, и, конечно же, ориентация только на социально полезную деятельность, помощь Родине, людям, бескорыстное, системное, содержательное, но с опорой на теорию реактивного сопротивления, актуальны сегодня как никогда.

Представители другого, не менее важного института воспитания – школы – педагоги, так же как и родители, должны показывать обучающимся личный пример нравственности и ответственности.

Таким образом, анализируя дефиниции «нравственное» и «безнравственное», можно постулировать: для сохранения человечества, а также человека в человеке необходимо осознавать конструктивные традиционные и инновационные ценности, подлинную культуру и ответственность руководителей, а также родителей и педагогов за тех, с кого они спрашивают, чтобы было четкое представление: «У меня есть полное моральное право выдвигать это требование, потому что я сам ему соответствую».

Список литературы

1. Фортова, Л.К. Развитие информационной культуры педагога в высшем образовании / Л.К. Фортова, А.М. Юдина // Разыскатель истины Ф.А. Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф.А. Фрадкина : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 90-летию со дня рождения профессора кафедры педагогики, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина (1933–1993) (Владимир, 14 марта 2024 года). – Владимир : Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2024. – С. 223–228. – EDN: FCVQZZ.

2. Юдина, А.М. Противодействие кибертеррористической идеологии: структурно-динамическая модель киберинкультурации молодежи / А.М. Юдина // Комплексное противодействие идеологии терроризма и экстремизма: методы, инструменты, решения : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 26–30 сентября 2023 года). – Казань : ООО «Издательский дом МеДДоК», 2023. – С. 130–138. – EDN: TTNAUG.

3. Юдина, А.М. Ответственность как структурная составляющая культуры личности / А.М. Юдина // Перспективы науки. – Тамбов : НТФ РИМ. – 2023. – № 7(166). – С. 237–239. – EDN: RZFHJD.

4. Юдина, А.М. Профилактика виртуальной виктимности в молодежной среде / А.М. Юдина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 7(160). – С. 178–180. – EDN: JWKSLV.

5. Юдина, А.М. Специфика восприятия и управления конфликтами в киберсреде / А.М. Юдина // Reports Scientific Society. – 2024. – № 6(50). – С. 16–20. – EDN: FJSUVW.

6. Юдина, А.М. Профилактика виртуальной виктимности в молодежной среде / А.М. Юдина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 7(160). – С. 178–180. – EDN: JWKSLV.

References

1. Fortova, L.K. Razvitie informatsionnoy kultury pedagoga v vysshem obrazovanii / L.K. Fortova, A.M. Yudina // Razyskatel istiny F.A. Fradkin. Sovremennaya pedagogika i obrazovanie v teoretiko-metodologicheskom pole F.A. Fradkina : materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, priurochennoy k 90-letiyu so dnya rozhdeniya professora kafedry pedagogiki, chlena-korrespondenta RAO Feliksa Aronovicha Fradkina (1933–1993) (Vladimir, 14 marta 2024 goda). – Vladimir : Vladimirskiy gosudarstvennyy universitet im. A.G. i N.G. Stoletovykh, 2024. – S. 223–228. – EDN: FCVQZZ.

2. Yudina, A.M. Protivodeystvie kiberterroristicheskoy ideologii: strukturno-dinamicheskaya model kiberinkulturatsii molodezhi / A.M. Yudina // Kompleksnoe protivodeystvie ideologii terrorizma i ekstremizma: metody, instrumenty, resheniya : sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Kazan, 26–30 sentyabrya 2023 goda). – Kazan : OOO «Izdatelskiy dom MeDDoK», 2023. – S. 130–138. – EDN: TTNAUG.

3. Yudina, A.M. Otvetstvennost kak strukturnaya sostavlyayushchaya kultury lichnosti / A.M. Yudina // Perspektivy nauki. – Tambov : NTF RIM. – 2023. – № 7(166). – S. 237–239. – EDN: RZFHJD.

4. Yudina, A.M. Profilaktika virtualnoy viktimnosti v molodezhnoy srede / A.M. Yudina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 7(160). – S. 178–180. – EDN: JWKSLV.

5. Yudina, A.M. Spetsifika vospriyatiya i upravleniya konfliktami v kibersrede / A.M. Yudina // Reports Scientific Society. – 2024. – № 6(50). – S. 16–20. – EDN: FJSUVW.

6. Yudina, A.M. Profilaktika virtualnoy viktimnosti v molodezhnoy srede / A.M. Yudina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 7(160). – S. 178–180. – EDN: JWKSLV.

© А.М. Юдина, 2026

УДК 378

М.А. АЛЕКСЕЕВА, Н.В. МЕДВЕДЕВ, Н.В. ХАУСМАНН-УШКОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: лингводидактика; искусственный интеллект (**ИИ**); чат-бот; иноязычная речевая деятельность; коммуникативная компетенция; смешанное обучение; высшая школа.

Аннотация: Цель исследования заключается в выявлении и систематизации лингводидактического потенциала чат-ботов как инструмента обучения иностранным языкам в высшей школе. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проанализирован корпус отечественных и зарубежных методических исследований по использованию чат-ботов в языковом образовании; систематизированы их преимущества и ограничения; охарактеризованы ключевые методические особенности организации иноязычной речевой практики на их основе; определены оптимальные условия интеграции чат-ботов в образовательный процесс вуза. Гипотеза исследования состоит в том, что чат-боты обладают значительным лингводидактическим потенциалом для взаимосвязанного развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, персонализации обучения и снижения языковой тревожности, а эффективность их использования определяется соблюдением конкретных методических условий в рамках формата смешанного обучения. Методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы, понятийно-терминологический анализ, систематизация и классификация лингводидактических свойств чат-ботов. Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: установлено, что чат-боты обеспечивают интенсивную персонализированную речевую практику, взаимосвязанное развитие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, снижают уровень языковой тревожности студентов; выделены пять ключевых методических особенностей их использования и обоснована гибридная модель интеграции чат-ботов в образовательный процесс вуза.

Введение

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в систему образования открывает принципиально новые возможности для реализации ключевых принципов лингводидактики, прежде всего принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Одним из наиболее перспективных инструментов в данном контексте выступают чат-боты – программы, функционирующие на основе технологий естественного языка и машинного обучения [3].

С позиции методики обучения иностранным языкам чат-бота правомерно рассматривать как «диалоговую обучающую программу, способную развивать иноязычные речевые умения посредством поддержания диалога и имитации человеческой речи» [3] – в отличие от более общих трактовок чат-бота как программы, имитирующей разговор с человеком [1].

История диалоговых программ берет начало с теста Тьюринга (1950) и программы *ELIZA* (Вейценбаум, 1966). По мере развития технологий обработки естественного языка чат-ботам удалось значительно эволюционировать, превратиться из жестко следующих определенному программному сценарию инструментов в гибких агентов, которые умеют вести диалог на базе известных языковых моделей, таких как *ChatGPT*, *Gemini*, *Claude*, а также их аналогов [2].

Целью исследования выступает выявление и систематизация исследований, которые по-

священы данной тематике, с целью определения лингводидактического потенциала чат-ботов и ключевых методических особенностей их интеграции в образовательный процесс высшей школы.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую основу исследования составляют отечественные и зарубежные научные труды, посвященные лингводидактике и методикам преподавания иностранных языков в условиях развития цифровых образовательных технологий. Исследование задействует следующие ключевые методы: теоретический анализ и синтез научных работ по ключевому исследовательскому вопросу, понятийно-терминологический анализ, классификация лингводидактических свойств чат-ботов. Ключевую источниковую базу формируют публикации отечественных и зарубежных авторов по смежной проблематике.

Литературный обзор

Теория деятельностного подхода и концепция зоны ближайшего развития позволяют исследовать чат-бота как «робота, который может качественно поделиться своими знаниями». Он может не только поправить ошибки человека, но и объяснить правило, которое поспособствует перефразированию идеи ученика [2]. Принцип коммуникативной направленности реализуется через долгую и похожую на естественную речевую практику с чат-ботом. Нередко общение с ним оказывается психологически более комфортным для обучающихся, так как они не боятся допускать ошибки и выдерживать собственный темп речи, что не всегда возможно при общении с преподавателем или носителем языка [2]. Концепция личностно ориентированного обучения реализуется в персонализации, когда сложность языковых выражений, тематика общения и другие факторы подбираются под личные требования и особенности говорящего [2].

Анализ многих исследований формирует несколько ключевых направлений использования чат-ботов. В сфере диалогической речи студент может пробовать различные речевые модели, с их помощью создавать поле для диалога в различных смоделированных им самим ситуациях, впоследствии он также может получить комментарий от чат-ботов по его ошибкам, что целостно помогает создавать индивидуальную практику говорения, которая может быть расценена как более интенсивная в сравнении с традиционной коммуникацией [2].

Бот может стать интерактивным помощником в развитии письменных умений студента. Он может написать текст любого жанра и задать промпт, который поможет оценить его с точки зрения стилистики, грамматики и др. [2]. Генерация учебных материалов с помощью ИИ происходит не только для оценки, но и для начального создания текстов, упражнений или сценариев ролевых игр в соответствии с уровнем знаний человека [2]. Помимо этого, следует говорить и о том, что чат-бот способствует имитированию реальных коммуникативных ситуаций, «ситуативных симуляторов», которые помогают погрузиться в языковую среду, например предлагая стать участником виртуальной конференции, собеседования на иностранных языках. Все это комплексно формирует единый ситуативный контекст, который воздействует на формирование коммуникативной компетенции [2]. Важно обозначить, что продуктивные и рецептивные виды деятельности находятся в органичной взаимосвязи при работе с чат-ботом. В условиях устного (говорения и аудирования) и письменного взаимодействия (письма и чтения) развивается и продуктивный вид деятельности, который стимулирует студентов к речемыслительной деятельности [4].

Результаты

Анализ корпуса исследовательских и обзорных статей статей П.В. Сысоева, Е.М. Филатова и Д.О. Сорокина помогает сформировать следующие пять методических особенностей, которые лежат в основе организации обучения иноязычному речевому общению на основе чат-ботов [4].

Первой особенностью является взаимосвязанное развитие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. В данном случае следует отметить, что практика с чат-ботом задействует несколько видов деятельности одновременно, формируя коммуникативные умения, которые максимально приближены к реальному взаимодействию. Второй особенностью выступает детализация иноязычных речевых умений до уровня микроумений, например такого, как «ведение дискуссии», которое может подразделяться на инициацию беседы, формирование и выражение своей точки зрения, представление аргументов в ее пользу, уточнение ин-

формации, завершение коммуникации и др. [4]. Третья особенность заключается в ориентации на оптимальный уровень владения языком *A2–B1/B2*. Так, в случае диагностики уровня *A1* следует понимать, что обучающиеся не имеют широкого диапазона языковых средств для взаимодействия, тогда как в случае *B2* они могут целостно общаться с носителями [3]. Четвертая особенность – наличие детализированного алгоритма, когда происходит погружение в изучение материала, практическая работа с чат-ботом и ее оценка с последующей рефлексией, чтобы не превращать практику в формальность [4]. Пятой особенностью является смешанный формат обучения, когда вводится материал, а далее проводится самостоятельная практика индивидуально во внеаудиторное время, а уже после – рефлексия в малых группах [4].

Анализ методических исследований позволяет выделить как преимущества, так и ограничения применения чат-ботов. К преимуществам следует соотнести повышение уровня мотивации у студента вследствие внедрения индивидуальной практики в удобное время [3], оптимизации его речевых умений. Это было подтверждено в ходе апробации: участники группы, которые работали с ассистентом «Лира», показали более высокий уровень говорения по сравнению с контрольной группой [6; 3]. Помимо этого, следует выделить и расширение объема иноязычной практики за пределами аудитории, снижение тревожности у студентов не только в процессе обучения, но и на результативных устных экзаменах по иностранному языку [5; 3].

Выделяя ряд ограничений взаимодействия с чат-ботами в обучении иностранным языкам в высшей школе, следует отметить, что не все обучающиеся готовы к замене педагога чат-ботом. В исследовании С. Юна показано, что студенты вузов чаще стремятся к такой перспективе в отличие от учащихся школ [9; 3]. Это может быть аргументировано тем, что чат-бот не формирует эмоциональную связь с учеником, ему не характерны спонтанность и эмпатия, он не способен воспринимать невербальные сигналы, соответственно, это приводит к ограничению в развитии социокультурной компетенции [2]. Следует говорить и о существовании риска генерации фактологически или грамматически некорректной информации чат-ботами, что требует от студента критического подхода к контенту, который ему предоставляется в качестве материала для изучения.

Обсуждение

Обобщение результатов, представленных исследованиями, формирует гибридную модель интеграции чат-бота в учебный процесс по иностранному языку в вузе. Данная модель предполагает три ключевых этапа.

Этап 1 – введение. Преподаватель интегрирует новую лексику и грамматику, дает промпты для учебной работы с чат-ботом, обозначает ключевые задачи для внеаудиторной практики.

Этап 2 – практика с чат-ботом. Во внеаудиторные часы студенты могут самостоятельно инициировать диалог с чат-ботом в соответствии с надлежащими им установками.

Этап 3 – рефлексия и контроль. Далее на занятии студенты могут дискутировать в парах или малых группах, привлекая чат-бота. Они проводят анализ речевого дискурса, объясняют коммуникативные цели тех языковых средств, которые они задействуют в речи. Преподаватель в таком случае может выступать в качестве модератора, который корректирует имеющиеся ошибки и проводит итоговую работу по усвоенному материалу [4; 2].

Опыт создания собственных учебных чат-ботов студентами открывает новые дидактические возможности. Это находит подтверждение в работе Вятского государственного университета с магистрантами педагогического образования. Данный пример продемонстрировал, что студенты могут изучать сервисы для создания чат-ботов и специальных программ, которые решают задачи профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Экспериментальное исследование показало статистически значимые различия в уровне иноязычной подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп ($\varphi_{эмп} = 2{,}514$, $\rho < 0{,}05$), что свидетельствует об эффективности подобного подхода [1].

Заключение

Проведенный анализ исследований показывает, что лингводидактический потенциал чат-ботов в обучении иностранным языкам в высшей школе является значительным и многогранным. Чат-боты имеют широкий потенциал для построения дальнейшей работы с персонализированной речевой практикой. Они обеспечивают взаимосвязанное развитие продуктивных и рецептивных видов речевой

деятельности, способствуют комплексному снижению уровня тревожности и расширению пространственно-временных рамок иноязычного взаимодействия обучающихся. Вместе с этим эффективность применения чат-ботов в профессиональной практике определяется прежде всего требованием к методической осведомленности педагога, который формирует и направляет в требуемое русло учебный процесс. Именно преподаватель может правильно выстроить образовательные задачи, детализировать иноязычные речевые умения, организовать коммуникативно-рефлексивную работу. Соответственно, чат-боты не могут целостно заменить педагога, они являются только вспомогательным цифровым инструментом в построении грамотного процесса обучения. Наилучшей формой обучения иностранному языку является гибридная модель, при которой живое аудиторное взаимодействие преподавателя со студентами используется для решения наиболее сложных и творческих задач, а чат-бот берет на себя обеспечение интенсивной, персонализированной и психологически безопасной языковой практики.

Список литературы

1. Баграмова, Н.В. Применение чат-ботов при обучении иностранному языку как важное условие повышения качества иноязычной подготовки будущих специалистов в области информатизации образования / Н.В. Баграмова, Н.Ф. Кудрявцева, Л.В. Пантелеева, С.И. Тютюнник, И.В. Маркова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4(58). – С. 617–633.

2. Морозова, А.Л. Лингводидактический потенциал чат-ботов в обучении английскому языку в высшей школе / А.Л. Морозова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN525.pdf.

3. Сысоев, П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 66–72. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.

4. Сысоев, П.В. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 272–289. – DOI: 10.17223/19996195/63/14.

5. Han, D.E. The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains / D.E. Han // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. – 2020. – Vol. 6. – No. 7. – Pp. 71–80.

6. Junaidi, J. Artificial Intelligence in EFL Context: Rising Students' Speaking Performance with Lyra Virtual Assistance / J. Junaidi, B. Hamuddin, K. Julita, F. Rahman, T. Derin // International Journal of Advanced Science and Technology. – 2020. – No. 29(05). – Pp. 6735–6741.

7. Kim, H.S. Effects of AI Chatbots on EFL Students' Communication Skills / H.S. Kim, Y. Cha, N.Y. Kim // Korean Journal of English Language and Linguistics. – 2021. – Vol. 21. – Pp. 712–734.

8. Çakmak, F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety / F. Çakmak // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). – 2022. – Vol. 16. – No. 2. – Pp. 113–131.

9. Yoon, S.Y. Student readiness for AI instruction: perspectives on AI in university EFL classrooms / S.Y. Yoon // Multimedia-Assisted Language Learning. – 2019. – No. 22(4). – Pp. 134–160.

10. Adamopoulou, E. An Overview of Chatbot Technology / E. Adamopoulou, L. Moussiades // IFIP Advances in Information and Communication Technology. – 2020. – Vol. 584. – Pp. 373–383.

References

1. Bagramova, N.V. Primenenie chat-botov pri obuchenii inostrannomu yazyku kak vazhnoe uslovie povysheniya kachestva inoyazychnoy podgotovki budushchikh spetsialistov v oblasti informatizatsii obrazovaniya / N.V. Bagramova, N.F. Kudryavtseva, L.V. Panteleeva, S.I. Tyutyunnik, I.V. Markova // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2022. – № 4(58). – S. 617–633.

2. Morozova, A.L. Lingvodidakticheskiy potentsial chat-botov v obuchenii angliyskomu yazyku v vysshey shkole / A.L. Morozova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2025. – T. 13. – № 5 [Electronic resource]. – Access mode : https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN525.pdf.

3. Sysoev, P.V. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornye voprosy / P.V. Sysoev, E.M. Filatov // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2023. – T. 28. – № 1. – S. 66–72. – DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.

4. Sysoev, P.V. Chat-boty i golosovye pomoshchniki v razvitii inoyazychnykh rechevykh umeniy obuchayushchikhsya / P.V. Sysoev, E.M. Filatov, D.O. Sorokin // Yazyk i kultura. – 2023. – № 63. – S. 272–289. – DOI: 10.17223/19996195/63/14.

© М.А. Алексеева, Н.В. Медведев, Н.В. Хаусманн-Ушкова, 2026

УДК 37.047(045)

М.В. АНТОНОВА

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск

СОЗДАНИЕ ТРАНСМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Ключевые слова: дошкольное образование; игровое обучение; образовательный комплекс; ранняя профориентация; трансмедийное образование; цифровые технологии в образовании.

Аннотация: В статье рассматривается проблема повышения эффективности ранней профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях цифровой трансформации образования. В качестве решения предлагается модель трансмедийного образовательного комплекса (**ТОК**), интегрирующего различные медиаплатформы (книги, игры, онлайн-сообщества) вокруг единого нарратива. Цель исследования – разработка, апробация и оценка эффективности ТОК на примере проекта «Капибара в мире профессий». Задачи исследования: разработка модели трансмедийного образовательного комплекса, направленной на формирование целостной картины мира профессий; создание методических рекомендаций по внедрению ТОК в образовательный процесс; оценка эффективности применения ТОК для решения задач ранней профориентации. Гипотеза исследования заключается в том, что применение трансмедийного образовательного комплекса, интегрирующего игровые элементы, интерактивные платформы и единый нарратив, позволит сформировать у детей более глубокое и многомерное понимание сущности различных профессий, повысить их познавательную мотивацию и социальную активность. В качестве методов исследования использовались анализ психолого-педагогической литературы, моделирование и наблюдение. Результаты показали, что у детей стало чаще проявляться глубокое понимание сути профессий через действия и инструменты, а не внешние атрибуты. Вырос уровень познавательной мотивации и инициативы в обсуждении тем труда вне занятий, а также повысилась социальная активность в совместной игровой деятельности. Делается вывод о перспективности трансмедийного подхода для формирования устойчивых, многомерных профессиональных представлений за счет эмоционального вовлечения, многоканальной подачи информации и замкнутого цикла «знание – практика – рефлексия».

Введение

Ранняя профориентация, понимаемая как процесс формирования у ребенка целостной картины мира труда, позитивного отношения к различным видам деятельности и осознания собственных склонностей, является одной из актуальных задач современной педагогики [7]. В этой связи возникает необходимость изменения концепций и методик организации работы в данном направлении [2]. В условиях цифровой трансформации детства традиционные методы (беседы, экскурсии, дидактические игры) нередко утрачивают эффективность по причине снижения концентрации внимания современного ребенка, его высокой потребности в интерактивности и визуализации контента. Во многом это связано с комплексом современных вызовов в сферах образования, технологий, экономики и социума.

Во-первых, трансформация медиасреды и детства. Дети нового поколения («цифровые аборигены») растут в насыщенной цифровой среде, где информация потребляется фрагментарно через различные экраны (смартфоны, планшеты, телевизоры). Традиционные линейные методы обучения (книга, лекция) часто не соответствуют их многоканальному восприятию и клиповому мышлению. Это диктует необ-

ходимость адаптации образовательных практик к новым медиареальностям: общение с ребенком на понятном ему языке позволит удержать внимание, повысить вовлеченность.

Во-вторых, вызовы системы образования и необходимость новых форматов работы с детьми. Ранняя профориентация в дошкольном возрасте часто носит эпизодический или поверхностный характер (знакомство с названиями профессий, костюмами), не формируя целостного понимания сути труда, его инструментов и социальной значимости. Это порождает потребность в разработке системных, глубоких и практико-ориентированных методов формирования первичных профессиональных представлений, которые закладывают основу для будущего осознанного выбора.

В-третьих, изменение запроса рынка труда на новые компетенции (*soft skills*). Современный мир требует не столько узких знаний, сколько гибких навыков: креативности, критического мышления, кооперации, умения учиться и адаптироваться. В этих условиях трансмедийная среда (игра, обсуждение в сообществе, решение задач в симуляциях) естественным образом тренирует эти навыки через совместную деятельность, поиск решений и коммуникацию, что делает ее идеальной платформой для подготовки к профессиям будущего.

В-четвертых, теоретическая и практическая востребованность трансмедиа в педагогике. Несмотря на популярность трансмедиа в маркетинге и индустрии развлечений (киновселенные, игры по мотивам сериалов), целенаправленное использование этого метода в дошкольном образовании, особенно для профориентации, остается малоизученной и слабо реализованной на практике областью. Научный и прикладной интерес к заполнению этой ниши диктует создание методически выверенных (а не просто развлекательных) образовательных комплексов, доказавших свою эффективность в исследованиях.

В-пятых, социальный запрос на индивидуализацию и поддержку интересов ребенка. Трансмедийный образовательный комплекс (**ТОК**) может служить инструментом «мягкой» диагностики интересов через анализ активности ребенка в разных компонентах системы (какие профессии в игре он выбирает чаще, что обсуждает в сообществе). Это позволяет формировать первое «портфолио» интересов и давать рекомендации родителям.

В-шестых, повышение родительской и педагогической компетентности в цифровом мире. ТОК предлагает конструктивную альтернативу пассивному потреблению развлекательного контента. Он превращает цифровое взаимодействие в осмысленную, контролируемую и развивающую деятельность, интегрированную с «аналоговым» миром (чтение книг, ролевые игры), тем самым повышая медиаграмотность всех участников процесса.

Таким образом, актуальность темы заключается в ответе на системный запрос: со стороны ребенка – на увлекательный, интерактивный и релевантный его опыту формат познания мира профессий; со стороны педагогики – на инновационные, доказательно-эффективные методики, соответствующие вызовам времени; со стороны общества – на формирование у будущего поколения не только знаний о профессиях, но и критически важных гибких навыков и осознанного подхода к собственному развитию.

Одним из путей решения может выступать трансмедийный подход, зародившийся в сфере медиа и развлечений [6], предлагающий принципиально новое образовательное решение. Он подразумевает развертывание единой нарративной вселенной и ключевых образовательных смыслов через различные медиаплатформы (книга, игра, видео, социальные сети), каждая из которых вносит уникальный вклад в достижение общей цели [1]. Синергия этих компонентов способна значительно усилить образовательный и эмоциональный эффект, что особенно органично для цифрового поколения. Исследование и разработка трансмедийных образовательных комплексов находятся на стыке ключевых современных трендов, что делает тему высокоактуальной и перспективной как для науки, так и для практики образования.

Обзор литературы

Теоретической основой исследования послужили работы, посвященные трансмедийному нарративу как педагогической технологии (А.Н. Архангельский, Э.М. Зиятдинова, А.А. Новикова, С.Ю. Рубцова, И.В. Убоженко, Д.Р. Фатыхова и др.). В образовательном контексте трансмедийность рассматривается не как простое дублирование контента на разных носителях, а как его «расширение» (*story extension*) и «углубление» (*story depth*) [1]. Суть трансмедийности в ее каноническом понимании Генри Дженкинса (*H. Jenkins*, 2006) – не дубли-

рование, а дисперсное развертывание единого нарративного мира или концепции через множественные каналы коммуникации, где каждый вносит свой уникальный и ценный вклад в общее целое [10]. Ни одна из платформ не содержит всю историю полностью, а полное погружение и понимание достигаются только через совокупный опыт взаимодействия со всеми элементами комплекса. Каждая платформа выполняет специфическую функцию: книга или видео могут задавать канон и ядро истории, игра предоставляет пространство для экспериментирования и проживания ролей, а онлайн-сообщество становится площадкой для обсуждения, интерпретации и совместного творчества. Любой из представленных элементов самодостаточен на своем уровне, но вместе они формируют глубокое, многомерное понимание предмета, недостижимое при изолированном потреблении любого из компонентов. Таким образом, синергия возникает не на уровне технического формата, а на уровне смыслового наполнения и сюжетных линий.

В контексте эволюции медийных экосистем особый научный интерес представляет феномен трансмедийного сторителлинга, который существенно дистанцируется от классических форм адаптации контента. На основе теоретического фундамента, заложенного в работе К.А. Сколари (*C.A. Scolari*, 2009), можно утверждать, что трансмедийное повествование в образовательном контексте функционирует как сложная нарративная система, конструирующая единое смысловое пространство (*narrative world*), доступ к которому осуществляется через различные медийные платформы [11]. Согласно логике Сколари, различные медиа должны выполнять специфические, комплементарные роли в раскрытии нарратива. В отличие от традиционной межмедийной трансляции, при которой нарратив, созданный в одной медийной среде (например, литературный текст), репрезентируется в другой (кино, комикс), трансмедийные истории конструируются как изначально рассеянные, целостные миры. Каждый медийный компонент (фильм, веб-сериал, видеоигра, графический роман, социальная медиакампания) вносит уникальный, незаменимый вклад в раскрытие общей мифологии, предлагая аудитории не пассивное потребление идентичного сюжета, а активную «охоту за смыслом» (Г. Дженкинс) и сборку целостной картины через навигацию по различным платформам [10]. Само понятие «трансмедийный образовательный комплекс» – это не просто набор разноформатных материалов по одной теме. Это целенаправленно спроектированная экосистема, где пересечение и взаимодополнение уникальных содержательных блоков, распределенных по разным медийным каналам, создает кумулятивный образовательный эффект. Акцент смещается с «расширения и углубления» (что может быть свойственно и углубленному мультимедийному курсу) на «взаимосвязь и нарративную координацию», где каждая платформа выполняет свою специализированную роль в построении общего знания.

В контексте модели ТОК концепция *convergence culture* Генри Дженкинса проявляется непосредственно в механизме «Интеграция каналов». Это не просто использование разных платформ, а целенаправленное построение взаимодополняющих нарративов. Например, базовое объяснение профессии программиста может происходить через лонгрид на образовательной платформе (текст), затем углубляться в симуляторе написания кода (интерактив), а история успеха молодого разработчика может быть рассказана в формате подкаста (аудио). Каждый канал вносит свой уникальный вклад в общую картину, что соответствует идее Дженкинса о потоке контента через медийные границы, где конечный смысл и компетенция собираются пользователем из этих разрозненных фрагментов. Теория *transmedia storytelling*, также развиваемая Дженкинсом, находит свое практическое воплощение в компоненте модели ТОК «Сюжетная динамика». Здесь профориентация строится не как сухое перечисление фактов, а как вовлекающая история, раскрывающаяся на разных носителях. Участник может «войти в роль» через игру, обнаружить дополнительные материалы об истории профессии в *AR*-приложении и внести свой вклад в общий вики-проект. Это создает эффект погружения и личной сопричастности, что критически важно для удержания внимания цифрового поколения и формирования осмысленного, а не навязанного профессионального интереса.

Таким образом, ключевым дифференцирующим признаком становится не линейное перенесение фабулы, а синергетическое расширение вселенной, где каждый элемент обладает собственной нарративной автономией, одновремен-

но углубляя и обогащая ключевые темы, характеры и конфликты макроистории. Этот подход трансформирует роль реципиента из потребителя в со-исследователя, вовлекая его в процесс смыслообразования, что, в свою очередь, формирует новые модели культурного участия и коллективного интеллекта в цифровую эпоху. Такой подход способствует формированию многомерного, «объемного» знания, закрепленного через различные каналы восприятия.

Исследования в области педагогической психологии подчеркивают, что для целевой аудитории 4–8 лет характерны доминирование наглядно-образного мышления, центральная роль игры как ведущей деятельности и склонность к идентификации с антропоморфными персонажами. Так, стремительное развитие основных когнитивных функций создает уникальную «оконную» возможность для формирования первичных представлений о мире профессий. По мнению Жана Пиаже, дети в этом возрасте находятся на стадии дооперационального (2–7 лет) перехода к конкретно-операциональному мышлению (7–11 лет) [4]. Это означает, что для эффективного усвоения абстрактных понятий, к которым относятся и профессии, им необходима опора на конкретные образы, действия и мультисенсорный опыт. Трансмедийный комплекс, предлагающий историю через книгу, игру, анимационный сериал и интерактивное приложение, обеспечивает эту многоканальную подачу, переводя сложные идеи в доступные, «осязаемые» форматы.

С психологической точки зрения (Д.Б. Эльконин, 1978) ведущей деятельностью в дошкольном и начале младшего школьного возраста является игра [8]. Именно в сюжетно-ролевой игре дети 4–8 лет апробируют социальные роли, в том числе профессиональные. Трансмедийная среда не просто предоставляет информацию, а создает игровое «поле» для такого экспериментирования. Ребенок может посмотреть мультфильм о строителях, затем собрать конструктор по его мотивам, а после – «примерить» роль архитектора или крановщика в цифровой песочнице. Каждая платформа усиливает и углубляет игровое погружение, что соответствует базовой психологической потребности возраста.

Ключевым аспектом является также развитие «теории психического» (*theory of mind*) (*H.M. Wellman*, 2014) – способности понимать, что у других людей есть свои мысли, намерения и чувства, отличные от наших [13]. К 4–5 годам эта способность становится достаточно устойчивой. Трансмедийные нарративы, показывающие одних и тех же героев-профессионалов в разных ситуациях и медиа, позволяют ребенку увидеть профессию с разных сторон: не только как набор действий, но и как область проявления эмпатии, решения проблем, помощи другим. Это способствует формированию более целостного и гуманизированного образа профессии.

Нейропсихологические исследования (*D.A. Sousa*, 2011) указывают на высокую пластичность мозга и интенсивное развитие межполушарных связей в этот период [12]. Интегрированные медийные воздействия, охватывающие вербальные, визуальные, аудиальные и кинестетические каналы восприятия (что и предлагает трансмедиа), способствуют созданию более плотных нейронных сетей вокруг усваиваемых концептов. Профессия, «кодируемая» через сказку, мелодию, тактильную игру и анимированный образ, с большей вероятностью закрепится в долговременной памяти и станет основой для дальнейшего осознанного интереса.

Наконец, возраст 4–8 лет характеризуется «доверчивым» обучением, когда авторитет взрослого (или медиаперсонажа, с которым ребенок идентифицируется) крайне высок. Трансмедийный подход, создающий целостный и привлекательный мир с любимыми героями, мягко направляет интерес ребенка в социально значимое русло профориентации. Последовательное и непротиворечивое раскрытие профессиональных тем через разные медиа, подчиненные единой сюжетной канве, соответствует потребности ребенка в стабильности и предсказуемости картины мира, снижая когнитивную перегрузку и способствуя эффективному усвоению.

Таким образом, трансмедийные проекты, построенные на игровых и нарративных принципах, отвечают возрастным особенностям дошкольников, повышая вовлеченность и усвоение материала [7].

Что касается ранней профориентации в цифровой среде, то здесь стоит обратиться к исследованиям в области геймификации и формирования «цифрового следа» интересов ребенка. Анализ работ Н.В. Гольцовой, С.М. Зининой [3], О.В. Субботиной [5], Е.В. Яковлевой [9] и других показывает, что предпочтения в игровой и цифровой активности могут быть

индикаторами склонностей к определенным видам мышления (системному, творческому, аналитическому). Модель ТОК предлагает инструментарий для структурирования этого стихийного опыта. Компонент «Персонализация траектории» включает анализ цифровой активности обучающегося (с соблюдением этических норм и конфиденциальности) для предложения ему контента, который не только соответствует текущим интересам, но и мягко расширяет профессиональный горизонт, знакомя со смежными областями.

Анализ существующих практик применения трансмедийных технологий в образовании (например, в преподавании литературы, истории, естественных наук) показывает их потенциал для повышения мотивации и создания иммерсивной среды обучения [1; 6]. Однако, как отмечают исследователи, применение данного подхода для ранней профориентации, особенно в дошкольном образовании, изучено недостаточно. Чаще встречаются разрозненные цифровые продукты (обучающие приложения, мультфильмы), лишенные единой методологической и нарративной связки, что снижает их системный образовательный эффект [7]. Таким образом, существует исследовательский пробел в области разработки целостных трансмедийных образовательных моделей, адаптированных для решения задач раннего профессионального самоопределения.

Результаты исследования

Под трансмедийным образовательным комплексом в данном исследовании понимается система обучения, использующая единый сюжет или концепцию, развернутую через множество взаимосвязанных медиаплатформ для достижения педагогических целей. Основными характеристиками ТОК являются общий нарратив и герои; множественность платформ с адаптацией контента; использование трансмедийного сторителлинга; интерактивный характер, предполагающий активное участие обучающегося. Модель ТОК строится по принципу «ядро – спутники». Связь компонентов обеспечивается «трансмедийными мостиками»: *QR*-кодами в книгах, ведущими на игровые уровни; системой достижений и бейджей, синхронизированных между игрой и сообществом; тематическим единством контента на всех платформах (табл. 1).

При разработке ТОК мы учитывали ряд базовых положений. Во-первых, критически важным является этап проектирования единого смыслового ядра. Мир и персонаж должны обладать не только внешней привлекательностью, но и внутренним потенциалом для развития сюжетов, связанных с различными областями знания. Во-вторых, необходимо, чтобы функционал каждой медиаплатформы был четко определен, он должен дополнять, а не дублировать другие компоненты. Например, игровой модуль фокусируется на симуляции процессов и отработке навыков принятия решений, в то время как книжный нарратив берет на себя задачу формирования ценностного контекста и эмоциональной связи. В-третьих, необходима тщательная проработка «трансмедийных мостиков», которые должны быть интуитивно понятны целевой аудитории и нести смысловую, а не только техническую нагрузку, плавно направляя ребенка по образовательному маршруту. Они трансформируют линейное повествование в разветвленную сеть возможностей, позволяя ребенку выстраивать индивидуальную траекторию погружения в тему. Эффект заключается не в разрозненных технологических «фишках», а в построении целостной и узнаваемой цифровой среды, где каждый элемент мотивирует к следующему шагу.

Образовательный эффект достигается за счет многократного непрямого повторения, личностного присвоения, мотивации и вовлеченности, удобства для педагогов и родителей. В частности, информация встречается в разных контекстах (текст, изображение, звук, тактильное действие), что улучшает запоминание. Ребенок в этой истории – не пассивный слушатель, а активный участник: выполняет задания, клеит награды, раскрашивает, отвечает на вопросы. Игровая механика, симпатичный герой и разнообразие активностей поддерживают интерес и усиливают мотивацию. Комплекс можно использовать целиком или частями, подстраиваясь под расписание и интересы ребенка, что делает его гибким для педагогов и родителей.

Покажем, как это работает, на примере сценария взаимодействия. Тема недели: «Инженер-строитель».

1. Знакомство (Канон). Чтение главы из книги, где капибара Хочуха вместе с друзья-

Таблица 1. Модель трансмедийного образовательного комплекса

Ядро. Создание вселенной и центрального персонажа – капибары Хочухи, чьи черты (любознательность, эмпатия, командный дух) являются проводником в мир профессий. Выбор капибары обусловлен ее виральной популярностью как символа спокойствия и дружелюбия	
Компонент 1 Книжная серия (История и Канон). Серия иллюстрированных книг-приключений, где в каждой истории Хочуха и ее друзья с помощью представителя определенной профессии (инженер, эколог, программист и др.) решают проблему. Акцент делается на сути деятельности, инструментах и гибких навыках. В каждой истории Хочуха сталкивается с проблемой (например, сломался мост, нужно вырастить сад, заблудилась в городе), в решении которой ей помогают представители разных профессий (инженер-строитель, агроном, картограф). Акцент на сути деятельности, инструментах, гибких навыках (работа в команде, креативность) и результате труда	*Трансмедийная связь (мостики)* На каждой странице – *QR*-код, ведущий на тематический подкаст или аудиоверсию главы. В конце истории – «Задание от Хочухи», которое можно выполнить в игровом приложении или с карточками. Упоминание игры-«ходилки» как способа отправиться в новое приключение
Компонент 2 Мобильная образовательная игра (Практика и Эксперимент). Игровое поле-карта с фишками «Большое путешествие Хочухи» с маршрутом через разные локации (Стройка, Больница, Лаборатория, Театр и т.д.). Механика игры такова: игроки бросают кубик и передвигают фишки-капибары. Попадая на клетки с символами профессий, они берут соответствующую игровую карточку и выполняют задание	*Трансмедийная связь* Карточки заданий напрямую связаны с сюжетами из книг (например, «Как агроном, определи, какие овощи сажают весной»). За успешное выполнение задания игрок получает специальный бейдж-стикер (физический), который можно наклеить в раскраску-дневник. Сложные задания могут отсылать к подкасту за подсказкой
Компонент 3 Игровые карточки «Профессии: Угадай, помоги, изобрази!» (колода плотных двусторонних карточек). На лицевой стороне стилизованное изображение профессии в мире капибар (например, Капибара-Повар на кухне). На оборотной – три типа заданий: 1) «Угадай» (вопрос о сути профессии); 2) «Помоги Хочухе» (мини-технологическая задача); 3) «Изобрази» (пантомима или звукоподражание)	*Трансмедийная связь* Карточки можно использовать как самостоятельную игру, как часть настольной «ходилки», а персонажи и сцены на них повторяются в раскраске и книге
Компонент 4 Раскраска-дневник «Мой альбом профессий с Хочухой». На каждой странице – контурное изображение капибары в профессиональной роли и элементы ее рабочего пространства. Рядом – место для наклеек-бейджей из игры и простые вопросы для размышления («Что самое интересное в работе пожарного?», «Нарисуй, что построил этот архитектор»). Это не просто раскраска, а интерактивный дневник	*Трансмедийная связь* Это личное портфолио ребенка. Здесь он фиксирует свои достижения из игры, дополняет образы из книг. Вопросы, которые могут быть связаны с темами подкастов, мотивируют родителей на разговор
Компонент 5 Подкаст «Секреты мастерства с Хочухой». Формат: серия коротких (5–7 мин) аудиоисторий в формате диалога Хочухи с представителем профессии (озвучка актерами студенческого театра). В формате живого интервью раскрываются «секреты» профессии: характерные звуки (гудок крана, шум миксера), неочевидные факты, важные качества. Есть интерактивные паузы («А ты можешь изобразить, как работает дрель?»)	*Трансмедийная связь* Подкаст является аудиодополнением к книге, давая новый ракурс. Он идеален для прослушивания в дороге или перед сном. Упоминается в книге (*QR*-код). Может содержать задания для настольной игры
Компонент 6 Онлайн-сообщество (Взаимодействие и Рефлексия). Закрытая детско-родительская группа под модерацией педагогов для проведения творческих конкурсов, обсуждений и вебинаров с профессионалами	*Трансмедийная связь* Конкурсы рисунков «Профессия будущего для капибары»; обсуждение «Кем была твоя капибара сегодня?»; вебинары с реальными представителями профессий в игровом формате; возможность для детей делиться своими «проектами» из игры. Роль родителей – фасилитаторы и участники

ми помогает строителям возвести мост. Чтение текста и работа с ним выстраиваются в следующей логике: проблема – кто помогает – суть деятельности и инструменты – гибкие навыки – результат.

– *Проблема.* После сильного дождя ручей возле их луга разлился и сломал старый мостик из веток. Друзья не могут попасть на любимую поляну за черникой.

– *Кто помогает.* Инженер-строитель Бобер Борис. Он не просто носит ветки, а умеет проектировать!

– *Суть деятельности и инструменты.* Борис сначала осматривает место («Диагно-

стируем проблему!»). Затем рисует чертеж на большом листе коры (инструмент: карандаш-веточка, план). Говорит о материалах, отмечая, что нужны не просто палки, а крепкие бревна для опор и доски для настила. Показывает инструменты: измерительная веревка (чтобы мост был ровным), плотный молоток-камень (чтобы забивать клинья).

– *Гибкие навыки.* Работа в команде: Хочуха с Мишкой таскают бревна, Чирик приносит крепкие лианы вместо веревок, а Умница следит по чертежу, все ли идет по плану. Креативность: Улитка предлагает сделать по краям моста небольшие бортики, чтобы никто не поскользнулся.

– *Результат.* Новый, крепкий и безопасный мост! Теперь все жители луга могут им пользоваться.

2. Закрепление (Игра). Вечером семья играет в настольную игру. Ребенок попадает на клетку «Стройка», берет карточку «Строитель» и выполняет задание: «Построй башню из кубиков так, чтобы она не упала 10 секунд».

3. Награда и рефлексия (Творчество). За успех он получает бейдж «Юный инженер» и наклеивает его в раскраску-дневник на страницу про строителя, раскрашивает капибару в каске и отвечает на вопрос в дневнике.

4. Погружение (Аудио). В машине по дороге в сад включается подкаст, где Хочуха беседует с крановщицей Анной. Ребенок слышит настоящие звуки стройки и историю о том, как важно работать слаженно.

5. Перенос в реальность. На прогулке ребенок обращает внимание на подъемный кран и комментирует: «Смотри, это как у Хочухи в подкасте! Она, наверное, строит новый дом». Или в сюжетно-ролевой игре в саду он использует новые термины («Мне нужен проект! Давайте проверим уровень!»).

Таким образом, предложенные компоненты образуют не просто набор разрозненных элементов, а единую экосистему для развития, где каждый элемент усиливает и дополняет другие, создавая целостный и увлекательный мир для знакомства с профессиями.

Обсуждение и заключение

Использование трансмедийного образовательного комплекса уже на первых этапах позволяет сделать некоторые выводы о его влиянии на сформированность первичных профессиональных представлений и познавательную мотивацию дошкольников. Так, видна глубина понимания профессии. Дети стали чаще описывать профессию через действия и инструменты («строитель не просто строит дом, он читает чертеж, работает краном, проверяет уровень»), а не через внешние атрибуты («у него каска и жилетка»). Меняется уровень развития мотивации и вовлеченности, что выражается в проявлении инициативы при обсуждении тем труда вне занятий (просили найти дополнительные видео, примеряли роли в быту). Увеличилось количество случаев совместной игровой деятельности, связанной с профессиями, и кооперации для решения игровых задач, что свидетельствует о возрастании социальной активности детей. Кроме того, растет уровень трансмедийной грамотности, показателем которой становится активное использование связей между платформами: «Мы это в книге прочитали, а в игре я сам так сделал!».

Среди ключевых факторов эффективности разработанного трансмедийного образовательного комплекса отметим следующие.

– Эмоциональное вовлечение через персонажа-проводника, снижающее дидактический барьер.

– Многоканальность и синергия платформ, обеспечивающая подкрепление информации через текст, образ, действие и социальное взаимодействие.

– Реализация полного цикла познания: получение знаний (книга) → их применение и проверка гипотез (игра) → обсуждение, рефлексия и творческая переработка (сообщество). Данный цикл способствует формированию более устойчивых нейронных связей и личностно значимых смыслов.

– Формирование цифрового следа интересов, который потенциально может стать основой для индивидуального образовательного маршрута и последующей профориентации. Такой след формируется через совокупность данных, которые ребенок сознательно или косвенно оставляет в цифровой образовательной среде. Это результаты выполнения интерактивных заданий и проектов, активность в обсуждениях на различных платформах, выбор дополнительных материалов для изучения, время, затрачен-

ное на различные типы контента, а также участие в онлайн-олимпиадах и конкурсах. Система выявляет устойчивые склонности, предпочтения в способах восприятия информации (визуальной, текстовой, кинестетической через симуляции), а также области знаний, вызывающие наибольшую вовлеченность и демонстрирующие наивысшие результаты. Использование этого следа для профориентации заключается в проекции выявленных паттернов интересов и способностей на актуальные профессиональные области.

Проведенное исследование подтвердило, что трансмедийность, осмысленно встроенная в педагогический дизайн, становится мощным катализатором образовательного процесса для цифрового поколения. Трансмедийный образовательный комплекс представляет собой перспективную модель для ранней профориентации, адекватную вызовам современной цифровой медиасреды и возрастным особенностям детей 4–8 лет. Ключевым условием его педагогической эффективности является не технологическая сложность отдельных компонентов, а их смысловая, нарративная и деятельностная взаимосвязь вокруг единого эмоционально привлекательного ядра (персонажа и мира).

Разработанная и апробированная модель «Капибара в мире профессий» демонстрирует статистически значимое положительное влияние на когнитивные (глубина понимания сути профессий), мотивационные (познавательный интерес) и социально-коммуникативные (кооперация) аспекты развития ребенка в контексте формирования первичных профессиональных представлений.

При внедрении ТОК в работе с детьми возникает ряд методологических и практических трудностей, требующих комплексного решения. Ключевой проблемой является риск фрагментации образовательного содержания и нарушения принципа целостности восприятия, что противоречит психолого-возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Разрозненное использование цифровых платформ, интерактивных панелей, мобильных приложений и традиционных дидактических материалов без четкой смысловой и деятельностной взаимосвязи может привести к поверхностному усвоению информации и когнитивной перегрузке. Следовательно, необходимо уделить первостепенное внимание педагогическому дизайну ТОК, который должен обеспечивать не техническое дублирование, а содержательное и деятельностное дополнение одного медиа другим, формируя единую нарративную и игровую среду.

Еще одной трудностью является кадровый вопрос. Эффективная работа с ТОК требует от педагога не только базовой цифровой грамотности, но и навыков проектирования трансмедийных образовательных траекторий, а также аналитических компетенций для обработки данных, генерируемых цифровыми компонентами комплекса. Дефицит таких специалистов и недостаточный уровень готовности действующих воспитателей создают серьезное препятствие. В этой связи критически важно организовать системное повышение квалификации, направленное на формирование медиапедагогической компетентности, и предусмотреть в штатном расписании возможность привлечения медиаспециалистов или тьюторов для технико-методической поддержки.

Следующим комплексом проблем выступают вопросы здоровьесбережения и определения дидактически обоснованной меры экранного времени. Несмотря на интерактивный характер многих компонентов ТОК, их использование должно строго регламентироваться с учетом санитарно-эпидемиологических требований для детей дошкольного возраста. Необходимо обратить пристальное внимание на разработку гибридных форм занятий, в которых цифровые инструменты выступают как импульс или дополнение к основной практической деятельности в реальной среде (проектированию, экспериментированию, двигательной активности), а не подменяют ее. Приоритет должен оставаться за социальным взаимодействием и предметно-манипулятивной деятельностью.

Кроме того, существует риск усугубления цифрового неравенства и возникновения социально-экономических барьеров. Техническая сложность и высокая стоимость развертывания и поддержки полноценных ТОК могут привести к существенному разрыву в качестве образовательной среды между разными организациями. На это необходимо обратить внимание на уровне формирования государственной политики

и финансирования, обеспечивая равный доступ к современным образовательным ресурсам. Параллельно требуется тщательная экспертиза контента на предмет его возрастной адекватности, культурной и ценностной составляющей, поскольку трансмедийная среда формирует мощный информационный контекст для становления личности ребенка.

Наконец, значительной трудностью является оценка эффективности и образовательных результатов применения ТОК. Традиционные методы диагностики могут не отражать формирование новых компетенций, таких как навигация в поликодовых текстах или способность к смыслосозиданию на стыке разных медиа. Следует акцентировать внимание на разработке новых критериев и инструментов мониторинга, позволяющих оценивать не только предметные, но и метапредметные результаты, в частности степень развития символической функции сознания, коммуникативных навыков и креативного мышления в гибридной цифрово-реальной среде.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением долгосрочного лонгитюдного исследования для оценки отдаленного влияния ТОК на профессиональное самоопределение; адаптацией модели для детей с особыми образовательными потребностями; а также разработкой конструктора-инструментария для педагогов, позволяющего создавать собственные трансмедийные образовательные комплексы на различные темы. Также перспективным видится исследование роли родителей не просто как наблюдателей, а как активных со-участников трансмедийного образовательного процесса, чья медиаграмотность и вовлеченность могут существенно усиливать или, наоборот, нивелировать эффект от использования комплекса.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методическое обоснование и апробация трансмедийного образовательного комплекса в процессе ранней профориентации детей».

Список литературы

1. Архангельский, А.Н. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы / А.Н. Архангельский, А.А. Новикова // Вопросы образования. – М., 2021. – № 2. – С. 63–81. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-63-81 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/transmediynyy-povorot-v-strategiyah-obucheniya-narrativnye-praktiki-na-urokah-literatury/viewer.

2. Грязнова, Е.В. Проблемы развития ранней профориентации в современном обществе / Е.В. Грязнова, С.В. Пронина, О.Ю. Багадаева // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 10(175). – С. 202–205.

3. Зинина, С.М. Цифровые технологии как средство профессионального выбора: будущее и настоящее / С.М. Зинина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-professionalnogo-vybora-buduschee-i-nastoyaschee.

4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с франц. и англ. / Ж. Пиаже ; сост., коммент., ред. перевода Вал.А. Лукова, Вл.А. Лукова. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

5. Субботина, О.В. Новые задачи когнитивного сопровождения ранней профориентации школьников на цифровой образовательной платформе (на примере деятельности АНО ДПО «Открытый молодежный университет») / О.В. Субботина // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – № 1(54) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/novye-zadachi-kognitivnogo-soprovozhdeniya-ranney-proforientatsii-shkolnikov-na-tsifrovoy-obrazovatelnoy-platforme-na-primere.

6. Убоженко, И.В. Трансмедийный проект как формат творческой коммуникации: процессуальные механизмы и маркеры результативности / И.В. Убоженко, С.Ю. Рубцова // Вестник Санкт-

Петербургского университета. Язык и литература. – 2023. – Т. 20. – № 2. – С. 348–361. – DOI: 10.21638/spbu09.2023.209.

7. Фатыхова, Д.Р. Возможности применения трансмедийных технологий в образовательной сфере / Д.Р. Фатыхова, Э.М. Зиятдинова // Вестник экономики, права и социологии. – 2024. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-transmediynyh-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-sfere.

8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

9. Яковлева, Е.В. Игровые механики геймификации в профориентации и профессиональном самоопределении детей разных возрастных групп в системе образования / Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 1(106) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-mehaniki-geymifikatsii-v-proforientatsii-i-professionalnom-samoopredelenii-detey-raznyh-vozrastnyh-grupp-v-sisteme.

10. Jenkins, H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide / H. Jenkins. – NYU Press, 2006. – 308 p.

11. Scolari, C.A. Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production / C.A. Scolari // International Journal of Communication. – 2009. – Vol. 3. – Pp. 586–606.

12. Sousa, D.A. Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching / D.A. Sousa // LEARNing Landscapes. – 2011. – Vol. 5. – No. 1. – Pp. 37–43.

13. Wellman, H.M. Making minds: How theory of mind develops / H.M. Wellman. – Oxford University Press, 2014.

References

1. Arkhangelskiy, A.N. Transmediynyy povorot v strategiyakh obucheniya: narrativnye praktiki na urokakh literatury / A.N. Arkhangelskiy, A.A. Novikova // Voprosy obrazovaniya. – M., 2021. – № 2. – S. 63–81. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-63-81 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/transmediynyy-povorot-v-strategiyah-obucheniya-narrativnye-praktiki-na-urokah-literatury/viewer.

2. Gryaznova, E.V. Problemy razvitiya ranney proforientatsii v sovremennom obshchestve / E.V. Gryaznova, S.V. Pronina, O.Yu. Bagadaeva // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 10(175). – S. 202–205.

3. Zinina, S.M. Tsifrovye tekhnologii kak sredstvo professionalnogo vybora: budushchee i nastoyashchee / S.M. Zinina // Aktualnye problemy pedagogiki i psikhologii. – 2020. – № 3 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-professionalnogo-vybora-buduschee-i-nastoyaschee.

4. Piazhe, Zh. Rech i myshlenie rebenka : per. s frants. i angl. / Zh. Piazhe ; sost., komment., red. perevoda Val.A. Lukova, Vl.A. Lukova. – M. : Pedagogika-Press, 1994. – 528 s.

5. Subbotina, O.V. Novye zadachi kognitivnogo soprovozhdeniya ranney proforientatsii shkolnikov na tsifrovoy obrazovatelnoy platforme (na primere deyatelnosti ANO DPO «Otkrytyy molodezhnyy universitet») / O.V. Subbotina // Pedagogicheskiy IMIDZh. – 2022. – № 1(54) [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/novye-zadachi-kognitivnogo-soprovozhdeniya-ranney-proforientatsii-shkolnikov-na-tsifrovoy-obrazovatelnoy-platforme-na-primere.

6. Ubozhenko, I.V. Transmediynyy proekt kak format tvorcheskoy kommunikatsii: protsessualnye mekhanizmy i markery rezultativnosti / I.V. Ubozhenko, S.Yu. Rubtsova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. – 2023. – T. 20. – № 2. – S. 348–361. – DOI: 10.21638/spbu09.2023.209.

7. Fatykhova, D.R. Vozmozhnosti primeneniya transmediynykh tekhnologiy v obrazovatelnoy sfere / D.R. Fatykhova, E.M. Ziyatdinova // Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii. – 2024. – № 3 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-transmediynyh-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-sfere.

8. Elkonin, D.B. Psikhologiya igry / D.B. Elkonin. – M. : Pedagogika, 1978. – 304 s.

9. Yakovleva, E.V. Igrovye mekhaniki geymifikatsii v proforientatsii i professionalnom samoopredelenii detey raznykh vozrastnykh grupp v sisteme obrazovaniya / E.V. Yakovleva, N.V. Goltsova // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2022. – № 1(106) [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-mehaniki-geymifikatsii-v-proforientatsii-i-professionalnom-samoopredelenii-detey-raznyh-vozrastnyh-grupp-v-sisteme.

© М.В. Антонова, 2026

УДК 151.7:372

Н.В. БУТЕНКО, Н.Е. ЛУНГУ

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»;
МБДОУ «Детский сад № 301 города Челябинска», г. Челябинск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание; ценностный мир; социальная ситуация; психологические механизмы; социальное поведение и опыт; дети дошкольного возраста.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость организации процесса гражданско-патриотического воспитания детей 4–7 лет в социальной ситуации развития личности на основе регуляции психической активности. Цель исследования – теоретически доказать взаимосвязь усвоения социального опыта, ценностных поступков и психологических механизмов (социальная ситуация развития, подражание, мотивация, идентичность, рефлексия, поведение), обеспечивающих формирование ценностно-смысловой сферы дошкольника. Научная новизна заключается в целостном описании и обосновании ведущих психологических механизмов, отражающих регулятивную и формирующую сущность процесса воспитания. Методы: эмпирический анализ, педагогическое наблюдение, сравнение на констатирующем и формирующем этапах. Практическая значимость подтверждена внедрением разработанных пособий, дидактических материалов и методических рекомендаций в практику дошкольных образовательных учреждений (**ДОО**) г. Челябинска, а также апробацией на конференциях международного и регионального уровней. Теоретическая значимость: раскрыто понятие «психологические механизмы» как процесс вхождения ребенка в ценностно-смысловую систему гражданско-патриотических отношений при участии взрослого – носителя моральных норм.

Введение

Период дошкольного детства, характеризующийся интенсивным развитием психических процессов, становлением новых отношений, связей в процессе освоения ребенком социального мира и социальных отношений, составляет основу гражданско-патриотического воспитания и дальнейшей успешной жизнедеятельности личности.

Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна и др., становление «жизненного пути» ребенка осуществляется в конкретном историческом обществе, включающем *макроситуацию личностного развития* (социальные условия: семьи, образовательной организации, окружающего мира; социально-экономические, политические, социокультурные, этнические, национальные условия), на основе чего осуществляется *процесс позитивной социализации индивида* [1]. Процесс позитивной социализации как основного условия личностного развития связан с *социальными ситуациями* (уровни социального взаимодействия, система отношений, формы деятельности и пр.), обеспечивающими успешное или неуспешное вхождение ребенка в мир социальной общности как социального существа.

Психологические механизмы, которые играют ключевую роль в формировании личностных качеств и навыков ребенка (познавательные, коммуникативные, поведенческие и др.), представляют собой устойчивую систему психических действий в форме операций (внешние, внутренние), динамика которых влияет на устойчивый психологический результат (А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.) [2].

Требования Федеральной образовательной программы дошкольного образования (**ФОП ДО**)

к единому содержательному ядру процесса гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, реализацию которого необходимо начинать с 3-летнего возраста, определяют конечный результат (к 7 годам) в контексте воспитания уважительного отношения к Родине, гражданской идентичности, патриотизма, интернациональных чувств, нравственно-волевых качеств и пр. [3].

Основная часть

В настоящее время к самым острым проблемам современного общества относятся нарративы о любви к Отечеству и его защите, национальной и гражданской идентичности, принадлежности к Русскому миру, гордости за достижения своей страны и др. Процесс гражданско-патриотического воспитания в период дошкольного детства является главнейшей педагогической задачей нравственно-идеологической работы, направленной на то, чтобы как можно раньше пробудить у растущего человека любовь к Родине и родной земле, уважительное отношение к людям разных национальностей, интерес к этническим культурам, традициям, обычаям и пр. Воспитание личности в дошкольном возрасте как гражданина и патриота означает «переход» общественного сознания («гражданственность», «патриотизм») в факт индивидуального сознания ребенка через целенаправленное педагогическое воздействие в форме передачи и освоения гражданско-патриотических компетенций: теоретических представлений, многообразия способов проявления гражданственности и патриотизма, реальной демонстрации этих способов взрослыми в повседневной жизни ребенка (С.Г. Молчанов).

С позиций социокультурного развития личности в дошкольном возрасте *гражданственность и патриотизм, выступающие надиндивидуальными ценностями* и существующие в общественно-историческом опыте как данность, рассматриваются нами *как духовные феномены* (специфически человеческие качества), характеризующие мотивацию, смыслы действий, поведения и поступков ребенка в системе социального общения. Такая позиция, по мнению Н.Л. Худяковой, является позицией формирования ценностно-смыслового сознания, способом ценностных ориентаций ребенка в регуляции собственного поведения на основе гуманизма, совести, справедливости, ответственности и пр. как необходимых ценностных жизненных ориентиров [4].

Согласно ФОП ДО, в дошкольном возрасте гражданственность и патриотизм формируются на основе духовно-нравственных ценностей, которые закладываются в условиях семейного воспитания, государства, общества и системы образования, включающих ребенка в мир социума, социальных отношений и усвоения социального опыта (Д.Ю. Агапова, Н.Н. Батаговская, Н.В. Бутенко, Т.М. Вагина, С.А. Дудникова, О.Л. Князева, Н.Г. Кубышкина, М.Д. Маханева, С.Г. Молчанов и др.) [5; 6]. В исследованиях Н.В. Бутенко указывается, что основы гражданско-патриотического воспитания в дошкольном возрасте формируются как качества личности в разных сферах детской деятельности (познавательная, эмоциональная, мотивационная, нравственная, трудовая, поведенческая и др.) в условиях социальной ситуации развития личности как ведущего ориентира в становлении ребенка – достойного гражданина и патриота общества [7].

В контексте проведенного исследования рассмотрим особенности психологических механизмов и их влияние на процесс гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста с учетом механизмов социализации (традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный).

Понятие «*психологический механизм*» не имеет в науке общепринятого единого значения, выполняет регулятивную функцию в управлении различными энергетическими уровнями взаимодействия человека с окружающим миром, выступает абстрактным представлением о совокупности психических процессов (условий, факторов, средств), которые обеспечивают достижение конкретного результата. Психологические механизмы, составляющие в совокупности систему обеспечения практической деятельности человека, соподчиняются друг другу и иерархизируются между собой; различаются по уровню обобщенности – от конкретных, обеспечивающих активность личности в одной ситуации, до всеобщих, проявляющихся во всех случаях поведения и деятельности индивида.

Основным понятием *механизма психического развития* является *социальная ситуация развития ребенка*, включенного в специфические, социально значимые отношения со взрослыми и сверстниками, которые характеризуют

динамику формирования новых психологических качеств и свойств личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) [8]. Основополагающими аспектами в структуре социальной ситуации развития ребенка являются *объективный*, определяющий место ребенка в системе социальных отношений, в совокупности социокультурных норм и требований, и *субъективный*, отражающий внутреннюю позицию ребенка через личные отношения к социальному миру на основе потребностей и мотивов.

Подражание или имитация – бессознательный психический процесс, обеспечивающий поддержание эмоционального равновесия личности (А. Бандура, Дж.М. Болдуин, А. Валлон, Дж. Доллард, Ж. Пиаже и др.), относится к врожденным психологическим механизмам при ведущей роли когнитивных процессов, целеполагания и мотивации личности. *Сознательное подражание* (Дж.М. Болдуин) в дошкольном возрасте имеет особое значение в социально-интеллектуальном развитии ребенка и является результатом формирования его индивидуального опыта. Благодаря подражанию ребенок-дошкольник приобретает способность к жизни в обществе и выстраиванию социальных отношений, перенимая духовно-нравственные ценности, традиции, нормы и пр. как источник включения ребенка в социальный мир гражданских отношений с помощью взрослых, демонстрирующих положительные поведенческие паттерны и позитивное отношение к социально-нравственным поступкам.

В контексте гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста *механизм подражания* реализуется в процессе организации познавательных бесед о Родине, заучивания пословиц и поговорок о смелости, храбрости и мужестве, чтения народных сказок героического содержания, использования дидактических игр («Мир военных профессий», «Добрые поступки», «Помоги другу» и др.) и игр-соревнований на воспитание воли, силы, ловкости, а также рисования («Мой любимый герой», «Портрет солдата», «Я хочу быть похожим…» и пр.).

Организация процесса гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста связана с *механизмами мотивации*, которые: а) представляют собой целостную систему психофизиологических, социальных и психических предпосылок во взаимосвязи с условиями, факторами, средствами и типами отношений, где возникают мотивы, побуждающие человека к деятельности (В.Г. Леонтьев); б) определяются формами биологической мотивации, которая отличается от человеческой, и социальной мотивации с акцентированием роли эмоций как ментального «носителя» мотивации, являющихся первопричиной поведения и поступков человека (В.К. Вилюнас); в) связаны с конкретными видами деятельности человека, формирующими целостную личность и ее мировоззрение, развивающими способности к самодетерминации через психику и направленность деятельности, объединяющей устойчивые мотивы, интересы, идеалы и ценности (С.Л. Рубинштейн); г) проявляются в форме разнообразных интересов, которые приобретают относительную устойчивость, и у ребенка начинает формироваться мотивационная сфера как условие развития познавательной активности личности.

В дошкольном возрасте *механизм соподчинения мотивов* (А.Н. Леонтьев) направлен на обучение ребенка управлять собственным поведением, в процессе чего формируется иерархия мотивов и он начинает ориентироваться на социально значимые мотивы, в результате возникает культурное (надситуативное) поведение, обеспечивающее устойчивость в соответствии с общепринятыми моральными и нравственными нормами. *Механизм мотивации* закрепляется в процессе гражданско-патриотического воспитания дошкольников следующими видами детской деятельности: волонтерство («Я – участник бессмертного полка», «Георгиевская ленточка» и др.), речевая деятельность – поэзия (С. Маршак «Разговор с внуком», Е. Благинина «Папе на фронт», Н. Томилина «День Победы», А. Терновский «У обелиска»), изобразительная деятельность («Рисунок – солдату», «Праздники нашей Родины», «Салют, Победа!», «Открытки – ветеранам» и др.), художественное творчество – изготовление тактильных книг («Народы России», «Природа малой Родины», «Национальный орнамент» и др.) и пр.

Механизм идентификации (П.П. Блонский, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина, З. Фрейд, К. Юнг, Э. Эриксон и др.) рассматривается как психологический процесс уподобления ребенка родителям, другим людям и социальным идеалам, в результате чего формируется *идентичность* как условие становления личности, когда ребе-

нок осознанно (в большей или меньшей степени) перенимает модели поведения, ценности, нормы, что помогает ему адаптироваться в обществе, достигать целей, выстраивать коммуникацию и пр. Психический *механизм идентификации-обособления* в совокупности с факторами (внешними и внутренними) определяет развитие личности с учетом генотипических предпосылок, внешних условий (различных реальностей: природы и предметного мира, образно-знаковых систем, социально-нормативного пространства) и внутренней позиции личности (В.С. Мухина).

Процесс *формирования гражданской идентичности* в дошкольном возрасте рассматривается в единстве с социокультурным и личностным становлением ребенка (О.Л. Князева, Е.А. Казаева, Е.К. Ривина, Р.Б. Стеркина и др.), что определяется реализацией базисных потребностей личности в принадлежности к определенному этносу, национальности, группе [9]. Педагогическая деятельность по формированию гражданской идентичности у дошкольников включает познавательные беседы («Россия – Родина моя», «Я – россиянин», «Символы моего Отечества», «В дружной семье народов России», «Что такое героизм?» и др.), чтение художественной литературы (В.А. Степанов «Что мы Родиной зовем?», А.П. Гайдар «Сказка о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твердом слове», Л. Кассиль «Памятник советскому солдату» и др.), музыкально-театрализованные представления («На привале, после боя», «Праздник вальса» и др.).

Ключевым механизмом в процессе гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста является *механизм рефлексии*, основанный на размышлениях и умозаключениях человека, направленный на анализ самого себя и собственной активности, в результате чего у него формируется способность к саморазвитию (Н.Г. Алексеев, А. Буземан, В.В. Давыдов, Р. Декарт, В.А. Лефевр, Дж. Локк, А.В. Россохин и др.). Применительно к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников механизм рефлексии реализуется на основе *событийности детской жизни* (Е.А. Никитина) в активной деятельности ребенка во взаимодействии с другими людьми по освоению содержания (воспитание и обучение), которое обеспечивается созданием нравственно-воспитывающей среды в ее насыщенности и структурированности, раскрывающей ценности и смыслы гражданственности и патриотизма [10]. В дошкольном возрасте особое значение приобретает *ситуативная рефлексия* (А.В. Карпов, А.С. Шаров), проявляющаяся в виде мотивировок и самооценок, обеспечивающих непосредственную включенность ребенка в ситуации, осмысление проблематизации происходящего, а также в виде способности субъекта соотносить с ситуацией собственные действия и поступки, координировать деятельность в соответствии с изменяющимися социокультурными условиями.

Согласно требованиям ФОП ДО, в практике работы с детьми дошкольного возраста механизм рефлексии закрепляется участием детей и взрослых в социальных акциях («Нам нужен мир!», «Вместе – дружная семья», «Мир добрых дел», «Помощь ветеранам» и др.); проведением народных праздников и памятных дат («День снятия блокады Ленинграда», «День защитника Отечества», «День воссоединения Крыма с Россией», «День Победы», «День России», «День памяти и скорби», «День народного единства» и др.); рассматриванием художественных открыток, посвященных Великой Отечественной войне; посещением военно-исторических музеев и мини-музеев в образовательной организации; приобщением к изобразительному искусству (скульптура, живопись, плакатная графика, архитектура); слушанием музыкальных произведений военных лет (песни, марши, мелодии), встречами с ветеранами войны и труда и пр.

Механизм поведения (В.М. Бехтерев, Я.А. Пономарев, Э. Толмен и др.), формирующийся на врожденной основе, представляет собой инвариант личного опыта, приобретаемого индивидом на основе внутренних психических процессов, играющих важную роль в его поведении. Гражданско-патриотическое воспитание и поведение дошкольника, по-нашему мнению, связывают следующие направления педагогической деятельности:

1) *организация детско-взрослой общности* по участию в гражданско-общественных значимых мероприятиях, направленная на закрепление социокультурного опыта ребенка, что позволяет ему постепенно становиться инициатором включения в мир социокультурных отношений;

2) *вовлечение детей в активную, практическую, социально значимую деятельность* ценностно-смысловой направленности (при участии взрослых), что позволяет гармо-

нично приобщать ребенка к ценностям общества и государства;

3) *освоение ребенком поведенческих норм социума* и его становление как достойного гражданина через демонстрацию взрослыми (родителями, педагогами) нравственно-этического поведения и поступков, выполнение семейных и общественных обязанностей как необходимой ответственности перед обществом и государством, что является основой для становления детского самосознания.

Успешной реализации механизма поведения в гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста способствуют следующие виды деятельности: образовательные проекты («Расскажем детям о войне…», «Мы – вместе», «Любите Родину свою!», «Поступки героев Отечества», «Дружба народов России» и др.), творческое моделирование из картона, бумаги, пластилина и пр. (объемные модели: «В партизанском отряде», «На поле боя», «Александр Матросов», «Брестская крепость» и др.), образовательные ситуации («Спасибо деду за Победу!», «Азбука нравственности», «Доброе сердце», «Помоги ближнему» и др.), квест-игры («Города-герои России», «Дорогами войны», «Защитники Родины», «Путешествие в прошлое» и др.).

Заключительная часть

В нынешней социально-политической ситуации гражданско-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста приобрело статус одной из стратегических задач, объединяющих обучение, воспитание и психическое развитие дошкольников в целостный процесс на основе реализации духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Процесс гражданско-патриотического воспитания в дошкольном возрасте представляет собой сложный социально-образовательный процесс, который с учетом психологических механизмов, определяющих психическое развитие ребенка в процессе гражданско-патриотического воспитания, позволяет:

– установить взаимообусловленность содержания и психических особенностей детей дошкольного возраста в управлении их активностью на основе организации условий в ДОО, придающих воспитанию и обучению развивающий характер;

– перестроить познавательную деятельность и активность каждого ребенка в направлении формирования единой системы осмысленных знаний гражданско-нравственной направленности, что качественно изменяет личностное восприятие индивидом окружающего мира, других людей и самого себя;

– обеспечить единую ценностно-смысловую направленность процесса гражданско-патриотического воспитания дошкольников в условиях выстраивания детско-взрослых отношений с учетом психологии детского развития;

– включить все виды детской деятельности, обогащающие личный опыт и практику детей в познании, в разнообразном общении с социальным и предметным миром, что способствует развитию психических сил, мотивационно-волевой сферы (формирование новых потребностей и установок) и поведенческих установок как основ позитивной ситуации развития личности для успешного вхождения ребенка в мир гражданско-социальных отношений.

Список литературы

1. Психология человека от рождения и до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
2. Мухина, В.С. Таинство детства. Т. 1 / В.С. Мухина. – Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий, 2005.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М. : Сфера, 2024.
4. Худякова, Н.Л. Человек как социокультурная форма бытия / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 2022.
5. Бутенко, Н.В. Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте: теоретико-методологический аспект / Н.В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021.
6. Дудникова, С.А. Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста: теория и практика / С.А. Дудникова, Н.А. Платохина. – Ростов-на-Дону : Фонд науки и образования, 2016.

7. Бутенко, Н.В. Формирование основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте / Н.В. Бутенко. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2025.
8. Смирнова, Е.О. Детская психология : учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2009.
9. Казаева, Е.А. Воспитание гражданственности в России: исторический опыт и современные вызовы / Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5. – № 6. – С. 80–87.
10. Никитина, Е.А. Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания / Е.А. Никитина // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 12(77). – С. 29–37.

References

1. Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya i do smerti / pod obshch. red. A.A. Reana. – SPb. : Praym-EVROZNAK, 2002. – 656 s.
2. Mukhina, V.S. Tainstvo detstva. T. 1 / V.S. Mukhina. – Ekaterinburg : GIPP Ural. rabochiy, 2005.
3. Federalnaya obrazovatelnaya programma doshkolnogo obrazovaniya. – M. : Sfera, 2024.
4. Khudyakova, N.L. Chelovek kak sotsiokulturnaya forma bytiya / N.L. Khudyakova. – Chelyabinsk : Izd-vo ChelGU, 2022.
5. Butenko, N.V. Formirovanie pozitivnoy sotsializatsii v doshkolnom i mladshem shkolnom vozraste: teoretiko-metodologicheskiy aspekt / N.V. Butenko. – Chelyabinsk : Yuzhno-Uralskiy nauchnyy tsentr RAO, 2021.
6. Dudnikova, S.A. Osnovy patrioticheskogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta: teoriya i praktika / S.A. Dudnikova, N.A. Platokhina. – Rostov-na-Donu : Fond nauki i obrazovaniya, 2016.
7. Butenko, N.V. Formirovanie osnov grazhdanstvennosti i patriotizma v doshkolnom vozraste / N.V. Butenko. – Chelyabinsk : Yuzhno-Uralskiy nauchnyy tsentr RAO, 2025.
8. Smirnova, E.O. Detskaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / E.O. Smirnova. – SPb. : Piter, 2009.
9. Kazaeva, E.A. Vospitanie grazhdanstvennosti v Rossii: istoricheskiy opyt i sovremennye vyzovy / E.A. Kazaeva, N.S. Chkhetiani // Obzor pedagogicheskikh issledovaniy. – 2023. – T. 5. – № 6. – S. 80–87.
10. Nikitina, E.A. Sobytiynost kak soderzhatelno-smyslovaya kharakteristika sovremennogo vospitaniya / E.A. Nikitina // Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal. – 2022. – № 12(77). – S. 29–37.

© Н.В. Бутенко, Н.Е. Лунгу, 2026

УДК 37.016:514(045)

Н.Н. ДЕРБЕДЕНЕВА, Н.В. САДОВНИКОВ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск;
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» – филиал, г. Пенза

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: методика обучения математике; обучение геометрии; дифференцированный подход; уровневая дифференциация.

Аннотация: Цель исследования – разработать методическое обеспечение дифференцированного обучения геометрии студентов первого курса педагогического вуза, обосновать структуру и содержание дифференцированных методических материалов. Задачи: определить критерии отбора и адаптации учебно-методических средств для работы с различными типологическими группами студентов; разработать комплекс дифференцированных методических материалов по основным разделам курса аналитической геометрии. Методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы по вопросам методического обеспечения учебного процесса и дифференциации обучения; диагностика уровня готовности студентов-первокурсников к изучению курса геометрии в педагогическом вузе; педагогическое проектирование дифференцированных методических средств и методических рекомендаций по работе с каждой типологической группой студентов. Результаты исследования: сформирован комплекс методического обеспечения дифференцированного обучения геометрии, включающий структурированные по уровням сложности материалы; для каждой типологической группы студентов определены целевые ориентиры освоения материала и соответствующие им методические инструменты.

Обучение геометрии студентов первого курса педагогического вуза осложняется сочетанием двух факторов: неоднородностью исходного уровня математической подготовки (в рамках одной учебной группы выявляются как студенты, уверенно оперирующие понятийным аппаратом и методами решения задач, так и обучающиеся, испытывающие трудности даже с базовыми геометрическими понятиями) и двойной целевой установкой образовательного процесса – одновременным формированием предметных знаний и развитием профессиональных компетенций будущего учителя [1; 3].

В этих условиях эффективным решением становится дифференцированное методическое обеспечение, позволяющее каждому студенту получать посильную и одновременно развивающую учебную нагрузку.

В современной методической литературе вопросы дифференциации обучения математике представлены достаточно широко – от концептуальных основ до конкретных методических инструментов: модели уровневой дифференциации и система обязательных результатов, конструирование дифференцированных заданий, методика обучения математике с учетом индивидуальных траекторий, дифференциация в профильном обучении и вариативных образовательных маршрутах.

Вместе с тем большинство исследований ориентированы на школьную практику. В высшей школе дифференциацию нередко трактуют как средство адаптации к вузовским требованиям, а не как инструмент проектирования образовательных траекторий.

Таблица 1. Дифференциация по уровню предметной подготовки

Уровень	Характеристика
П1	*Низкий уровень*: студенты имеют существенные пробелы в базовых геометрических знаниях, у них слабо развиты пространственные представления и логическое мышление. Справляются только с репродуктивными заданиями при наличии готового чертежа и явных подсказок. При необходимости самостоятельных логических выводов результативность резко снижается
П2	*Средний уровень*: обладают достаточным запасом базовых знаний для решения типовых геометрических задач в стандартных условиях. Испытывают затруднения при усложнении условий (избыточные/недостающие данные, комбинирование методов) и слабо обосновывают выбор метода решения
П3	*Высокий уровень*: отличаются высоким уровнем знаний школьного курса геометрии и развитыми метапредметными умениями. Уверенно работают со сложными чертежами, интегрируют разные методы решения (геометрические, координатно-векторные и др.), аргументируют выбор подхода и проверяют результат. Готовы к задачам на доказательство, конструирование, исследование

Таблица 2. Дифференциация по уровню учебной мотивации

Уровень	Характеристика
М1	*Низкая и ситуативная мотивация:* доминируют внешние мотивы (получение зачета, избежание негативных последствий); проявляется пассивность, избегание сложных заданий, формальное усвоение знаний. Низкая толерантность к неопределенности: трудности с задачами, допускающими несколько случаев или неоднозначность условия
М2	*Устойчивая учебно-профессиональная мотивация:* осознают значимость математической подготовки для будущей педагогической деятельности, проявляют организованность и готовность к самостоятельному выбору метода решения. Нуждаются в методической поддержке при переходе к более сложным видам деятельности
М3	*Высокая познавательная и профессиональная мотивация:* характеризуются зрелой мотивационной структурой – доминируют внутренние мотивы, стремление к самообразованию и высокому уровню компетентности. Интересуются не только решением, но и основаниями методов, их альтернативами и границами применимости. Готовы к эвристическим и исследовательским заданиям, конструированию задач и проектированию фрагментов уроков

Для дифференциации обучения необходимы релевантные и измеримые критерии, позволяющие прогнозировать образовательные трудности и подбирать соответствующие педагогические инструменты. В исследовании такими критериями выступают уровень предметной подготовки и уровень учебной мотивации – они обеспечивают комплексную оценку готовности студентов к освоению дисциплины, поскольку взаимодействие операционального и мотивационно-ценностного компонентов учебной деятельности определяет реальную продуктивность обучения.

Оценка двух критериев (табл. 1–2) позволяет группировать студентов по сходным образовательным потребностям, конструировать систему разноуровневых заданий и целенаправленно устранять дефициты, одновременно развивая учебно-профессиональную мотивацию.

Комбинация двух измерений – уровня предметной подготовки и уровня учебной мотивации – позволяет выделить девять типологических групп студентов, выявить образовательные потребности каждой категории и подобрать соответствующие методические инструменты для эффективного освоения курса геометрии будущими педагогами (табл. 3).

Предложенная типология обеспечивает переход к адресным образовательным решениям, позволяя подобрать оптимальные задания, формы работы и педагогические приемы с учетом особенностей студентов. Вместе с тем многомерная типология, при всей ее диагностической ценности, затрудняет организацию учебного процесса. С точки зрения педагогической технологичности оправдан переход от многомерной типологии к трехуровневой дифференциации. Трехуровневая модель позволяет сохранить ключевые типологические различия, опираясь на доминирующий образовательный барьер, например, дефицит предметных ресурсов, де-

Таблица 3. Типологические группы студентов-первокурсников

Группа	Характеристика	Ключевые образовательные потребности
П1–М1	Существенные пробелы в базовых знаниях, пассивная позиция, ориентация на минимизацию усилий	– устранение пробелов через алгоритмизированные задания; – пошаговое сопровождение при выполнении заданий; – формирование элементарных навыков работы с геометрическими объектами
П1–М2	Предметные дефициты при готовности работать в структурированной среде; осознает значимость геометрии для профессии	– четкая структуризация материала с выделением опорных элементов; – использование опорных конспектов и алгоритмов решения типовых задач; – включение профессионально ориентированных примеров
П1–М3	Высокий познавательный интерес при нехватке базовых знаний; стремится к сложным задачам без необходимого инструментария	– оперативное восполнение базовых знаний через экспресс-модули; – дифференцированные задания с «мостом» от простого к сложному; – демонстрация связи базовых приемов с нетривиальными задачами
П2–М1	Достаточный уровень знаний для типовых задач, низкая инициативность, склонность ограничиваться минимально необходимым	– стимулирование познавательной активности через проблемные ситуации; – внедрение элементов выбора в заданиях; – усиление профессиональной значимости материала
П2–М2	Способен решать стандартные и частично усложненные задачи; организован, ориентирован на практическую ценность методов	– задачи с несколькими способами решения для сравнения эффективности; – акцент на методической ценности геометрических методов; – включение элементов проектной деятельности
П2–М3	Стремится к углубленному изучению, интересуется нестандартными задачами, но испытывает трудности с реализацией из-за технических пробелов	– развитие технических навыков; – задачи на поиск и сравнение методов; – мини-исследования с четкими рамками
П3–М1	Сильные предметные компетенции при отсутствии внутреннего интереса; формальное отношение к заданиям за рамками требований	– задания на рефлексию и обоснование выбора метода; – создание ситуаций интеллектуального вызова; – включение элементов профессионального проектирования
П3–М2	Уверенно владеет материалом, самостоятелен, осознает профессиональную значимость обучения; готов к задачам повышенной сложности	– задания на анализ и оценку различных подходов; – разработка методических материалов для школьников; – участие в олимпиадной и проектной деятельности
П3–М3	Глубокие предметные знания, развитые метапредметные умения, устойчивая внутренняя мотивация; инициативен, склонен к критическому анализу и творчеству	– индивидуальные образовательные траектории; – исследовательские проекты и НИРС; – участие в разработке учебных материалов

фицит познавательной активности либо их сочетание. Такой подход позволяет соотнести типологические особенности студентов с конкретными типами задач и методическими приемами.

Группа 1 – базовый уровень (П1–М1, П1–М2, П2–М1).

Студентов данной группы объединяет ограниченная готовность к самостоятельной познавательной деятельности: либо из-за выраженных пробелов в предметной подготовке (П1), либо из-за низкой инициативности и ориентации на «минимум» (М1). Даже при средней предметной подготовке (группа П2–М1) низкая мотивация мешает студентам выходить за рамки типовых алгоритмов при решении даже несложных геометрических задач. При этом группа П1–М2 отнесена к базовому уровню, поскольку выраженные предметные дефициты объективно ограничивают зону ближайшего развития студента (даже при высокой учебной мотивации на текущем этапе ему необходимы максимально прозрачные опорные материалы и четкие алгоритмы действий). Для студентов первой группы целесообразно использование задач репродуктивного характера. К таким задачам отнесем:

– задачи с готовыми чертежами и явными подсказками («используйте признак…», «воспользуйтесь формулой…»);

– пошаговые, четко алгоритмизированные задачи;

– задачи на отработку одного приема действий (например, «найдите длину вектора по координатам», «постройте сечение по трем точкам по алгоритму»);

– задачи, подкрепленные визуализацией (*3D*-модели, анимации, схемы);

– профессионально ориентированные задания (например, разработка памятки по теме для школьников).

Рассмотрим примеры отдельных типов задач.

Репродуктивные задания с готовыми чертежами и явными подсказками.

Задача. На рисунке изображен треугольник *ABC* в координатной плоскости. Координаты вершин: *A*(1; 2), *B*(4; 6), *C*(7; 2). Найдите длину стороны *AB*, используя формулу расстояния между двумя точками.

Пошаговые (алгоритмизированные) задачи.

Задача. Даны точки *A*(2; 3) и *B*(8; 7). Найдите координаты точки *M* – середины отрезка *AB* и длину этого отрезка. Выполните действия по шагам (запишите формулу для координат середины отрезка; подставьте соответствующие координаты точек *A* и *B*, вычислите координаты точки *M*; запишите формулу длины отрезка; подставьте соответствующие координаты точек *A* и *B*, найдите длину *AB*).

Группа 2 – средний уровень (П1–М3, П2–М2, П3–М1).

В данную группу вошли студенты, у которых есть либо высокий мотивационный потенциал при дефиците техники решения геометрических задач (П1–М3), либо сбалансированная «рабочая» позиция (П2–М2), либо сильная предметная база при формальном отношении к процессу (П3–М1). У всех этих подгрупп есть общая отличительная черта: они способны к продуктивной деятельности при наличии понятной структуры задачи и/или ее профессионального смысла.

Для студентов второй группы целесообразно использование задач более высокого, полуэвристического типа. К таким задачам отнесем:

– задачи, требующие выбора метода решения с вариантами подсказок;

– задачи с вариативными условиями (разные случаи взаимного расположения, несколько возможных конфигураций);

– мини-исследования («сравните два способа решения», «оцените, какой метод эффективнее в данном случае»);

– анализ и исправление типичных ошибок школьников (поиск ошибки в доказательстве, проверка вычислений).

Рассмотрим примеры отдельных типов задач.

Задачи, требующие выбора метода решения, с вариантами подсказок.

Задача. Даны три точки: *A*(1; 2; 3), *B*(4; 5; 6), *C*(7; 8; 9). Определите, лежат ли они на одной прямой. Рассмотрите несколько способов решения и обоснуйте, какой из них предпочтительнее в данном случае (коллинеарность векторов $\overrightarrow{AB}$ и $\overrightarrow{AC}$; площадь треугольника *ABC*; принадлежность точки *C* прямой *AB*).

Задачи с вариативными условиями.

Задача. Найдите расстояние от точки *M*(1; 1; 1) до прямой, заданной как пересечение двух плоскостей α: $x + y + z - 3 = 0$ и β: $2x - y + z - 1 = 0$.

Решите задачу, используя вариативное условие: измените левую часть уравнений так, чтобы плоскости стали параллельными. Как изменится постановка задачи и что можно сказать о расстоянии в этом случае?

Группа 3 – высокий уровень (П2–М3, П3–М2, П3–М3).

Студенты данной группы обладают высокой готовностью к самостоятельной и творческой деятельности. У них есть либо выраженная познавательная и профессиональная мотивация при достаточном предметном ресурсе (П2–М3), либо устойчивая учебно-профессиональная позиция и сильная предметная подготовка (П3–М2), либо максимальные ресурсы по обоим параметрам (П3–М3). Для всех этих студентов посильны открытые задачи, конструирование и рефлексия над методами решения.

Для студентов третьей группы целесообразно использование задач исследовательского и эвристического характера. К таким задачам отнесем:

– открытые задачи без явного алгоритма, с несколькими возможными способами решения;

– задачи на доказательство с необходимостью самостоятельно сформулировать вспомогательные утверждения;

– конструирование собственных задач с заданными свойствами;

– исследовательские мини-проекты («проанализируйте, как меняется решение при изменении одного параметра», «сравните эффективность методов на серии задач»);

– проектирование фрагментов урока (подбор цепочки задач от простого к сложному, формулировка вопросов для эвристической беседы).

Рассмотрим примеры отдельных типов задач.

Открытые задачи с несколькими возможными способами решения.

Задача. Даны четыре точки в пространстве: $A(1; 0; 0)$, $B(0; 2; 0)$, $C(0; 0; 3)$, $D(1; 1; 1)$. Предложите не менее трех различных способов определения, лежат ли эти точки в одной плоскости. Для каждого способа кратко опишите идею решения, запишите ключевые формулы и укажите, при каких условиях он наиболее эффективен. Сравните методы по количеству действий и вычислительной сложности, сделайте выводы.

Исследовательские мини-проекты.

Задача. Исследуйте зависимость количества точек пересечения прямой и эллипса от параметров. Рассмотрите эллипс, заданный каноническим уравнением $\frac{x^2}{a^2}+\frac{y^2}{b^2}=1$, и семейство прямых $y = kx + c$.

Таким образом, анализ особенностей обучения геометрии студентов первого курса педагогического вуза показывает, что разнородность подготовки, специфика перехода к абстрактному стилю мышления и необходимость формирования методических умений требуют системного подхода к дифференциации. Диагностика исходного уровня, выявление типологических групп и учет профессиональной направленности позволяют выстроить обучение так, чтобы каждый студент мог эффективно осваивать материал и одновременно готовиться к будущей педагогической деятельности.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева») по теме «Модель дифференцированного обучения геометрии студентов первого курса педагогического вуза на основе системы разноуровневых задач».

Список литературы

1. Дербеденева, Н.Н. Система разноуровневых задач как средство дифференцированного обучения геометрии студентов первого курса педагогического вуза / Н.Н. Дербеденева, И.В. Кочетова, К.С. Лапин // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 4(181). – С. 42–47.

2. Дробышева, И.В. Дифференцированное обучение математике : учебное пособие для студентов физико-математического факультета / И.В. Дробышева. – Калуга : КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2009. – 104 с.

3. Садовников, Н.В. Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя математики в педвузе в условиях фундаментализации образования : дис. … д-ра пед. наук / Н.В. Садовников. – Саранск, 2007. – 360 с.

4. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе : учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов и университетов / Г.И. Саранцев. – М. : Просвещение, 2002. – 224 с.

5. Смирнова, И.М. Научно-методические основы преподавания геометрии в условиях профильной дифференциации обучения : дис. … д-ра пед. наук / И.М. Смирнова. – М., 1994. – 364 с.

References

1. Derbedeneva, N.N. Sistema raznourovnevykh zadach kak sredstvo differentsirovannogo obucheniya geometrii studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza / N.N. Derbedeneva, I.V. Kochetova, K.S. Lapin // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 4(181). – S. 42–47.

2. Drobysheva, I.V. Differentsirovannoe obuchenie matematike : uchebnoe posobie dlya studentov fiziko-matematicheskogo fakulteta / I.V. Drobysheva. – Kaluga : KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2009. – 104 s.

3. Sadovnikov, N.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy metodicheskoy podgotovki uchitelya matematiki v pedvuze v usloviyakh fundamentalizatsii obrazovaniya : dis. … d-ra ped. nauk / N.V. Sadovnikov. – Saransk, 2007. – 360 s.

4. Sarantsev, G.I. Metodika obucheniya matematike v sredney shkole : uchebnoe posobie dlya studentov matematicheskikh spetsialnostey pedagogicheskikh vuzov i universitetov / G.I. Sarantsev. – M. : Prosveshchenie, 2002. – 224 s.

5. Smirnova, I.M. Nauchno-metodicheskie osnovy prepodavaniya geometrii v usloviyakh profilnoy differentsiatsii obucheniya : dis. … d-ra ped. nauk / I.M. Smirnova. – M., 1994. – 364 s.

© Н.Н. Дербеденева, Н.В. Садовников, 2026

УДК 378.147:004.8

Д.В. ЛУКАШЕНКО

ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России», г. Москва

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (С УЧЕТОМ ОПЫТА ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР)

Ключевые слова: цифровая трансформация образования; генеративный искусственный интеллект; методика обучения в высшей школе; профессиональные компетенции; педагогическая интеграция; человекоцентричный подход; ФСИН России.

Аннотация: Исследование направлено на обоснование теоретико-методических подходов к интеграции генеративного искусственного интеллекта в процессы обучения и воспитания студентов высших учебных заведений. Это позволяет повысить эффективность формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации. Анализ современных публикаций выявил преимущества и риски применения таких технологий. Разработана модель интеграции, апробированная в образовательной практике, включая аспекты подготовки в ведомственных структурах, в частности возможности адаптации для образовательных программ ФСИН России. Гипотеза заключалась в том, что сбалансированное использование генеративного искусственного интеллекта при ведущей роли педагога и строгом этическом регулировании обеспечит рост ключевых компетенций. В ходе педагогического эксперимента с участием студентов технических и гуманитарных направлений, а также с учетом специфики ведомственного обучения подтвержден прирост показателей на 28–35 %. Методы включали теоретический анализ, эксперимент, статистическую обработку. Результаты подчеркивают необходимость человекоцентричного подхода.

Введение

В современном образовательном пространстве цифровизация выступает не просто технологическим обновлением, а глубоким сдвигом в понимании сущности педагогического процесса.

Переход к новым инструментам, среди которых генеративный искусственный интеллект (**ГИИ**) занимает особое место, заставляет переосмыслить традиционные связи между содержанием, методами и результатами обучения. Особое внимание уделяется тому, как эти изменения влияют на методику обучения и воспитания по различным областям и уровням, сохраняя при этом гуманистические основы педагогики.

Анализ накопленного опыта показывает, что внедрение генеративных моделей открывает возможности для персонализации траекторий подготовки, оперативной генерации учебных материалов и моделирования сложных профессиональных ситуаций.

Вместе с тем без продуманной методической рамки такие инструменты могут привести к снижению критического мышления или размыванию авторской позиции обучающегося. «Цифровые технологии в образовании позволяют улучшить качество обучения и сделать его более доступным для всех учащихся» [1].

Это положение подтверждается данными многочисленных исследований, однако требует конкретизации применительно к высшей школе.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу составил комплексный подход, объединивший теоретический обзор литературы 2021–2026 гг., моделирование педагогических систем и экспериментальную работу.

В исследовании приняли участие студенты шести вузов, включая ведомственные образовательные учреждения.

Особое внимание уделено возможностям адаптации модели для структур ФСИН России, где цифровизация учебного процесса способствует повышению квалификации сотрудников и ресоциализации осужденных через современные образовательные технологии. Ведомственная программа цифровой трансформации ФСИН России подчеркивает важность внедрения ИИ для формирования профессиональных компетенций в специфических условиях.

Экспериментальная часть включала констатирующий и формирующий этапы. На начальном этапе диагностировался уровень компетенций по критериям когнитивной глубины, креативности и этической зрелости. Формирующий этап предусматривал внедрение модели, в которой ГИИ выступал ассистентом: от генерации адаптированных заданий до организации рефлексивных обсуждений результатов взаимодействия с системой.

Результаты исследования

Статистическая обработка данных выявила достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами.

Полученные результаты демонстрируют, что при системном подходе наблюдается заметный прирост в сформированности компетенций.

Так, показатели креативности выросли на 35 %, что связано с возможностью студентов экспериментировать с идеями, генерируемыми ИИ, и критически их перерабатывать.

Коммуникативные навыки улучшились благодаря практике совместного создания контента, где ИИ выполнял роль «партнера по диалогу». Важно отметить корреляцию между частотой осознанного использования инструмента и уровнем мотивации ($r = 0{,}72$). Эти закономерности согласуются с выводами международных обзоров, подчеркивающих, что «сам по себе доступ к технологиям не гарантирует реального усвоения знаний» [2].

Обсуждение результатов позволяет проследить взаимосвязи между отдельными аспектами.

Цифровая трансформация содержания обучения неизбежно влияет на процессуальную сторону, требуя от педагога новых навыков управления взаимодействием человека и машины (*orchestration*).

В контексте воспитания это проявляется в формировании ответственности за результаты интеллектуального труда.

Особую ценность представляет опыт ведомственных вузов, где интеграция ГИИ в симуляции служебных ситуаций усиливает практическую направленность подготовки.

Например, в образовательных программах ФСИН России такие технологии могут моделировать сценарии пенитенциарной работы, способствуя развитию профессиональной этики и оперативного мышления.

Вместе с тем исследование выявило ряд ограничений.

Бесконтрольное применение ГИИ у части участников приводило к снижению самостоятельности (18 % случаев).

Это подчеркивает необходимость строгих этических регламентов и постоянного педагогического сопровождения. «Без продуманного регулирования, защиты данных и институциональных образовательных рамок цифровые технологии могут усилить неравенство» [3].

Полученные данные подтверждают целесообразность предложенной модели, которая сохраняет центральную роль педагога как организатора и наставника.

Таким образом, интеграция генеративного искусственного интеллекта в методику обучения и воспитания предстает как перспективное направление развития педагогической теории и практики.

Она открывает новые горизонты для повышения качества подготовки специалистов, в том числе в специфических ведомственных контекстах, таких как система ФСИН России, где цифровые инструменты способствуют решению задач ресоциализации и профессионального роста. Дальнейшая работа должна быть ориентирована на долгосрочное отслеживание эффектов и расширение модели на другие уровни образования.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд фундаментальных положений, имеющих значение для дальнейшего развития теории и методики обучения и воспитания в условиях цифровой трансформации.

Во-первых, системная интеграция генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс высшей школы при условии соблюдения человекоцентричных принципов и этических норм действительно способствует значительному повышению уровня сформированности как предметных, так и надпрофессиональных компетенций.

Экспериментальные данные демонстрируют устойчивый прирост показателей в экспериментальных группах на 28–35 % по ключевым критериям, что выходит за рамки случайных колебаний и подтверждается статистической достоверностью.

Во-вторых, эффективность применения ГИИ напрямую зависит от качества методической подготовки педагогов и наличия четко выстроенной организационно-педагогической инфраструктуры. Педагог при этом не теряет своей ведущей роли, а приобретает функции куратора интеллектуального взаимодействия, модератора рефлексивных процессов и эксперта по оценке результатов.

Это особенно актуально для ведомственных образовательных учреждений, включая структуры ФСИН России, где технологии искусственного интеллекта могут использоваться для моделирования реальных служебных и пенитенциарных ситуаций, способствуя формированию профессиональной устойчивости и этической компетентности сотрудников.

В-третьих, анализ рисков и ограничений показывает, что бесконтрольное или формальное внедрение цифровых инструментов способно привести к снижению самостоятельности мышления, усилению цифрового неравенства и возникновению этических коллизий.

Поэтому одним из центральных выводов становится необходимость разработки и внедрения на институциональном уровне специальных регламентов, определяющих границы допустимого использования генеративных моделей, механизмы верификации результатов и систему непрерывного мониторинга влияния технологий на личностное развитие обучающихся.

В-четвертых, выявленные в ходе исследования закономерности взаимосвязи между различными компонентами образовательного процесса (содержательным, процессуальным, воспитательным) открывают перспективы для создания междисциплинарных моделей обучения, применимых не только в классических университетах, но и в системе дополнительного профессионального образования и пенитенциарной педагогики.

Перспективными направлениями дальнейших исследований видятся долгосрочные лонгитюдные наблюдения за профессиональной траекторией выпускников, прошедших подготовку с использованием ГИИ, а также сравнительный анализ эффективности модели в различных предметных областях и социальных контекстах.

Наконец, результаты работы вносят вклад в общую теорию цифровой трансформации образования, подчеркивая, что технологический прогресс должен служить средством раскрытия человеческого потенциала, а не его замещения.

Только при таком подходе цифровизация методики обучения и воспитания сможет обеспечить подготовку специалистов, способных эффективно действовать в сложной, динамично меняющейся реальности.

Список литературы

1. Гавриков, А.Л. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования / А.Л. Гавриков, Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2023. – № 4(77). – С. 118–124. – DOI: 10.54884/1815-7041-2023-77-4-118-124. – EDN: YYDKBT.

2. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. – Paris : OECD Publishing, 2026. – 267 p. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html (date of access: 09.07.2026).

3. Miao, F. Guidance for generative AI in education and research / F. Miao, W. Holmes. – Paris : UNESCO, 2023. – 44 p. – DOI: 10.54675/EWZM9535 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (date of access: 09.07.2026).

4. Москалев, А.В. Цифровая трансформация уголовно-исполнительной системы / А.В. Москалев // Актуальные исследования». – 2024. – № 50(232). – С. 35–37. – EDN: APHCFV.

5. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития / С.Г. Давыдов, Н.Н. Матвеева, Н.В. Адемукова, А.А. Вичканова // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – № 28(3). – С. 32–44. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023. – EDN: FELSPP.

References

1. Gavrikov, A.L. Aktualnye napravleniya i prakticheskie mekhanizmy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya / A.L. Gavrikov, L.Yu. Monakhova // Chelovek i obrazovanie. – 2023. – № 4(77). – S. 118–124. – DOI: 10.54884/1815-7041-2023-77-4-118-124. – EDN: YYDKBT.

4. Moskalev, A.V. Tsifrovaya transformatsiya ugolovno-ispolnitelnoy sistemy / A.V. Moskalev // Aktualnye issledovaniya». – 2024. – № 50(232). – S. 35–37. – EDN: APHCFV.

5. Davydov S.G., Matveeva N.N., Ademukova N.V., Vichkanova A.A. Iskusstvennyy intellekt v rossiyskom vysshem obrazovanii: tekushchee sostoyanie i perspektivy razvitiya / S.G. Davydov, N.N. Matveeva, N.V. Ademukova, A.A. Vichkanova // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2024. – № 28(3). – S. 32–44. – DOI: 10.15826/umpa.2024.03.023. – EDN: FELSPP.

© Д.В. Лукашенко, 2026

УДК 37.013.32

Г.В. МАРАКУШИНА, А.А. ВОРОХОБИН

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Московский энергетический институт"», г. Москва

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КАК РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ

Ключевые слова: чтение; методика; студент; речь; деятельность; инновация.

Аннотация: В статье рассматриваются методики обучения чтению как речевой деятельности. Производится анализ существующих практик. Целью данной статьи стал тот факт, что обучение чтению является важной частью обучения студентов неязыковых (в т.ч. технических) вузов. Одной из задач настоящего исследования является формирование у обучаемых рациональных приемов работы с текстами. Гипотеза данной работы предполагает, что существует необходимость специального обучения рациональным приемам работы с текстами. Использовались такие методы, как структурный, компонентный и стилистический анализ. Результаты проведенного исследования показали, что обучение рациональным приемам работы с текстами явилось бы важным шагом на пути формирования и развития профессионально направленных умений извлечения смысловой информации.

Смысловое восприятие текста при чтении порождает ряд новых и значимых исследовательских задач в психолингвистике [6]. Их актуальность обусловлена тем, что чтение – сравнительно поздний по времени появления вид речевой деятельности, но его значение в жизни современного человека постоянно растет.

В вузах работа с текстами на иностранном языке прочно вошла в программу подготовки специалистов. Поэтому методисты, лингвисты и психологи все активнее интересуются чтением на иностранном языке и ищут эффективные способы обучения этому навыку.

Одна из ключевых задач психолингвистики – изучить психолингвистическую природу чтения, а именно то, как человек воспринимает и понимает текст. Чтобы разобраться в этих вопросах, нужен широкий взгляд на разные виды речевой деятельности – именно в этом заключается общетеоретическая сторона проблемы [10].

В психолингвистике одной из ключевых проблем, тесно связанной со всеми остальными исследовательскими вопросами, выступает моделирование речевой деятельности – то есть изучение того, как формируются и воспринимаются речевые высказывания.

В отечественной психолингвистике разработана модель восприятия речи, многие элементы которой подтверждены экспериментально. Однако ряд ее компонентов все еще ждет эмпирической проверки. В частности, недостаточно изученной остается проблема смыслового структурирования текста – она играет центральную роль в семантическом компоненте смыслового восприятия при чтении [9].

Понимание структуры этого семантического компонента имеет прикладное значение: оно помогает обосновать систему упражнений для обучения чтению на иностранном языке, а также для формирования навыков реферирования текстов как на иностранном, так и на родном языке [5].

Императивность обмена научно-технической информацией настоятельно диктует необходимость овладения способами усвоения этой информации. Несмотря на разработку новых, совершенствование и широкое распространение существующих технических форм и средств коммуникации, печатные материалы по-прежнему являются основными носителями информации и останутся таковыми в обозримом

будущем. В качестве же единственного способа получения напечатанной информации выступает чтение. Овладение минимальным уровнем зрелого чтения на иностранном языке обязательно для каждого специалиста, так как обеспечивает непосредственный оперативный доступ к иноязычным печатным материалам, отражающим последние достижения зарубежной науки и техники [2]. В свете вышеуказанного становится очевидной оправданность предъявления таких требований к практической подготовке выпускника технического вуза по иностранному языку, которые бы обеспечивали прежде всего решение данной задачи.

Современные исследователи отказываются от идеи, что чтение можно описать как единый линейный процесс. Напротив, подчеркивается, что каждый акт чтения – это сложная работа, охватывающая сразу несколько уровней: лингвистический, перцептуальный и когнитивный. Чтобы создать достоверную модель чтения, важно понять, как эти отдельные процессы объединяются в целостную деятельность. При этом стратегия чтения во многом определяется конкретными задачами и целями, которые ставит перед собой читатель [7].

Суть обучения чтению заключается в том, чтобы научить человека извлекать смысловую информацию из текста. Поэтому крайне важно обеспечить адекватное восприятие и правильную интерпретацию текста. Успешное решение этой задачи во многом зависит от дальнейшего развития психолингвистической модели смыслового восприятия текста, в том числе при работе со специальной литературой на иностранном языке [6].

Цель настоящего исследования – разработать психолингвистическую модель семантического компонента восприятия письменной речи, предложить методику для экспериментальной проверки реальности этого компонента и выявить основные закономерности его работы при чтении иноязычных текстов [8].

Для достижения этой цели предстоит решить ряд задач:

– проанализировать теоретические основания, позволяющие говорить о существовании семантического компонента восприятия и смыслового структурирования текста в процессе обработки письменной речи;

– определить структуру, уровни и функции семантического компонента восприятия, а также подобрать подходящие методы психолингвистического исследования для изучения смыслового компонента и закономерностей структурирования смысла при чтении специальной литературы [4];

– проследить и описать этапы смыслового структурирования текста в ходе чтения.

Доступный по техническому уровню и легкий по языку материал для работы на начальной ступени может быть найден по любому профилю. В качестве источников такого рода материала можно использовать элементарные учебники, статьи из отраслевых справочников и энциклопедий, посвященные изложению научных и технических основ данной отрасли, статьи из научно-популярной литературы [4].

Учебный материал по тематике специальности, отобранный для работы на первой ступени, должен отвечать следующим требованиям. По содержанию он не должен вызывать затруднений для понимания. Для этого он либо должен базироваться на понятиях, известных из курса средней школы, либо быть близким по техническому уровню к научно-популярной литературе. По нормам же изложения материал должен быть близким к научно-деловому, а не к научно-популярному стилю. С образцами научно-популярной оригинальной литературы имеет смысл знакомиться на более продвинутых ступенях. Аргументом в пользу того, чтобы на начальном этапе использовать материал, близкий по стилю к деловой литературе, а к чтению научно-популярных статей переходить на старших ступенях, когда у студентов уже имеется основательный языковой запас как в общелитературной, так и в технической областях языка, является то, что научно-популярная литература, будучи легкой и доступной по содержанию, не является таковой по языковому оформлению [8].

Специфику научно-технического делового стиля составляют известные ограничения в использовании языковых средств. Эту черту отмечают многие исследователи, занимавшиеся изучением его особенностей [1].

Методика исследования основана на анализе теоретических положений и эмпирических данных. Теоретической основой послужили теории и концепции, посвященные методике обучения чтению как речевой деятельности, включающие в себя как традиционные, так и современные взгляды на эту тему. Эмпирической

основой послужило составление авторской модели методики обучения чтению как речевой деятельности. Результаты исследования могут быть полезными при обучении чтению при работе со студентами высших учебных заведений, испытывающими трудности в этом виде речевой деятельности. Также результаты исследования могут послужить основой для дифференцированного подхода при рациональной методике обучения чтению как речевой деятельности [3].

В процессе изучения инновационных методов и подходов к методике обучения чтению как речевой деятельности внимание было сосредоточено на будущей профессиональной подготовке студентов. Были рассмотрены психолого-педагогические основы формирования образовательно-профессиональной стратегии обучения. В результате исследования была составлена методика обучения чтению как речевой деятельности.

Чтение представляет собой сложный вид речевой деятельности и имеет две стороны: внутреннюю и внешнюю. Внутренней стороной чтения является смысловое восприятие, которое понимается как единый процесс восприятия и понимания.

Смысловое восприятие при чтении следует рассматривать в рамках общей теории восприятия. Исследователи восприятия отмечают, что этот процесс осуществляется на нескольких уровнях [1]. Например, можно выделить либо уровни синтеза (первичного) – анализа – синтеза (вторичного), либо уровни восприятия – узнавания – понимания, либо уровни распознавания – разборчивости – смыслового восприятия.

На основании проведенного исследования в заключение можно сделать следующие выводы.

1. Смысловое структурирование является психологически реальным динамическим звеном процесса восприятия при чтении.

2. Смысловое структурирование является основным функциональным звеном семантического компонента восприятия.

3. Смысловое структурирование представляет собой процесс образования смысловых единиц различных уровней: от смысла слов до смысла целого текста.

4. Смысловое структурирование – многоуровневый процесс, в котором можно выделить следующие этапы: образование смысла слов – образование смысловых блоков – образование концепта текста.

Список литературы

1. Ворохобин, А.А. Работа с научно-техническими текстами в обучении иностранным языкам в институте / А.А. Ворохобин, Г.В. Маракушина // Вопросы гуманитарных наук. – М. : Издательство «Спутник+», 2018. – № 4(97). – С. 71–73.

2. Ворохобин, А.А. Предметно-содержательная связность в научном тексте / А.А. Ворохобин, Г.В. Маракушина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2022. – № 9(138). – С. 109–111.

3. Маракушина, Г.В. Управление внеаудиторной работой студентов неязыкового вуза / Г.В. Маракушина, Ю.Н. Вишнякова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 2(167). – С. 131–134.

4. Маракушина, Г.В. Особенности научно-технических текстов / Г.В. Маракушина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2020. – № 3(108). – С. 129–133.

5. Пасынков, Д.В. Формирование бренда в управлении человеческими ресурсами / Д.В. Пасынков, Ж.А. Яруллина, Г.В. Маракушина // Components of Scientific and Technological Progress. – 2025. – № 3(105). – С. 6–11.

6. Пивкина, Н.Н. Новые тенденции восприятия / Н.Н. Пивкина, О.А. Чеботарева, Е.В. Умарова, М.В. Морозова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 6(159). – С. 25–28.

7. Пономарев, А.В. Внеучебная воспитательная деятельность в современном вузе: научное и нормативно-правовое обеспечение : научно-методическое пособие / А.В. Пономарев, Е.В. Осипчукова, Т.Н. Карфидова ; под общ. ред. А.В. Пономарева. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. – Ч. 1. – 271 с.

8. Бирюкова, Л.С. Технический английский. Базовый курс : учебник / Л.С. Бирюкова, Ж.В. Демьянова, Н.А. Копылова, М.А. Слепнева. – М. : Национальный исследовательский университет МЭИ, 2023. – 360 с. – ISBN: 978-5-7046-2806-4.

9. Яруллина, Ж.А. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза / Ж.А. Яруллина // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3(146). – С. 101–109. – DOI: 10.51379/kpj.2021.147.3.014.

10. Яруллина, Ж.А. Инновационные технологии обучения английскому языку: ключ к повышению мотивации студентов технического вуза / Ж.А. Яруллина, В.С. Мартынов // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 7(182). – С. 277–281.

References

1. Vorokhobin, A.A. Rabota s nauchno-tekhnicheskimi tekstami v obuchenii inostrannym yazykam v institute / A.A. Vorokhobin, G.V. Marakushina // Voprosy gumanitarnykh nauk. – M. : Izdatelstvo «Sputnik+», 2018. – № 4(97). – S. 71–73.

2. Vorokhobin, A.A. Predmetno-soderzhatelnaya svyaznost v nauchnom tekste / A.A. Vorokhobin, G.V. Marakushina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : TMBprint. – 2022. – № 9(138). – S. 109–111.

3. Marakushina, G.V. Upravlenie vneauditornoy rabotoy studentov neyazykovogo vuza / G.V. Marakushina, Yu.N. Vishnyakova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 2(167). – S. 131–134.

4. Marakushina, G.V. Osobennosti nauchno-tekhnicheskikh tekstov / G.V. Marakushina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : TMBprint. – 2020. – № 3(108). – S. 129–133.

5. Pasynkov, D.V. Formirovanie brenda v upravlenii chelovecheskimi resursami / D.V. Pasynkov, Zh.A. Yarullina, G.V. Marakushina // Components of Scientific and Technological Progress. – 2025. – № 3(105). – S. 6–11.

6. Pivkina, N.N. Novye tendentsii vospriyatiya / N.N. Pivkina, O.A. Chebotareva, E.V. Umarova, M.V. Morozova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 6(159). – S. 25–28.

7. Ponomarev, A.V. Vneuchebnaya vospitatelnaya deyatelnost v sovremennom vuze: nauchnoe i normativno-pravovoe obespechenie : nauchno-metodicheskoe posobie / A.V. Ponomarev, E.V. Osipchukova, T.N. Karfidova ; pod obshch. red. A.V. Ponomareva. – Ekaterinburg : UGTU-UPI, 2006. – Ch. 1. – 271 s.

8. Biryukova, L.S. Tekhnicheskiy angliyskiy. Bazovyy kurs : uchebnik / L.S. Biryukova, Zh.V. Demyanova, N.A. Kopylova, M.A. Slepneva. – M. : Natsionalnyy issledovatelskiy universitet MEI, 2023. – 360 s. – ISBN: 978-5-7046-2806-4.

9. Yarullina, Zh.A. Potentsial primeneniya tsifrovykh tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza / Zh.A. Yarullina // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2021. – № 3(146). – S. 101–109. – DOI: 10.51379/kpj.2021.147.3.014.

10. Yarullina, Zh.A. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya angliyskomu yazyku: klyuch k povysheniyu motivatsii studentov tekhnicheskogo vuza / Zh.A. Yarullina, V.S. Martynov // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 7(182). – S. 277–281.

© Г.В. Маракушина, А.А. Ворохобин, 2026

УДК 796.323.2(045)

Н.А. ПАРШИНА[1], С.В. БАКУЛИН[1], А.А. СОЛДАТОВА[1], В.В. ЦЫБУСОВА[2]

[1] ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»;
[2] ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», г. Саранск

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРУППОВОГО И КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕВОЧЕК-БАСКЕТБОЛИСТОК ЭТАПА НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: баскетбол; этап начальной подготовки; групповое взаимодействие; командное взаимодействие; тактические действия; комбинации.

Аннотация: Современные тенденции форсирования спортивной подготовки в женском баскетболе ставят задачу обеспечения высоких и стабильных результатов уже на начальном этапе. Одной из характерных особенностей занимающихся на данном этапе является ориентация на индивидуальные действия в ущерб коллективным, что не позволяет спортсменкам эффективно реализовать потенциал тактической подготовки команды. Следовательно, в процессе обучения юных баскетболисток приоритетное внимание следует уделять оптимизации процесса формирования тактических навыков и командной сыгранности. Цель работы состоит в определении эффективности методики повышения группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток на этапе начальной подготовки. В научной статье решаются следующие педагогические задачи: изучить особенности организации учебно-тренировочного процесса девочек-баскетболисток на этапе начальной подготовки; проанализировать средства и методы повышения эффективности группового и командного взаимодействия в баскетболе; разработать и апробировать методику повышения эффективности группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки; оценить эффективность предложенной работы. Для решения поставленных задач использовались общенаучные, диагностические методы, методы математической обработки и интерпретации данных. Гипотеза исследования: организация тренировочных занятий на основе авторской методики повысит эффективность игры через результативное взаимодействие спортсменок. В результате исследования определена эффективность предложенной методики, что подтверждается повышением качества выполнения технических и тактических действий.

Введение. Современный баскетбол характеризуется высокой динамичностью, возросшей скоростью игровых действий и усложнением тактических схем, что требует от спортсменов не только индивидуального технического мастерства, но и умения действовать согласованно в составе малых групп и команды в целом. Особую значимость данная проблема приобретает применительно к девочкам-баскетболисткам этапа начальной подготовки, поскольку именно в этом возрасте формируются основные двигательные стереотипы, развиваются координационные способности и закладываются психологические основы командного взаимодействия. Недостаточная разработанность методических подходов к развитию группового и командного взаимодействия на начальном этапе подготовки юных баскетболисток определяет необходимость проведения специальных исследований в данном направлении.

Цель исследования: определение эффективности методики повышения группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа» г. Сер-

добска с октября 2025 г. по апрель 2026 г. с участием 28 баскетболисток в возрасте 8–10 лет. Для достижения цели исследования применялись общенаучные, диагностические методы, методы математической обработки и интерпретации данных.

Результаты и их обсуждение. Для определения эффективности тактической подготовленности, группового и командного взаимодействия применялись базовые комбинации, выполняемые в стандартных и усложненных условиях. Эффективность взаимодействия оценивалась в процессе учебных игр посредством экспертного анализа показателей игровой деятельности, с использованием специально разработанного протокола наблюдения.

Как показали полученные данные, базовые комбинации («Двойка», «Быстрый прорыв») выполнялись баскетболистками с высокой степенью надежности, более сложные и точные элементы координации («Малая восьмерка», «Тройка») создают препятствия в поддержании темпа и координации движений. Комбинации, предполагающие использование заслонов и быстрых переходов («Двойной заслон», «Быстрый прорыв», «Пик-н-ролл»), указывали на неправильное расположение игрока при быстром темпе игры, а также на несогласованность в финальном броске.

Непосредственное обучение групповым и командным взаимодействиям можно условно разделить на 4 этапа.

На первом этапе продолжительностью один месяц осуществлялось обучение простейшим формам группового взаимодействия двух игроков в нападении (передай и выйди на свободное место, передай и откройся для получения ответной передачи), взаимодействие при численном преимуществе (два нападающих против одного защитника). Одновременно изучались основы группового взаимодействия в защите – взаимостраховка партнеров, правильный выбор позиции по отношению к своему подопечному и мячу.

На втором этапе продолжительностью два месяца происходило усложнение форм группового взаимодействия и освоение взаимодействий трех игроков – взаимодействие с использованием заслонов, наведение на партнера, пересечения, треугольник. В защите изучались способы противодействия заслонам, переключения на другого нападающего, групповой отбор мяча.

Третий этап продолжительностью два месяца был направлен на интеграцию освоенных групповых навыков в командные тактические схемы.

Четвертый этап продолжительностью два месяца предусматривал закрепление всех изученных взаимодействий в условиях, максимально приближенных к игровым.

Основу разработанной методики составлял комплекс упражнений для формирования тактики группового и командного взаимодействия, систематизированных по направленности воздействия и условиям выполнения.

Упражнения для обучения взаимодействию «передай и выйди» включали выполнение передачи партнеру с последующим стремительным перемещением на свободное место для получения ответной передачи в различных вариантах: передача от груди двумя руками с выходом в сторону передачи, передача с отскоком от пола с выходом в противоположную сторону, передача одной рукой от плеча с выходом к кольцу для выполнения броска. Упражнения выполнялись последовательно без сопротивления, с пассивным сопротивлением и с активным сопротивлением защитника.

Упражнения для обучения взаимодействию при численном преимуществе предусматривали выполнение атакующих действий двумя нападающими против одного защитника с обязательным завершением атаки броском в кольцо, при этом задачей нападающих являлось создание численного преимущества на одной из сторон площадки и использование свободного игрока для завершения атаки.

Упражнения для обучения взаимодействию с использованием заслонов включали пассивное, а затем активное сопротивление защитников, различные способы использования заслона нападающим – проход с ведением мяча в сторону заслона, проход в противоположную от заслона сторону, выполнение броска после освобождения от опеки.

Упражнения для обучения взаимодействию «наведение на партнера» предполагали ведение мяча в направлении партнера с последующей передачей мяча и выполнением заслона защитнику партнера.

Таблица 1. Количественные и качественные результаты группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток в экспериментальной группе до и после эксперимента

Комбинация	Кол-во пар/групп	Количественные результаты*						Качественные результаты*					
		1		2		3		1		2		3	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
«Двойка»	7	4,03	3,86	0	0	4/7	6/7	Выс.	Выс.	Ср.	Выс.	Выс.	Выс.
«Скрестный выход»	7	6,46	6,29	0	0	5/7	7/7	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.
«Малая восьмерка»	5	10,14	9,84	1	0	4/5	5/5	Ср.	Выс.	Ср.	Выс.	Ср.	Выс.
«Двойной заслон»	7	4,46	4,38	0	0	3/7	6/7	Низ.	Ср.	Низ.	Ср.	Низ.	Выс.
«Пик-н-ролл»	7	7,49	7,23	3	1	4/7	6/7	Выс.	Выс.	Ср.	Выс.	Выс.	Выс.
«Быстрый прорыв»	7	4,73	4,66	3	0	4/7	7/7	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.
«Тройка»	7	5,43	5,21	2	0	5/7	6/7	Выс.	Выс.	Ср.	Выс.	Ср.	Выс.
«Передай и выйди»	7	4,52	4,46	1	0	6/7	7/7	Выс.	Выс.	Ср.	Выс.	Выс.	Выс.

Примечание: * Количественные результаты: 1 – среднее время выполнения комбинации (с); 2 – количество потерь мяча; 3 – результативность броска. Качественные результаты: 1 – степень командной сплоченности; 2 – эффективность адаптации к действиям соперника; 3 – количество и качество внутрикомандной коммуникации. Уровни: выс. – высокий; ср. – средний; низ. – низкий

Упражнения для формирования навыков группового взаимодействия в защите включали упражнения на взаимостраховку, переключение, противодействие численному преимуществу нападающих.

Упражнения на взаимостраховку предусматривали освоение своевременного перемещения для подстраховки партнера, выбор позиции между прорывающимся нападающим и кольцом, активные защитные действия для замедления прохода соперника до момента восстановления позиции обыгранным защитником.

Упражнения на переключение требовали согласованности действий партнеров и применения обязательного голосового общения для координации действий.

Упражнения на противодействие численному преимуществу нападающих включали защитные действия одного защитника против двух нападающих и двух защитников против трех нападающих, при этом задачей защитников было максимально долгое сдерживание атаки соперников до подхода партнеров.

Игровые задания с тактической направленностью были ориентированы на формирование способности применять освоенные формы взаимодействия в условиях игровой деятельности. Содержание игровых заданий включало малые игры с ограниченным числом участников и упрощенными правилами, стимулирующие применение конкретных форм взаимодействия, учебные игры с тактическими заданиями, направленные на совершенствование групповых и командных действий, соревнования между микрогруппами на эффективность выполнения изучаемых взаимодействий:

1) «обязательная передача перед броском» – выполнение не менее трех передач между партнерами перед выполнением броска в кольцо;

2) «игра в ограниченной зоне» – выполнение атакующих и защитных действий только в одной половине площадки размером 15 × 15 м;

3) «запрет на ведение мяча» – выполнение атакующих действий только посредством передач мяча без использования ведения;

4) «численное преимущество» – проведение игры в составах три нападающих против двух защитников или четыре нападающих против трех защитников;

5) «смена амплуа» – периодическая смена игровых функций участниками в процессе игры.

Таблица 2. Количественные и качественные результаты группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток в контрольной группе до и после эксперимента

Комбинация	Кол-во пар/ групп	Количественные результаты*						Качественные результаты*					
		1		2		3		1		2		3	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
«Двойка»	7	4,03	3,97	0	0	4/7	5/7	Выс.	Выс.	Ср.	Ср.	Выс.	Выс.
«Скрестный выход»	7	6,46	6,39	0	0	5/7	5/7	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.
«Малая восьмерка»	5	10,14	10,06	1	1	4/5	5/5	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.
«Двойной заслон»	7	4,46	4,42	0	1	3/7	4/7	Низ.	Низ.	Низ.	Ср.	Низ.	Низ.
«Пик-н-ролл»	7	7,49	7,37	3	3	4/7	2/7	Ср.	Ср.	Низ.	Низ.	Низ.	Низ.
«Быстрый прорыв»	7	4,73	4,68	3	2	4/7	6/7	Выс.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.
«Тройка»	7	5,43	5,32	2	1	5/7	5/7	Ср.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.
«Передай и выйди»	7	4,52	4,49	1	1	6/7	6/7	Выс.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Выс.

Примечание: * Количественные результаты: 1 – среднее время выполнения комбинации (с); 2 – количество потерь мяча; 3 – результативность броска. Качественные результаты: 1 – степень командной сплоченности; 2 – эффективность адаптации к действиям соперника; 3 – количество и качество внутрикомандной коммуникации. Уровни: выс. – высокий; ср. – средний; низ. – низкий

Все игровые задания выполнялись с обязательным подведением итогов и анализом эффективности применения изученных форм взаимодействия, выявлением типичных ошибок и определением путей их исправления.

Определение эффективности методики повышения эффективности группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки осуществлялось на основе повторного выполнения комбинаций (табл. 1–2).

Как видно из представленных данных, значительно улучшилось время выполнения комбинаций (на 2,8 %), снизилось количество потерь мяча (на 90 %), а также возросла результативность бросков (на 27,5 %). Среди качественных показателей доминирующим уровнем группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток экспериментальной группы является высокий (83,3 %).

Наибольшую результативность в приросте показателей спортсменки контрольной группы продемонстрировали в комбинациях «Быстрый прорыв» и «Малая восьмерка», а в комбинации выброс мяча с аута «Пик-н-ролл» отмечено снижение результативности с 57,1 % до 28,6 %, что характерно при недостаточном уровне адаптации к активному прессингу соперников.

Сравнительный анализ результатов показал, что количество спортсменок с высоким уровнем группового и командного взаимодействия в экспериментальной группе составило 83,3 % против 37,5 % в контрольной. Средний уровень продемонстрировали 16,7 % баскетболисток экспериментальной группы и 45,8 % контрольной группы. У 16,7 % респондентов контрольной группы выявлен низкий уровень.

Сделаем вывод о положительной динамике в уровне эффективности группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток 8–10 лет в экспериментальной и в контрольной группах.

Таким образом, большую динамику прироста результатов продемонстрировали респонденты экспериментальной группы, что позволяет утверждать об эффективности методики повышения группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки.

Заключение. Результаты контрольного этапа эксперимента указывают на значительные различия прироста показателей взаимодействия

спортсменов, повышение качества выполнения технических и тактических действий. Апробированная методика повышения группового и командного взаимодействия девочек-баскетболисток этапа начальной подготовки является эффективной.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Технология наставничества в подготовке кадров физкультурно-спортивной направленности».

Список литературы

1. Бабушкин, Г.Д. Совместимость и срабатываемость в спортивной деятельности : монография / Г.Д. Бабушкин. – М. : Ай Пи Ар Медиа, 2023. – 196 с. – ISBN: 978-5-4497-2064-1.
2. Паршина, Н.А. Групповое взаимодействие в студенческой спортивной команде / Н.А. Паршина, А.А. Солдатова, Г.И. Савинский // Профессионально-ориентированная подготовка тренера-преподавателя в вузе: проблемы, тенденции, перспективы : сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции (Саранск, 25 октября 2023 года) / редколлегия: С.В. Бакулин, Е.А. Шуняева, Л.Е. Игнатьева, Ю.В. Киреева ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2023.

References

1. Babushkin, G.D. Sovmestimost i srabatyvaemost v sportivnoy deyatelnosti : monografiya / G.D. Babushkin. – M. : Ay Pi Ar Media, 2023. – 196 s. – ISBN: 978-5-4497-2064-1.
2. Parshina, N.A. Gruppovoe vzaimodeystvie v studencheskoy sportivnoy komande / N.A. Parshina, A.A. Soldatova, G.I. Savinskiy // Professionalno-orientirovannaya podgotovka trenera-prepodavatelya v vuze: problemy, tendentsii, perspektivy : sbornik nauchnykh statey po materialam II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Saransk, 25 oktyabrya 2023 goda) / redkollegiya: S.V. Bakulin, E.A. Shunyaeva, L.E. Ignateva, Yu.V. Kireeva ; Mordovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. – Saransk : RITs MGPU, 2023.

© Н.А. Паршина, С.В. Бакулин, А.А. Солдатова, В.В. Цыбусова, 2026

УДК 376.352

И.В. СМИРНОВА, Л.Л. ИЛЬИНА

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Ключевые слова: пространственная ориентировка; слабовидящие; дошкольный возраст; педагогические условия.

Аннотация: В данной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты развития пространственной ориентировки у детей 4–5 лет с нарушениями зрения. Основное внимание сфокусировано на выявлении и обосновании педагогических условий, способствующих эффективному формированию соответствующих навыков у воспитанников среднего дошкольного возраста. Научное предположение исследования заключается в том, что результативность формирования пространственной ориентировки у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения существенно возрастет при соблюдении комплекса определенных педагогических условий: создание предметно-пространственной среды, отвечающей требованиям безопасности, доступности и развивающего потенциала; организация коррекционной работы на основе полисенсорного подхода; соблюдение поэтапности в формировании пространственных представлений; обеспечение интеграции коррекционных задач по развитию ориентировки в пространстве во все виды детской деятельности. Научная новизна работы заключается в выявлении закономерностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста, а также в теоретическом обосновании и экспериментальной верификации педагогических условий, оптимизирующих этот процесс.

Проблема формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность в контексте реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Пространственная ориентировка является основным условием, обеспечивающим доступ ко всем видам детской деятельности. Фундаментальные исследования в области тифлопедагогики (В.А. Кручинин, Е.Б. Островская, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.) доказывают, что у детей с нарушениями зрения процесс формирования навыков пространственной ориентации не происходит спонтанно. Данная категория воспитанников нуждается в специально организованном, систематическом педагогическом воздействии. Реализация целенаправленного обучения позволяет дошкольникам достичь высокого уровня самостоятельности при ориентировке в знакомом пространстве.

Изучением проблемы формирования навыков ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста со слабовидением и пониженным зрением занимались Л.А. Дружинина, Т.Н. Никольская, Е.Б. Островская, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина [2], И.В. Смирнова [4; 5] и др.

Цель нашего исследования заключается в определении и экспериментальном обосновании педагогических условий формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия формирования навыков ориентировки

в пространстве у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Научное предположение исследования заключается в том, что результативность формирования пространственной ориентировки у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения существенно возрастет при соблюдении комплекса определенных педагогических условий:

1) формирование предметно-пространственной среды, отвечающей требованиям безопасности, доступности и развивающего потенциала;

2) организация коррекционной работы на основе полисенсорного подхода;

3) соблюдение поэтапности в формировании пространственных представлений;

4) обеспечение интеграции коррекционных задач по развитию ориентировки в пространстве во все виды детской деятельности.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление уровня и особенностей развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Оценка сформированности навыков пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в экспериментальной и контрольной группах проводилась на основе комплекса критериев: ориентировка на собственном теле, использование сохранных анализаторов для восприятия пространства, умение ориентироваться в пространстве с точкой отсчета от себя, ориентировка в микропространстве, ориентировка с помощью простейших схем пространства.

Для проведения диагностики использовался комплекс заданий, разработанный Е.Н. Подколзиной [3].

1. «Покажи и назови, что у тебя впереди, сзади, вверху, внизу, справа и слева».

2. «Узнай игрушку по звуку». Используемый материал: набор озвученных и музыкальных игрушек.

3. «Расположи игрушки справа/слева от себя, впереди/сзади, вверху/внизу». Используемый материал: мебель кабинета или группы, крупные и яркие игрушки-ориентиры.

4. «Какой предмет стоит справа/слева от тебя?»

5. «Покажи верхнюю/нижнюю, правую/левую стороны фланелеграфа». Используемый материал: фланелеграф.

6. «Поставь игрушку в шкаф так, как отмечено на картинке». Используемый материал: картинка-план шкафа, шкаф с двумя открытыми полками, набор игрушек.

Показатели оценки выполнения заданий: высокий уровень – все задания выполнены верно и самостоятельно; средний уровень – задания выполнены верно, но необходим показ и словесные пояснения на отдельных этапах работы; низкий уровень – задания не выполнены даже с помощью экспериментатора.

В ходе исследования на констатирующем этапе у воспитанников были выделены следующие особенности формирования ориентировки в пространстве: в обеих исследуемых группах наиболее характерным уровнем сформированности ориентировки в пространстве является низкий (60 % и 70 %); дошкольники с нарушениями зрения не могут точно определить и показать указанные части тела; путают понятия «впереди» и «сзади», «справа» и «слева», «вверху» и «внизу»; затрудняются в определении игрушки по издаваемому ею звуку; допускают в ответах неточности, редко употребляют в речи слова, обозначающие пространственные признаки; дошкольники затрудняются расставлять и находить предметы в соответствии с предложенным планом.

Целью формирующего этапа эксперимента стала апробация педагогических условий формирования навыков ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения 4–5 лет. Работа осуществлялась по следующим направлениям: развитие зрительного восприятия и других сохранных анализаторов (осязание, слух, обоняние); формирование у детей схемы собственного тела и понимания пространственных отношений между объектами; развитие навыков планирования и выполнения маршрута с использованием вербальных инструкций и схем.

Коррекционно-педагогическая работа проводилась поэтапно.

На подготовительном этапе формирующего эксперимента мы развивали у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения умение ориентироваться на себе (части тела), умение ориентироваться в групповом помещении с помощью всех анализаторов. Проводились

такие игры и упражнения, как «Угадай, какая часть тела?», «Наряди куклу», «Помаши/возьми правой/левой рукой», «Угадай на ощупь», «Узнай по звуку», «Иди на звук», «Прокати машину/коляску до...» [1; 3] и др.

На основном этапе продолжали формировать представления о схеме тела, умение ориентироваться между предметами в микро- и макропространстве, используя внешние ориентиры и простейшие картинки-планы пространства. Пространство расширялось: учили ориентироваться в здании детского сада, на групповом участке. Игры «Зеркало», «Прятки», «Найди по ориентиру», «Найди по плану», «Запомни маршрут», «Поиск сокровищ», «Карта сокровищ» [1; 2; 5] и др. способствовали решению данных задач.

На заключительном этапе дети закрепляли полученные навыки, учились использовать освоенные навыки в новых условиях и реальных жизненных ситуациях. Нами были созданы условия для обеспечения интеграции коррекционных задач по развитию ориентировки в пространстве во все виды детской деятельности (игровую, образовательную, бытовую).

Дети совершенствовали навыки ориентировки в пространстве в игровой деятельности:

– в сюжетно-ролевых играх («Магазин», «Поликлиника», «Путешествие», «Почтальон»);

– в подвижных играх («Прятки», «Догонялки», «Найди свой домик»).

В образовательной деятельности были реализованы следующие методы:

– на занятиях по развитию речи использование пространственных предлогов и наречий для описания местоположения предметов (например, «цветы на столе», «кукла около шкафа»);

– на занятиях по математике использование пространственных понятий для решения задач и выполнения заданий (например, «Нарисуй квадрат слева от круга»);

– использование навыков ориентировки в пространстве на занятиях по конструированию для создания различных построек и моделей.

В бытовой деятельности активно продолжалась работа по закреплению навыков ориентировки в пространстве: во время самообслуживания для определения местоположения предметов одежды, игрушек и других необходимых вещей, мытья рук, сервировки стола и т.п.

Большую роль в развитии ориентировки в пространстве играет адаптированная, безопасная и стимулирующая предметно-пространственная среда, выполняющая ориентирующую и направляющую функции. Полы и стены в групповом помещении важно оснастить материалами с различными текстурами (например, гладкий линолеум для основных путей, резина для границ зон, шероховатые панели для стен). Важно обеспечить разнообразные поверхности (мягкие ковры, жесткие панели) в игровой зоне, сенсорные дорожки для ходьбы босиком; иметь в наличии звуковые игрушки, натуральные ароматы, тактильные материалы, подвижные конструкции для игр и занятий.

Контрольный этап эксперимента выявил значительную динамику уровня развития ориентировки в пространстве у детей 4–5 лет с нарушениями зрения из экспериментальной группы.

Таким образом, предложенный комплекс педагогических условий позволил научить слабовидящих детей 4–5 лет лучше ориентироваться на собственном теле, они стали активно использовать в речи пространственные термины («впереди», «сзади», «справа», «слева», «вверху», «внизу» и т.п.). Наблюдались активное тактильное обследование объектов, интерес к звукам и предметам, которые их издают. Дошкольники с помощью педагога начали выполнять задания, где нужно расставить или найти предметы в соответствии с предложенным планом. Уровень развития ориентировки в пространстве повысился до среднего.

Список литературы

1. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации / сост. Л.А. Дружинина [и др.] ; науч. ред. Л.А. Дружинина. – Челябинск : АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 206 с.

2. Подколзина, Е.Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 176 с.

3. Подколзина, Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушениями зрения / Е.Н. Подколзина. – М. : Обруч, 2014. – 71 с. – ISBN: 978-5-904810-28-3.

4. Смирнова, И.В. Педагогические условия формирования навыков ориентировки в пространстве у слабовидящих детей 5–7 лет / И.В. Смирнова // Перспективы науки. – Тамбов : НТФ РИМ. – 2024. – № 8(179). – С. 128–131.

5. Смирнова, И.В. Формирование навыков ориентировки в пространстве у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения / И.В. Смирнова, И.В. Сайкина // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с сенсорными нарушениями : сборник научно-методических статей. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2026. – С. 225–231.

References

1. Druzhinina, L.A. Zanyatiya po razvitiyu orientirovki v prostranstve u doshkolnikov s narusheniyami zreniya. Metodicheskie rekomendatsii / sost. L.A. Druzhinina [i dr.] ; nauch. red. L.A. Druzhinina. – Chelyabinsk : ALIM, izd-vo Mariny Volkovoy, 2008. – 206 s.

2. Podkolzina, E.N. Prostranstvennaya orientirovka doshkolnikov s narusheniem zreniya / E.N. Podkolzina. – M. : LINKA-PRESS, 2009. – 176 s.

3. Podkolzina, E.N. Tiflopedagogicheskaya diagnostika doshkolnika s narusheniyami zreniya / E.N. Podkolzina. – M. : Obruch, 2014. – 71 s. – ISBN: 978-5-904810-28-3.

4. Smirnova, I.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya navykov orientirovki v prostranstve u slabovidyashchikh detey 5–7 let / I.V. Smirnova // Perspektivy nauki. – Tambov : NTF RIM. – 2024. – № 8(179). – S. 128–131.

5. Smirnova, I.V. Formirovanie navykov orientirovki v prostranstve u detey srednego doshkolnogo vozrasta s narusheniyami zreniya / I.V. Smirnova, I.V. Saykina // Aktualnye problemy obucheniya i vospitaniya lits s sensornymi narusheniyami : sbornik nauchno-metodicheskikh statey. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2026. – S. 225–231.

© И.В. Смирнова, Л.Л. Ильина, 2026

УДК 378.147:519.17 (045)

И.В. УЛЬЯНОВА, Н.В. САДОВНИКОВ

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск;
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» – филиал, г. Пенза

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАНИИ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Ключевые слова: менеджер в образовании; математическое моделирование; математическая подготовка; профессионально-прикладная контекстная задача; теория графов; составление расписания занятий; методика обучения математике.

Аннотация: Цель статьи: теоретически обосновать и продемонстрировать применение средств математического моделирования для формирования профессиональных компетенций менеджеров в образовании. Задачи: раскрыть роль математического моделирования в подготовке менеджеров в образовании, определить понятие профессионально-прикладной контекстной задачи по математике, разработать методику решения таких задач на основе средств математического моделирования (в частности с использованием теории графов), апробировать методику на примере решения задачи составления учебного расписания занятий. Методы: анализ научно-методической литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование обучения, качественный и количественный анализ результатов. Гипотеза: формирование профессиональных компетенций менеджеров в образовании будет эффективнее при включении в их подготовку профессионально-прикладных контекстных задач по математике, решаемых методом математического моделирования. Это позволит сократить разрыв между теоретической подготовкой выпускников вузов и требованиями практической деятельности, а также сформировать у них навыки применения математических методов для решения производственных задач в управлении образовательными учреждениями. Результаты: раскрыты возможности профессионально-прикладных контекстных задач по математике, решаемых средствами математического моделирования, для формирования профессиональных компетенций менеджеров в образовании. Определены этапы внедрения таких задач в процесс изучения математических курсов.

Современное российское высшее образование, как и образование в целом, испытывает ряд проблем, требующих как незначительных корректировок, так и серьезных реформистских действий. Это несоответствие результатов подготовки выпускников требованиям современного общества и государства, недостаточная эффективность классических методик преподавания, перегруженность преподавателей, низкая материальная мотивация, снижение престижа преподавательской деятельности и др. [2]. При этом большинство исследователей в качестве одной из главных проблем называют чрезмерную теоретическую направленность образования и его оторванность от практики.

Действительно, классическое высшее образование в большей степени ориентировано на подготовку молодых ученых с фундаментальной теоретической базой. Как следствие, выпускники, даже пройдя различные практики, нередко испытывают трудности при переносе знаний в реальную профессиональную деятельность. Это свидетельствует о разрыве между компетенциями выпускников и запросами ра-

ботодателей. Одним из путей его сокращения является использование в процессе предметной подготовки студентов универсальных методов решения специальных профессионально-прикладных задач.

К универсальным методам решения задач относят системный анализ, метод аналогий и моделирование. Математическое моделирование широко используется при изучении различных систем, процессов и явлений окружающей действительности. Овладение этим методом позволяет эффективно решать прикладные задачи в различных сферах жизнедеятельности человека, так как познание исследуемых объектов нередко сводится к созданию и последующему изучению соответствующей модели.

Средства математического моделирования – модели, выстраиваемые в ходе решения конкретной задачи, которые могут иметь вид схемы, рисунка, таблицы, уравнения, формулы и др. Одной из эффективных форм модели, описывающей парные связи между объектами любой природы, является граф. Благодаря простоте построения, наглядности, широте видов и их свойств графы применяются в строительстве, электротехнике, менеджменте, логистике, географии, машиностроении, социологии, программировании, психологии, рекламе и др. Успешным их использование оказывается и в подготовке менеджеров в образовании.

Многие авторы (А.М. Берлянт, И.В. Аурье, А.И. Мартыненко, Е.Г. Капрелов, Н.В. Разумовская, И.В. Пролеткин и др.) отмечают, что язык математики является мощным инструментом анализа информации для принятия управленческих решений в производственной сфере, а его использование – эффективным средством подготовки менеджеров. При этом математическая подготовка менеджеров означает не только приобретение обучающимися фундаментальных математических знаний, но и формирование у них математической культуры, развитие математического стиля мышления, овладение методологической составляющей математики и, что особенно важно, математическими методами решения производственных задач. Для этого при осуществлении математической подготовки студентов должны быть соблюдены следующие принципы:

1) универсальность математического образования, отражающего роль математики как языка науки;

2) межпредметный характер математического образования;

3) единство теоретической («чистой») и практической (прикладной) составляющей математического знания;

4) интеграция прикладной направленности математического образования и его фундаментальности;

5) развитие математического мышления как основы профессионального мышления будущих специалистов;

6) профессионально-прикладная ориентация математического образования [5].

Основным средством математической подготовки будущих специалистов в контексте сказанного могут выступать профессионально-прикладные контекстные задачи по математике. Под профессионально-прикладными задачами понимаются задачи, сюжет которых описывает ситуацию, возникающую в той или иной сфере производства, и которые предполагают формирование у пользователя соответствующих практических навыков, необходимых для разрешения данной ситуации. Контекстная задача в обучении определяется как задача, фабула которой основана на определенной жизненной ситуации, доступной для понимания, анализа и объяснения обучающимися с учетом имеющихся у них знаний и социокультурного опыта.

В контексте вышесказанного примером профессионально-прикладной контекстной задачи для обучения менеджеров в образовании может выступать задача 1.

Задача 1. *В университете города N в связи с внезапно возникшим мероприятием на самом популярном факультете необходимо перестроить на один день расписание для трех групп первого курса – № 101, № 102 и № 103, освободив каждую группу на одно занятие. Для этого диспетчер факультета может задействовать «свободных» преподавателей К.Л. Иванова, М.Н. Петрова и О.П. Сидорова и организовать у студентов занятия по дисциплинам А, Б, В, Г и Д. Известно, что для проведения занятий в требуемый день свободными остались три аудитории, каждая из которых вмещает только одну группу. Причем для занятий по дисциплинам Б и В подходит только одна из этих аудиторий, имеющая соответствующее оборудование.*

Определите, можно ли скорректировать расписание в группах № 101, № 102 и № 103

Таблица 1. Соотношения учебных дисциплин, групп, в которых должны быть проведены соответствующие занятия, и ведущих преподавателей

Дисциплина	Группа			Преподаватель		
	101	102	103	К.Л. Иванов	М.Н. Петров	О.П. Сидоров
А	+	+	+	+		
Б	+	+			+	
В		+	+		+	
Г	+		+			+
Д	+	+				+

Таблица 2. Итоговый вариант расписания занятий по условию задачи 1

Номер урока	Группа		
	101	102	103
1	Б	Д	А
2	А		В
3		В	Г
4	Г	А	
5	Д	Б	

и провести у них все необходимые учебные занятия и мероприятие (в течение одного занятия для каждой группы в отдельности), если учесть все имеющиеся условия, а именно: какие занятия можно провести в этих группах и кто из ведущих преподавателей может быть задействован для этого (табл. 1)? Если можно, то как это сделать, не разрывая учебный процесс (не допуская «окон» в расписании)?

Задача 1 моделирует производственную ситуацию менеджеров в образовании, которая предполагает решение вопроса организации и контроля учебного процесса в образовательном учреждении через составление учебного расписания.

Различают два основных способа составления расписания занятий: автоматизированный и ручной. Каждый из них имеет свои положительные и отрицательные стороны. Автоматизация кажется приоритетной, однако ручная проверка и корректировка составленных вариантов расписания все равно нужна. Значит, необходимо владеть некоторым достаточно эффективным методом составления расписания вручную. Один из таких методов основан на использовании теории графов: предполагается построение соответствующего графа и его последующая правильная раскраска. Для этого пользователь должен владеть понятием графа как одного из видов моделей, понятиями «раскраска графа» и «правильная раскраска графа», а также алгоритмами правильной раскраски графа, например алгоритмом раскраски графа по степеням его вершин [3]. Именно этот метод и используется при решении задачи 1, методика реализации которого приведена ниже.

1. Построим граф. Его вершинами будут возможные занятия в группах первого курса: А1 (дисциплина А в группе 101), А2 (дисциплина А в группе 102), А3 (дисциплина А в группе 103), Б1 (дисциплина Б в группе 101) и т.д. Ребра будут соединять вершины, отождествляемые с занятиями, которые *не могут быть проведены одновременно по условию задачи.*

2. Определим степени вершин построенного графа и правильно раскрасим его, используя алгоритм раскраски по степеням вершин.

3. На основе полученной правильной раскраски графа и последовательности закрашиваемых вершин составим возможные варианты

расписания, которые затем скорректируем с учетом условий задачи.

По результатам реализации данной методики в табл. 2 нами представлен итоговый вариант расписания. Из нее видно, что на втором занятии можно провести мероприятие для группы № 102, на третьем занятии – для группы № 101, а для группы № 103 – на четвертом занятии, которое будет для нее заключительным в этот день. При этом, очевидно, учебный процесс не будет разорван.

Таким образом, использование профессионально-прикладных контекстных задач по математике, решаемых средствами математического моделирования, действительно способствует формированию профессиональных компетенций в обучении менеджеров в образовании. Методика использования таких задач в обучении предполагает реализацию следующих этапов:

1) формирование у обучающихся необходимого базиса решения задачи;

2) решение обучающимися вспомогательных задач для формирования навыков владения основным математическим методом решения – методом моделирования;

3) решение основной профессионально-прикладной контекстной задачи под руководством преподавателя;

4) самостоятельное решение обучающимися аналогичных задач.

Предложенную методику можно использовать в подготовке менеджеров и в других сферах деятельности человека, поскольку аналогичным образом можно составлять и корректировать расписания транспорта, встреч и собраний, производственных совещаний и др., планируя свою деятельность и деятельность других. Применение же современных информационных технологий и электронных ресурсов позволяет масштабировать реализацию данной методики по различным параметрам [1; 4].

Список литературы

1. Балтак, С.В. Построение расписаний учебных занятий на основе раскраски вершин графа / С.В. Балтак, Ю.Н. Сотсков // Информатика. – 2006. – № 3(11). – С. 58–69.

2. Бровкин, А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1 / А.В. Бровкин // Современное образование. – 2018. – № 1. – С. 1–10. – DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053. – EDN: YUDZRZ.

3. Деканова, М.В. Математическая модель и алгоритм построения расписания учебных занятий университета / М.В. Деканова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия С. – 2013. – № 12. – С. 24–33.

4. Тагаева, Е.А. Интерактивные электронные образовательные ресурсы как средство визуализации и изучения математических понятий / Е.А. Тагаева, К.С. Лапин, Е.А. Молчанова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 4(181). – Т. 1. – С. 68–72.

5. Хагундокова, Ф.С. Содержание математической подготовки будущих менеджеров в вузе в контексте нового поколения образовательных стандартов / Ф.С. Хагундокова // Новые технологии. – 2011. – № 1. – С. 196–199.

References

1. Baltak, S.V. Postroenie raspisaniy uchebnykh zanyatiy na osnove raskraski vershin grafa / S.V. Baltak, Yu.N. Sotskov // Informatika. – 2006. – № 3(11). – S. 58–69.

2. Brovkin, A.V. Problemy sovremennoy rossiyskoy sistemy vysshego obrazovaniya i puti ikh resheniya v interesakh vsekh uchastnikov obrazovatelnogo protsessa: chast 1 / A.V. Brovkin // Sovremennoe obrazovanie. – 2018. – № 1. – S. 1–10. – DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053. – EDN: YUDZRZ.

3. Dekanova, M.V. Matematicheskaya model i algoritm postroeniya raspisaniya uchebnykh zanyatiy universiteta / M.V. Dekanova // Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya S. – 2013. – № 12. – S. 24–33.

4. Tagaeva, E.A. Interaktivnye elektronnye obrazovatelnye resursy kak sredstvo vizualizatsii i izucheniya matematicheskikh ponyatiy / E.A. Tagaeva, K.S. Lapin, E.A. Molchanova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 4(181). – T. 1. – S. 68–72.

5. Khagundokova, F.S. Soderzhanie matematicheskoy podgotovki budushchikh menedzherov v vuze v kontekste novogo pokoleniya obrazovatelnykh standartov / F.S. Khagundokova // Novye tekhnologii. – 2011. – № 1. – S. 196–199.

© И.В. Ульянова, Н.В. Садовников, 2026

УДК 378.147:37.015.3

О.А. ШАТОХИНА, Ю.С. ДИМИТРЮК, Е.Н. ЛОГАЧЕВА, И.В. ШИНКАРЕВА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва;
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск;
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»;
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» – филиал, г. Ставрополь

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПРИОРИТЕТА ДИАГНОСТИРУЕМЫХ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Ключевые слова: герменевтическая компетенция; смыслообразование; репродуктивные стратегии; критическое осмысление; метакогнитивная рефлексия; интерпретационные стратегии; педагогическая герменевтика.

Аннотация: Цель исследования – теоретическое обоснование герменевтической компетенции как педагогического образования и эмпирическая проверка ее динамики в условиях доминирования формализованных оценочных практик. Исходная гипотеза предполагает, что институциональный приоритет измеримых результатов отрицательно коррелирует с уровнем развития герменевтической компетенции, причем этот эффект опосредован характером учебной мотивации и стратегиями работы с текстом, которые студент усваивает в ответ на требования внешней среды. Для проверки гипотезы решены задачи по уточнению понятийного аппарата на пересечении педагогической герменевтики и теории компетенций; разработке содержательной модели герменевтической компетенции, включающей когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты; адаптации и апробации диагностического инструментария, позволяющего фиксировать как уровень понимания, так и доминирующие стратегии смыслообразования; проведению сравнительного эмпирического исследования на выборке студентов естественно-научных и гуманитарных направлений с различной степенью вовлеченности в формализованные оценочные практики. Методологический инструментарий включал герменевтический анализ нормативных и программных документов, семантический анализ, контент-анализ студенческих текстов. Обработка данных средствами сравнительного и корреляционного анализа позволила зафиксировать количественные тенденции и дифференцировать студентов по качественным профилям интерпретационных стратегий. В результате исследования установлена двойственная зависимость: формализация обучения стимулирует репродуктивные стратегии и снижает рефлексию, тогда как герменевтическая компетенция превращает формальные требования в условие критического осмысления, что послужило основой для пересмотра принципов проектирования заданий и оценочных инструментов.

Современная система высшего образования демонстрирует устойчивую динамику в сторону измеримости учебных достижений. Балльно-рейтинговые системы, стандартизированные оценочные процедуры задают институциональную парадигму, в которой успешность студента сводится к совокупности формально фиксируемых показателей. Мы считаем, что нормирование учебных достижений противоречит герменевтической сущности понимания, которое нелинейно, контекстно зависимо и опирается на субъективный опыт интерпретации. Такое противоречие актуализирует герменевтическую компетенцию студента как умение воспроизводить учебное содержание и включать его в личностно значимую смысловую струк-

туру, удерживая альтернативные прочтения и критически соотнося их с нормативными образцами.

Понятие герменевтической компетенции укоренено в традиции педагогической герменевтики, которая рассматривает понимание как активный процесс смыслопорождения, разворачивающийся в пространстве диалога между текстом и интерпретатором. В отличие от когнитивных подходов, сводящих понимание к обработке информации, герменевтическая перспектива рассматривает осмысление как субъективно-событийный диалог автора текста и читателя.

В контексте компетентностного подхода герменевтическая компетенция представляет собой интегративное качество личности, включающее способность к интерпретации, рефлексии и критическому осмыслению содержания. При этом герменевтическая компетенция распространяется на любые знаковые системы и образовательные ситуации, требуя от студента не только владения техниками анализа, но и развитой рефлексивной позиции [2].

Содержательная модель герменевтической компетенции, разработанная в рамках настоящего исследования, включает три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент предполагает владение понятийным аппаратом герменевтики, знание стратегий интерпретации и понимание множественности смысловых регистров учебного текста. Деятельностный компонент охватывает практические умения, такие как способность выявлять имплицитные смыслы и авторский замысел и выстраивать аргументированную интерпретацию прочитанного. Рефлексивный компонент включает осознание собственных интерпретационных стратегий, критическое отношение к готовым смыслам и готовность пересматривать понимание с учетом нового опыта.

Необходимо подчеркнуть, что ориентация образовательной политики на формализацию и стандартизацию учебных результатов вступает в противоречие с герменевтической сущностью понимания, которая принципиально не сводится к совокупности формальных индикаторов и не подлежит тотальному нормированию. Данное противоречие, обусловленное институциональным приоритетом измеримых результатов, порождает феномен герменевтического дефицита студентов [1].

Эмпирическая база исследования охватила 186 студентов бакалавриата двух вузов гуманитарного и технического профилей. Выборка была осуществлена по двум основаниям: направление подготовки (гуманитарное или естественно-научное) и степень вовлеченности в формализованные оценочные практики (оценка осуществлялась на основе самоотчетов студентов о значимости балльно-рейтинговых показателей в их учебной мотивации). Такая градация позволила провести сравнительный анализ и выявить специфику проявления герменевтического дефицита в различных образовательных контекстах.

Диагностический инструментарий включал три блока методик. Первый блок был направлен на оценку когнитивного компонента герменевтической компетенции и предполагал анализ студенческих интерпретаций учебных текстов с последующей экспертной оценкой по критериям глубины, аргументированности и оригинальности понимания. Второй блок – методика семантического анализа – позволял воссоздать индивидуальные смысловые структуры, выявляя, какие аспекты содержания оказываются для студента личностно значимыми. Третий блок представлял собой экспериментальную процедуру, в которой студентам предлагалось выполнить задание в двух вариантах: с акцентом на соответствии формальным критериям и с акцентом на глубине понимания; фиксировались выбор стратегии и ее обоснование.

Обработка данных средствами сравнительного и корреляционного анализа позволила зафиксировать количественные тенденции и дифференцировать студентов по качественным профилям интерпретационных стратегий. Установлена двойственная зависимость: формализация обучения стимулирует репродуктивные стратегии и снижает рефлексию, тогда как герменевтическая компетенция превращает формальные требования в условие критического осмысления.

Прежде всего были выявлены значимые различия между гуманитарными и естественно-научными направлениями. Студенты-гуманитарии в целом демонстрировали более высокий уровень развития герменевтической компетенции, что объясняется спецификой учебного содержания и традициями работы с текстом в гуманитарных дисциплинах. Однако и в этой группе наблюдалась выраженная

дифференциация, поскольку студенты, ориентированные на высокие балльно-рейтинговые показатели, продемонстрировали более низкие результаты по всем компонентам герменевтической компетенции по сравнению со студентами с внутренней учебной мотивацией. Особенно показательным оказался разрыв в рефлексивном компоненте, так как первые демонстрировали склонность к принятию готовых интерпретаций и избегание ситуаций смысловой неопределенности.

Корреляционный анализ выявил устойчивую отрицательную связь между значимостью формализованных показателей для студента и уровнем развития герменевтической компетенции, причем выявленная зависимость оказалась опосредованной характером учебной мотивации, когда внутренняя мотивация смягчала негативное влияние формализации, а внешняя его усиливала. Студенты с преобладанием внешней мотивации воспринимали учебные тексты как источник правильных ответов, подлежащих запоминанию и воспроизведению; их интерпретационные стратегии отличались ригидностью и зависимостью от внешних критериев.

Качественный анализ интерпретационных стратегий позволил выделить три профиля студентов. Репродуктивный профиль, составивший 42 % выборки, характеризовался стремлением к фиксации нормативного смысла, избеганием альтернативных прочтений и низкой рефлексивной активностью. Смешанный профиль, на который пришлось 35 %, предполагал способность к интерпретации в условиях явно поставленной задачи, но утрату исследуемой способности в ситуациях неопределенности или при актуализации внешних оценочных требований. Герменевтический профиль (23 % выборки) отличался развитой рефлексией, готовностью к диалогу с текстом и способностью удерживать множественность смыслов даже в условиях формального контроля.

Особого внимания заслуживает обнаруженная способность студентов с развитой герменевтической компетенцией не только противостоять давлению формальных требований, но и использовать их как ресурс для критического переосмысления. В экспериментальной ситуации такие студенты демонстрировали умение выполнять формальные требования, одновременно сохраняя глубину понимания и рефлексивную позицию, что позволяет предположить, что герменевтическая компетенция выполняет защитную функцию, предохраняя субъекта учебной деятельности от редукции понимания к воспроизведению.

Так, полученные данные позволяют уточнить характер взаимосвязи между институциональной средой и развитием герменевтической компетенции. Вопреки ожиданию, формализация образовательных результатов не столько подавляет герменевтическую компетенцию напрямую, сколько создает условия, в которых репродуктивные стратегии становятся адаптивными и поощряемыми. Студент, ориентированный на внешние показатели, усваивает определенный режим работы с содержанием, при котором глубина понимания оказывается избыточной и даже рискованной с точки зрения затрат времени и когнитивных ресурсов. Герменевтическая компетенция в данном контексте выступает как альтернативная эпистемическая позиция, требующая от студента осознанного сопротивления логике формализации.

Вывод, к которому пришли авторы статьи, согласуется с положениями педагогической герменевтики о том, что понимание не сводится к формальным показателям. Однако исследование показывает, что противоречие между измеримостью и пониманием не является фатальным, поскольку наличие развитой герменевтической компетенции позволяет студенту дистанцироваться от давления формальных требований и использовать их как повод для критического осмысления, а не как препятствие. Таким образом, ключевой задачей педагогического проектирования становится создание условий, в которых измеримость не вступает в конфликт со смысловой глубиной [3].

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, герменевтическая компетенция студента представляет собой сложный многоаспектный конструкт, включающий когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, и не может быть сведена к совокупности формально фиксируемых умений. Во-вторых, институциональный приоритет измеримых результатов создает среду, в которой репродуктивные стратегии работы с содержанием становятся доминирующими, что ведет к снижению метакогнитивной рефлексии и уплощению категориального аппарата студентов. В-третьих, обнаруженный феномен

герменевтической резистентности свидетельствует о том, что развитая герменевтическая компетенция позволяет студенту сохранять глубину понимания в условиях формализации и использовать формальные требования как ресурс критического осмысления.

Список литературы

1. Мокиенко, О.П. Герменевтический подход в обучении (на примере обучения литературе) / О.П. Мокиенко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6). – С. 204–206.

2. Шатохина, О.А. Дидактические условия организации образовательной среды в процессе преподавания профессионального иностранного языка / О.А. Шатохина, В.В. Панкова, В.И. Власова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 8(173). – С. 246–250.

3. Шатохина, О.А. Этические вызовы педагогического дискурса в поликультурной виртуальной среде высшей школы / О.А. Шатохина, М.В. Богданова, С.А. Белов // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 12-1(177). – С. 66–69.

References

1. Mokienko, O.P. Germenevticheskiy podkhod v obuchenii (na primere obucheniya literature) / O.P. Mokienko // Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. – 2011. – № 3(6). – S. 204–206.

2. Shatokhina, O.A. Didakticheskie usloviya organizatsii obrazovatelnoy sredy v protsesse prepodavaniya professionalnogo inostrannogo yazyka / O.A. Shatokhina, V.V. Pankova, V.I. Vlasova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 8(173). – S. 246–250.

3. Shatokhina, O.A. Eticheskie vyzovy pedagogicheskogo diskursa v polikulturnoy virtualnoy srede vysshey shkoly / O.A. Shatokhina, M.V. Bogdanova, S.A. Belov // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 12-1(177). – S. 66–69.

© О.А. Шатохина, Ю.С. Димитрюк, Е.Н. Логачева, И.В. Шинкарева, 2026

УДК 37.015.3

О.А. ШАТОХИНА, Е.М. ШНЕЙДЕР, В.Н. САДАНОВА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва;
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск;
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

ЭКОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВНИМАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕРЕГРУЗКИ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕГУЛЯЦИИ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ

Ключевые слова: педагогическое внимание; когнитивная нагрузка; дидактические стратегии; регуляция восприятия; информационная перегрузка; экология образовательной среды.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью дидактической регуляции когнитивной нагрузки в условиях информационной перегрузки, порождающей дефицит педагогического внимания. Цель работы заключается в выявлении и экспериментальной проверке стратегий, позволяющих перераспределять ресурсы внимания с учетом индивидуальных когнитивных профилей обучающихся. В качестве гипотезы выдвигается положение о том, что комбинация стратегий фрагментации, визуальной дифференциации и метакогнитивного мониторинга значимо снижает показатели субъективной и объективной когнитивной нагрузки, не ухудшая при этом глубину усвоения. Для проверки гипотезы решались задачи по систематизации факторов перегрузки в учебном процессе; разработке классификации регулятивных приемов в зависимости от вида внимания: селективного, распределительного и устойчивого; апробации стратегий в условиях естественного образовательного эксперимента. Методологическая основа включает когнитивно-дидактический подход с опорой на теорию когнитивной нагрузки, а также инструментарий субъективного шкалирования и анализа продуктов деятельности. Эмпирически подтверждено, что применение стратегий фрагментации, визуальной дифференциации и метакогнитивного мониторинга обеспечивает статистически значимое снижение субъективной когнитивной нагрузки по шкале *NASA-TLX*, при этом время выполнения учебных задач достоверно сокращается без ухудшения точности воспроизведения. Установлено, что ключевым фактором результативности выступает структура процессуальной обработки предъявляемой информации: переход от пассивного восприятия к активной реорганизации материала значимо повышает показатели устойчивости внимания и отсроченного воспроизведения, что подтверждает возможность экологичной регуляции познавательной деятельности в условиях перегрузки без упрощения содержания.

Цифровая трансформация образования, расширив доступ к ресурсам, породила информационную перегрузку, которая ослабляет педагогическое внимание из-за постоянных переключений и многозадачности. В ответ на данную проблему настоящая статья предлагает концептуальный анализ экологии педагогического внимания в условиях перегрузки, а также систематизацию дидактических стратегий регуляции когнитивной нагрузки. Теоретическую основу работы составляют два взаимодополняющих подхода. В соответствии с концепцией Ива Ситтона экология внимания трактуется как совокупность средовых, технологических и социальных факторов, опреде-

ляющих режимы внимания в образовательном пространстве. Для практической же регуляции этих факторов задействуется теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, которая исходит из ограниченной емкости рабочей памяти и выделяет три типа нагрузки: внутреннюю, которая обусловлена сложностью материала; внешнюю, которая порождается неоптимальной организацией и отвлечениями и потому поддается педагогической коррекции; и релевантную, которая направлена на формирование ментальных схем и интеграцию знаний [1].

Важным теоретическим дополнением выступает понятие экологической нагрузки, предложенное К. Моралесом для описания когнитивных требований, порождаемых физическими, сенсорными и технологическими условиями учебной среды: освещением, шумом, визуальным беспорядком, взаимодействием с устройствами, переключениями между различными форматами деятельности [1]. В нашем исследовании мы предприняли попытку поместить понятие экологии внимания в контекст средовых, технологических и социальных взаимодействий.

Подчеркнем, что у обучающихся информационная перегрузка проявляется в трех формах: фрагментация внимания из-за внешних стимулов, когнитивный шум, то есть утрата способности отличать значимое от незначимого, и снижение эффективности переработки при постоянном переключении между задачами, что разрушает состояние глубокой работы и ведет к поверхностному обучению. Для педагогов перегрузка означает необходимость охватывать множество каналов коммуникации и отчетности, что рассредоточивает внимание, стирает границы профессионального и личного и ведет к истощению. В теоретической перспективе информационная перегрузка трактуется как системная дисфункция образовательной среды, порожденная рассогласованием когнитивных возможностей субъектов и информационной архитектуры. Следовательно, ее преодоление требует не только индивидуальной саморегуляции, но и системных изменений [3].

Педагогическое внимание, с нашей точки зрения, представляет собой сложный феномен с когнитивными, аффективными и регулятивными компонентами, ключевые свойства которого – избирательность и рефлексивность. В условиях перегрузки они снижаются, возникают технострес и хроническое напряжение, а потому стратегии регуляции должны быть направлены не только на субъекта, но и на перестройку образовательной среды, а именно на ее информационную архитектуру, темпоральную организацию и коммуникативные практики [2]. Опираясь на изложенные выше теории когнитивной нагрузки и экологии внимания, можно выделить несколько групп дидактических стратегий регуляции когнитивной нагрузки, различающихся по объекту воздействия и механизму действия.

Внешняя когнитивная нагрузка в наибольшей степени поддается педагогическому контролю, поэтому ее снижение является приоритетом дидактического дизайна. Основные стратегии включают минимизацию визуального и навигационного шума через использование чистых структурированных макетов с лаконичным текстом и последовательное сокращение нерелевантной информации, что высвобождает ресурсы для понимания. Вторая стратегия заключается в дроблении сложного материала на небольшие логически завершенные блоки, или чанкинг, что в цифровом обучении реализуется через микрообучение короткими сегментами с фокусом на одном концепте. Третья стратегия связана со сменой активностей, поскольку переходы между видами деятельности когнитивно затратны, структурированные предсказуемые задания и ритуалы в начале занятия снижают нагрузку и настраивают на учебную задачу. Четвертая стратегия направлена на уменьшение отвлекающих факторов в цифровой среде, в том числе отключение уведомлений, установление границ использования устройств и сознательное ограничение многозадачности; даже пассивные уведомления ухудшают продуктивность, поэтому цифровая гигиена является необходимой практикой.

Внутренняя когнитивная нагрузка определяется сложностью материала и не может быть полностью устранена, однако она поддается регуляции через адаптацию к уровню обучающихся. Основные стратегии включают активацию предварительных знаний, т.к. опора на уже существующие ментальные схемы уменьшает число элементов, удерживаемых в рабочей памяти, что согласуется с принципом зоны ближайшего развития, согласно которому обучение должно незначительно превышать актуальный уровень, но не перегружать его. Вторая стра-

тегия направлена на постепенное высвобождение опор, то есть предоставление поддержки на начальных этапах и ее постепенное снятие по мере освоения материала; при этом демонстрация пошагового решения примеров снижает нагрузку и делает мыслительные процессы явными. Третья стратегия представляет собой дифференциацию обучения, позволяющую согласовать нагрузку с индивидуальными когнитивными возможностями обучающихся, поскольку с разным уровнем предварительных знаний они испытывают различную внутреннюю нагрузку при работе с одним и тем же материалом.

Таким образом, ключевая задача – не просто снизить когнитивную нагрузку, а дифференцированно управлять ее составляющими: внешнюю – минимизировать, а релевантную – оптимизировать. Исходя из этого, можно выделить три основные стратегии. Первая – развитие метакогнитивных навыков саморегуляции, а именно: осознанного планирования, мониторинга и оценки собственных когнитивных процессов. Такие навыки не только уменьшают общую нагрузку, но и усиливают релевантную составляющую, углубляя вовлеченность обучающихся. Вторая стратегия связана с применением интерактивных алгоритмов и форматов совместной деятельности, таких как короткие паузы, парные упражнения, проблемно ориентированное и командное обучение. Продуманный дидактический дизайн и совместная работа значимо снижают нагрузку по всем трем типам и поддерживают устойчивое внимание. Третья – интеграция теории когнитивной нагрузки с нейропедагогическим подходом, который учитывает нейробиологические основы внимания и нейропластическую адаптацию к цифровым средам, что требует включения нейронных механизмов непосредственно в организацию учебного процесса.

Подчеркнем, что эмпирическая валидация предложенных дидактических стратегий предполагает использование инструментов, позволяющих количественно оценить субъективно переживаемую когнитивную нагрузку. Одним из наиболее признанных и широко применяемых в мировой исследовательской практике инструментов такого рода является методика *NASA-TLX*, или *NASA Task Load Index*. Методика, разработанная Сандрой Харт в 1980-х гг. в исследовательском центре Эймса *NASA*, стала основой измерения субъективной рабочей нагрузки и успешно используется для оценки когнитивных затрат в самых разных областях: от авиации и медицины до управления сложными техническими системами, а в последнее время и в образовательных исследованиях.

В основе *NASA-TLX* лежит многомерный подход, предполагающий оценку рабочей нагрузки по шести субшкалам. Первые три отражают требования, предъявляемые к субъекту самой задачей: ментальные требования, то есть объем умственной деятельности, необходимой для выполнения задания; физические требования; и темпоральные требования, то есть ощущение нехватки времени. Оставшиеся три субшкалы характеризуют взаимодействие субъекта с задачей: усилие, то есть насколько интенсивно пришлось работать для достижения результата; фрустрация, то есть чувство неуверенности, раздражения и стресса; и успешность, то есть субъективная оценка эффективности собственных действий. Оценка по каждой шкале производится респондентом, как правило, по 20-балльной шкале с шагом в 5 единиц, после чего индивидуальные оценки взвешиваются с учетом значимости каждой из субшкал для конкретного испытуемого, что позволяет получить интегральный показатель субъективной когнитивной нагрузки.

Проведенное в рамках данного исследования эмпирическое тестирование разработанных дидактических стратегий с использованием шкалы *NASA-TLX* подтвердило их эффективность. Было установлено, что применение стратегий фрагментации учебного материала, визуальной дифференциации и метакогнитивного мониторинга обеспечивает статистически значимое снижение субъективной когнитивной нагрузки по итоговому показателю методики. При этом время выполнения учебных задач достоверно сокращается без ухудшения точности воспроизведения материала. Полученные данные свидетельствуют не только о практической применимости предложенных стратегий, но и о валидности самой методики *NASA-TLX* как чувствительного инструмента для измерения эффектов дидактических вмешательств в условиях информационной перегрузки.

Таким образом, информационная перегрузка в современном образовании представляет собой системную характеристику цифровой среды, затрагивающую всех участников. Педагогическое внимание как ключевой ресурс

профессиональной деятельности оказывается под двойным давлением: оно должно быть распределенным, охватывая множество процессов, но постоянно фрагментируется цифровыми стимулами и многозадачностью. Теория когнитивной нагрузки позволяет дифференцировать стратегии: минимизация внешней нагрузки через редукцию шума и чанкинг; оптимизация внутренней нагрузки через активацию предварительных знаний и дифференциацию; снижение релевантной нагрузки через метакогнитивные стратегии и интерактивные форматы.

Список литературы

1. Лукашенко, Д.В. Формирование цифровой компетентности педагогов в условиях трансформации образования: перспективы для ФСИН России / Д.В. Лукашенко // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 6(171). – С. 49–52.

2. Шатохина, О.А. Дидактические условия организации образовательной среды в процессе преподавания профессионального иностранного языка / О.А. Шатохина, В.В. Панкова, В.И. Власова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 8(173). – С. 246–250.

3. Шатохина, О.А. Этические вызовы педагогического дискурса в поликультурной виртуальной среде высшей школы / О.А. Шатохина, М.В. Богданова, С.А. Белов // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 12-1(177). – С. 66–69.

References

1. Lukashenko, D.V. Formirovanie tsifrovoy kompetentnosti pedagogov v usloviyakh transformatsii obrazovaniya: perspektivy dlya FSIN Rossii / D.V. Lukashenko // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 6(171). – S. 49–52.

2. Shatokhina, O.A. Didakticheskie usloviya organizatsii obrazovatelnoy sredy v protsesse prepodavaniya professionalnogo inostrannogo yazyka / O.A. Shatokhina, V.V. Pankova, V.I. Vlasova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 8(173). – S. 246–250.

3. Shatokhina, O.A. Eticheskie vyzovy pedagogicheskogo diskursa v polikulturnoy virtualnoy srede vysshey shkoly / O.A. Shatokhina, M.V. Bogdanova, S.A. Belov // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 12-1(177). – S. 66–69.

© О.А. Шатохина, Е.М. Шнейдер, В.Н. Саданова, 2026

УДК 378.147:796.077.5

З.И. ПЕТРИНА[1], Н.Г. ПЕТРОВА[1], В.Д. ВЫБОРНОВ[2,3]

[1] ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;
[2] ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма»;
[3] ГБУ ДО «Московская комплексная спортивная школа олимпийского резерва "Запад" Департамента спорта города Москвы», г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ И РЕФЛЕКСИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическое моделирование; микропреподавание; будущие преподаватели физической культуры; коммуникативно-организационная готовность; педагогическая рефлексия.

Аннотация: Цель исследования – оценить возможности педагогического моделирования в совместном формировании коммуникативной, организационной и рефлексивной готовности будущих преподавателей физической культуры. Работу вели по квазиэкспериментальной схеме с двумя измерениями: 47 студентов второго курса Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета распределили на экспериментальную (23 человека) и контрольную (24 человека) группы, а в течение 16 недель экспериментальная группа регулярно включалась в повторяемый педагогический эпизод – планирование, микропреподавание, разыгрывание профессиональных ситуаций, видеоанализ, экспертное обсуждение и повторную пробу с намеченной коррекцией. Диагностика осуществлялась на основе педагогического наблюдения, экспертной оценки двенадцати показателей по трем критериям, самоанализа и анализа продуктов деятельности. Для обработки данных использовались описательная статистика, парный и независимый *t*-критерии Стьюдента и коэффициент Коэна *d*. Прирост коммуникативной, организационной и рефлексивной готовности в экспериментальной группе составил соответственно 13,5, 14,3 и 14,9 %, в контрольной – 9,6, 10,0 и 10,4 %, при этом все внутригрупповые изменения соответствовали $p < 0,05$. Примечательно, что описательное преимущество экспериментальной группы (3,9–4,5 процентного пункта) не подтвердилось межгрупповой значимостью: итоговые различия остались в пределах $p = 0,193–0,443$, а величина эффекта была малой ($d = 0,23–0,39$). Отсюда следует вывод о пилотном статусе результата и о том, что моделируемый эпизод работает как связующее звено между педагогическим знанием и пробным действием, наибольший внутригрупповой отклик давая по рефлексивному критерию. Прикладная ценность исследования заключается в том, что обоснована применимость методики в дисциплинах педагогического цикла и при подготовке студентов к самостоятельной практике с последующей проверкой устойчивости умений на расширенной выборке.

Урок физической культуры нагружает преподавателя сразу несколькими требованиями. Объяснение двигательного задания идет вместе с размещением занимающихся, контролем дисциплины, дозированием нагрузки, обеспечением безопасности. Ошибка в формулировке команды, промедление с организационным решением тут же меняют темп занятия и поведение группы. В связи с этим подготовка будущего преподавателя включает освоение педагогической культуры, раннее выявление дефицитов,

развитие наблюдаемых и оцениваемых умений [2; 5; 6].

Коммуникативно-организационную и рефлексивную готовность разумно трактовать как интегративное профессионально-личностное образование, соединяющее выстраивание взаимодействия, управление учебной группой и коррекцию решений после анализа проведенного занятия [2; 6]. В реальной ситуации коммуникация и организация образуют единый контур управления, ясность инструкции ускоряет перестроение, характер обратной связи удерживает рабочий темп [3; 4; 6].

Рефлексия наделяет педагогическую пробу развивающим смыслом, ее глубина зависит от структуры обратной связи и возможности вернуться к зафиксированному опыту [7]. Педагогическое моделирование, микропреподавание, смена ролевых позиций, видеоанализ, повторная проба дают такую повторяемость [1; 4; 7]. Совместная динамика трех компонентов изучена фрагментарно.

На основании обозначенной проблемы целью исследования стала оценка возможностей педагогического моделирования в формировании коммуникативно-организационной и рефлексивной готовности будущих преподавателей физической культуры.

Опытно-экспериментальная проверка методики была организована по квазиэкспериментальной схеме с двумя измерениями. В 2024–2025 гг. в ней приняли участие 47 студентов второго курса Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета. В экспериментальную группу (**ЭГ**) вошли 23 человека, в контрольную (**КГ**) – 24 человека. Исходные значения трех критериев и интегрального показателя в группах были сопоставимы, $p > 0{,}05$.

После первичной диагностики начался формирующий этап продолжительностью 16 учебных недель. Контрольная группа готовила планы-конспекты, обсуждала методические вопросы и проводила отдельные фрагменты урока. Студенты экспериментальной группы выполняли те же виды учебной работы и регулярно включались в моделируемые профессиональные ситуации. Итоговое измерение проводилось после завершения программы.

Базовой единицей формирующей работы выступал короткий педагогический эпизод. Студент получал сценарий, планировал объяснение и размещение участников, проводил фрагмент занятия, отвечал на заложенное в сценарии изменение условий. Где-то возникал дефицит оборудования, где-то приходилось считаться с неодинаковой подготовленностью занимающихся, ограничением времени или нарушением дисциплины. Роли преподавателя, обучающегося и наблюдателя студенты примеряли поочередно.

Завершенный эпизод просматривался в видеозаписи. Исполнитель сначала называл удачные решения и затруднения, потом сверял самооценку с комментариями преподавателей и наблюдателей, а обсуждение выходило на одно-два изменения для следующей попытки. Повторная проба тут же проверяла намеченную коррекцию.

Диагностическая карта включала 12 показателей по трем критериям. Коммуникативный охватывал ясность инструкции, установление контакта, качество обратной связи и речевую адаптивность, организационный – последовательность действий, управление временем, пространством и оборудованием, оперативную перестройку занятия. Рефлексию оценивали через точность самооценки, раскрытие причин затруднения, работу с экспертным комментарием, обоснованность коррекции. Пятибалльную шкалу применяли трое преподавателей, средняя оценка давала результат по показателю, максимум – 20 баллов по критерию и 60 в целом.

Обработка охватывала среднее арифметическое, стандартную ошибку, относительный прирост, парный t-критерий Стьюдента внутри групп и независимый при 45 степенях свободы. Коэффициент Коэна d около 0,2 читался как малый эффект, около 0,5 – средний, порог $p < 0{,}05$. Исходные различия не превышали 0,1 балла; результаты после 16 недель отражены в табл. 1.

Внутригрупповые сдвиги во всех случаях укладывались в $p < 0{,}05$. Экспериментальная группа заметнее прибавила по рефлексивному критерию, 14,9 %. Расхождение относительного прироста между группами составило 3,9 процентного пункта по коммуникативной готовности, 4,3 – по организационной, 4,5 – по рефлексивной.

Межгрупповые итоги удержались в границах $p > 0{,}05$. Сильнее прочего проявилась коммуникативная готовность ($d = 0{,}39$), следом интегральный показатель ($d = 0{,}33$). По организационному и рефлексивному критериям d рав-

Таблица 1. Динамика коммуникативно-организационной и рефлексивной готовности будущих преподавателей физической культуры

№	Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Прирост ЭГ/КГ, %	t_2 (p_2)	d
		До	После	До	После			
1	Коммуникативная готовность	12,6 ± 0,34	14,3 ± 0,31	12,5 ± 0,35	13,7 ± 0,33	13,5/9,6	1,32 (0,193)	0,39
2	Организационная готовность	11,9 ± 0,38	13,6 ± 0,34	12,0 ± 0,37	13,2 ± 0,35	14,3/10,0	0,82 (0,417)	0,24
3	Рефлексивная готовность	11,4 ± 0,40	13,1 ± 0,36	11,5 ± 0,39	12,7 ± 0,37	14,9/10,4	0,77 (0,443)	0,23
4	Интегральный показатель	35,9 ± 0,96	41,0 ± 0,87	36,0 ± 0,94	39,6 ± 0,90	14,2/10,0	1,12 (0,270)	0,33

Примечание: для всех внутригрупповых изменений $p_1 < 0,05$; t_2 и p_2 – результаты межгруппового сопоставления после эксперимента, $df = 45$; d – коэффициент Коэна

нялся 0,24 и 0,23. Эффекты малые, все без исключения.

К финалу программы учебные пробы экспериментальной группы отличались краткими последовательными инструкциями, порядок действий студент обозначал заранее. В отчетах к общей самооценке добавлялись причина затруднения и конкретное изменение для очередной попытки.

Первичная апробация показала, что моделируемый эпизод способен связать педагогическое знание с пробным действием. Возвращение к одной ситуации после экспертного обсуждения придавало практико-ориентированному заданию завершенность, а полученная обратная связь продолжалась в следующей пробе, становясь поводом изменить конкретное педагогическое действие.

Наблюдения за итоговыми пробами уточняют картину. Студенты экспериментальной группы реже перегружали инструкцию второстепенными пояснениями, раньше сообщали о переходе к следующему упражнению. Организационные действия студентов постепенно охватывали все занятие, включая распределение времени и оборудования. Весомость сдвигов задается прямым влиянием на темп занятия, согласованность участников, устойчивость управления группой.

Рефлексивный критерий показал самый высокий внутригрупповой прирост. Видеозапись позволяла сравнить первоначальное представление о собственном действии с тем, как оно прошло на деле, а повторная проба проверяла вывод. Структура рефлексии обеспечивалась последовательностью этапов: от просмотра к самооценке, затем к экспертному обсуждению и выбору следующего действия. Поэтому оценочный комментарий завершался конкретным решением, которое студент воплощал при повторе.

Циклическая организация превратила педагогическую модель в практическую ситуацию с управляемыми условиями, наблюдаемым выполнением и последующей коррекцией. Коммуникативный, организационный и рефлексивный компоненты сходились в одном эпизоде, а оценивались раздельно. Это обеспечивало содержательную целостность задания при диагностической самостоятельности каждого компонента.

Полученные данные требуют осторожности в выводах. Описательное преимущество экспериментальной группы составило от 3,9 до 4,5 процентного пункта, межгрупповые различия оказались статистически незначимы (p = 0,193–0,443). Коэффициент d находился в диапазоне 0,23–0,39 – малый эффект. Таким образом, гипотеза подтвердилась по направленности изменений, а статистическая оценка межгруппового эффекта требует более крупной выборки.

Выводы ограничены составом участников из одного вуза, длительностью программы, отсутствием отсроченного измерения. Согласованность экспертных оценок в рамках пилотного исследования отдельно не рассчитывалась. Дальнейшие задачи – проверка диагностической карты, расчет межэкспертной надежности

и оценка умений уже во время педагогической практики.

Методика основана на повторяемом педагогическом эпизоде. Планирование, проведение, просмотр видеозаписи, экспертное обсуждение и коррекция складываются в цепочку, внутри которой студент учится общаться с группой, организовывать занятие и разбирать собственные решения.

За 16 недель экспериментальная группа прибавила на 3,9–4,5 процентного пункта больше контрольной. Малые эффекты (d = 0,23–0,39) и $p > 0,05$ закрепляют за результатом пилотный статус. Методика применима в дисциплинах педагогического цикла, ее результативность еще предстоит проверить на расширенной выборке и в условиях самостоятельной педагогической практики.

Список литературы

1. Деминская, Л.А. Анализ основных положений метода моделирования с целью использования в процессе разработки профессиограммы современного учителя физической культуры / Л.А. Деминская // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 80–86.

2. Ерошенкова, Е.И. Просоциальные потребности и опыт будущих учителей физической культуры в процессе профессионального воспитания в вузе / Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, И.В. Ирхина, В.Н. Ирхин // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 5. – С. 109–110.

3. Ким, Т.К. Конкретизация системы требований к качеству и результатам деятельности как условие совершенствования образовательного процесса студентов ИФКСиЗ / Т.К. Ким, Г.А. Кузьменко, К.М. Эссебар, И.С. Марьин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 188–199.

4. Мезинов, В.Н. Практико-ориентированные задания по педагогике в профессиональной подготовке учителя физической культуры / В.Н. Мезинов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 5. – С. 63–64.

5. Миронов, А.О. Антикризисная стратегия реализации физического воспитания студентов в условиях ограничения жизнедеятельности / А.О. Миронов, О.Е. Понимасов, Л.В. Морозова, Т.И. Мельникова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 3. – С. 61–62.

6. Миронов, А.О. Формирование менеджмент-компетенций студентов управленческих специальностей средствами физического воспитания / А.О. Миронов, О.Е. Понимасов, Е.А. Спиридонов, С.А. Хутин // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 12. – С. 111–113.

7. Шмакова, А.П. Выявление и нивелирование психолого-педагогических дефицитов будущих учителей физической культуры / А.П. Шмакова, И.О. Петрищев, Н.В. Сидорова // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 1. – С. 59–61.

References

1. Deminskaya, L.A. Analiz osnovnykh polozheniy metoda modelirovaniya s tselyu ispolzovaniya v protsesse razrabotki professiogrammy sovremennogo uchitelya fizicheskoy kultury / L.A. Deminskaya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. – 2023. – T. 13. – № 3. – S. 80–86.

2. Eroshenkova, E.I. Prosotsialnye potrebnosti i opyt budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury v protsesse professionalnogo vospitaniya v vuze / E.I. Eroshenkova, I.F. Isaev, I.V. Irkhina, V.N. Irkhin // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2022. – № 5. – S. 109–110.

3. Kim, T.K. Konkretizatsiya sistemy trebovaniy k kachestvu i rezultatam deyatelnosti kak uslovie sovershenstvovaniya obrazovatelnogo protsessa studentov IFKSiZ / T.K. Kim, G.A. Kuzmenko, K.M. Essebar, I.S. Marin // Prepodavatel XXI vek. – 2022. – № 3-1. – S. 188–199.

4. Mezinov, V.N. Praktiko-orientirovannye zadaniya po pedagogike v professionalnoy podgotovke uchitelya fizicheskoy kultury / V.N. Mezinov, M.A. Zakharova, I.A. Karpacheva // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2023. – № 5. – S. 63–64.

5. Mironov, A.O. Antikrizisnaya strategiya realizatsii fizicheskogo vospitaniya studentov v usloviyakh ogranicheniya zhiznedeyatelnosti / A.O. Mironov, O.E. Ponimasov, L.V. Morozova, T.I. Melnikova // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2023. – № 3. – S. 61–62.

6. Mironov, A.O. Formirovanie menedzhment-kompetentsiy studentov upravlencheskikh spetsialnostey sredstvami fizicheskogo vospitaniya / A.O. Mironov, O.E. Ponimasov, E.A. Spiridonov, S.A. Khutin // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2024. – № 12. – S. 111–113.

7. Shmakova, A.P. Vyyavlenie i nivelirovanie psikhologo-pedagogicheskikh defitsitov budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury / A.P. Shmakova, I.O. Petrishchev, N.V. Sidorova // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2022. – № 1. – S. 59–61.

© З.И. Петрина, Н.Г. Петрова, В.Д. Выборнов, 2026

УДК 378.147:796.077.5

Н.Г. ПЕТРОВА[1], З.И. ПЕТРИНА[1], В.Д. ВЫБОРНОВ[2,3]

[1] ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;
[2] ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма»;
[3] ГБУ ДО «Московская комплексная спортивная школа олимпийского резерва "Запад" Департамента спорта города Москвы», г. Москва

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: будущие преподаватели физической культуры; профессиональная подготовка; практико-ориентированная методика; методические качества; коммуникативные качества; рефлексивные качества.

Аннотация: Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать практико-ориентированную методику развития методических, коммуникативных и рефлексивных качеств будущих преподавателей физической культуры. Работу вели в три этапа на базе Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета в 2024–2025 гг.: 49 студентов второго курса при сопоставимом исходном уровне распределили на экспериментальную (24 человека) и контрольную (25 человек) группы, при этом в экспериментальной группе последовательно внедрялась методика, объединяющая проектировочный, деятельностный, ситуационно-аналитический, экспертно-оценочный и рефлексивно-коррекционный компоненты, а контрольная группа продолжала обучение в рамках традиционной организации педагогико-методической подготовки. Диагностика осуществлялась на основе анализа научно-методической литературы, педагогического наблюдения, экспертной оценки и самооценки по трем 20-балльным критериям, анализа продуктов учебной деятельности с фиксацией в картах наблюдения и оценочных листах. Результаты подсчитывались через средние значения, стандартную ошибку среднего, относительный прирост и статистическую значимость различий. Прирост методических, коммуникативных и рефлексивных качеств в экспериментальной группе составил соответственно 13,7, 12,4 и 14,5 %, интегральный показатель вырос до 42,0 балла, тогда как в контрольной группе прирост оказался ниже (9,6, 8,5 и 10,2 %) при итоговом значении 40,8 балла; внутригрупповые изменения в экспериментальной группе соответствовали $p < 0{,}05$. Примечательно, что наиболее чувствительными к включению студента в цикл «педагогическая проба – внешняя оценка – самоанализ – повторное действие» оказались методический и рефлексивный компоненты, тогда как коммуникативный менялся сдержаннее, что закономерно ввиду его зависимости от накопленного педагогического опыта. Прикладная ценность исследования заключается в том, что обоснована применимость практико-ориентированной методики в вузовской подготовке будущих преподавателей физической культуры как способа перехода от разовой учебной пробы к осознанному педагогическому опыту.

Подготовка преподавателя физической культуры в России и за рубежом все ощутимее смещается к практике профессионального становления. Профильному вузу мало передать теорию о структуре занятия, нормировании нагрузки, возрастных особенностях. Требуется умение действовать в динамичной ситуации, где преподаватель одновременно объясняет, организует, наблюдает, корректирует и удерживает внимание группы [3; 5].

Таблица 1. Структура практико-ориентированной методики развития методических, коммуникативных и рефлексивных качеств будущих преподавателей физической культуры

Содержание работы	Формы и задания	Развиваемые качества	Ожидаемый результат
Проектировочный компонент методики			
Постановка задач фрагмента занятия, подбор упражнений, определение последовательности действий и способов объяснения	Составление плана фрагмента урока, подбор комплекса упражнений, краткое методическое обоснование	Методические, рефлексивные	Более осмысленное проектирование учебного эпизода
Деятельностный компонент методики			
Пробное проведение фрагмента занятия в условиях учебного моделирования	Микропреподавание, показ и объяснение упражнения, организация группы, коррекция ошибок	Методические, коммуникативные	Повышение уверенности и точности педагогического действия
Ситуационно-аналитический компонент методики			
Разбор типичных педагогических затруднений, возникающих в работе с группой	Решение педагогических ситуаций, обсуждение вариантов действий, коллективный анализ ошибок	Коммуникативные, рефлексивные	Более точный выбор педагогического решения в изменяющейся ситуации
Экспертно-оценочный компонент методики			
Внешняя оценка качества выполненного задания и сопоставление разных точек зрения	Взаимная экспертная оценка, обсуждение сильных и слабых сторон проведенного фрагмента	Коммуникативные, рефлексивные	Углубление понимания собственных затруднений и удачных решений
Рефлексивно-коррекционный компонент методики			
Осмысление выполненного действия и определение направлений последующей доработки	Рефлексивная карта, анализ видеозаписи, повторное выполнение фрагмента с учетом замечаний	Рефлексивные, методические, коммуникативные	Переход от разовой учебной пробы к осознанной профессиональной коррекции

Поэтому особенно важны методические качества, которые связывают педагогическую задачу с содержанием занятий, выбором методов и последовательностью упражнений, а также с доступным способом объяснения материала [6; 8; 9]. У студентов младших курсов готовность к работе формируется неравномерно: одни действия уверенны, другие фрагментарны.

Коммуникативная сторона требует точности слова, быстрой реакции, управления при высокой двигательной активности [4]. Краткая инструкция, сигнал к перестроению, пояснение ошибки имеют прямое педагогическое значение [2]. Через рефлексию перерабатывается накопленный опыт [1; 7]. В реальном процессе три компонента подпитывают друг друга, а в вузе развитие расходится по линиям.

Цель работы состояла в теоретическом обосновании и представлении результатов практико-ориентированной методики развития методических, коммуникативных и рефлексивных качеств будущих преподавателей физической культуры.

Исследование было проведено на базе Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета в 2024–2025 гг. В исследовании участвовали 49 студентов второго курса. В экспериментальную группу вошли 24 человека, в контрольную – 25. Группы комплектовались при близком исходном уровне учебно-профессиональной подготовленности.

Исследование проводилось в три этапа. Сперва фиксировалось исходное состояние качеств. Затем в экспериментальной группе последовательно внедрялась методика, а контрольная группа продолжала обучение в рамках традиционной организации педагогико-методической подготовки. На заключительном этапе повторное измерение сопоставлялось с исходным.

Применялись анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, самооценка, анализ продуктов учебной деятельности, количественная обработка. Данные фиксировались с помощью карт наблюдения и оценочных листов, показывающих

Таблица 2. Динамика методических, коммуникативных и рефлексивных качеств будущих преподавателей физической культуры до и после эксперимента

№ п/п	Показатель	Группа	До эксперимента, $M \pm m$	После эксперимента, $M \pm m$	Прирост, %	p
1	Методические качества	ЭГ	12,4 ± 0,33	14,1 ± 0,29	13,7	$p < 0,05$
		КГ	12,5 ± 0,34	13,7 ± 0,31	9,6	$p > 0,05$
2	Коммуникативные качества	ЭГ	12,9 ± 0,31	14,5 ± 0,27	12,4	$p < 0,05$
		КГ	13,0 ± 0,32	14,1 ± 0,29	8,5	$p > 0,05$
3	Рефлексивные качества	ЭГ	11,7 ± 0,37	13,4 ± 0,32	14,5	$p < 0,05$
		КГ	11,8 ± 0,35	13,0 ± 0,31	10,2	$p > 0,05$
4	Интегральный показатель	ЭГ	37,0 ± 0,88	42,0 ± 0,77	13,5	$p < 0,05$
		КГ	37,3 ± 0,91	40,8 ± 0,82	9,4	$p > 0,05$

действия студента в учебно смоделированной педагогической ситуации.

Структура и наполнение методики сведены в табл. 1, где нагляднее проступает связь компонентов, форм работы и ожидаемых педагогических результатов.

Как видно из содержания табл. 1, методика основывалась на последовательности взаимосвязанных действий – от проектирования и пробного проведения фрагмента учебного занятия по физической культуре до его анализа и коррекции. Это создавало условия для встраивания студента в полный цикл педагогического действия, а не ограничивало участие только отдельными тренировочными заданиями.

Эффективность методики оценивали по трем критериям. Методический охватывал качество постановки задач, обоснованность выбора средств, логику построения учебного эпизода, умение регулировать нагрузку. Коммуникативный отражал точность инструкции, характер обратной связи, удержание внимания группы, поддержание рабочего порядка. Рефлексивный показывал, насколько студент способен анализировать причины затруднений, разбирать свои действия и планировать их корректировку.

Каждый критерий оценивали по 20-балльной шкале, интегральный показатель складывался из средних по трем критериям. Обработка включала средние значения, стандартную ошибку среднего, относительный прирост, статистическую значимость различий.

Повторное измерение по итогам формирующего этапа выявило положительную динамику в обеих группах. Картина ожидаемая, ведь и контрольная группа за учебный год осваивала дисциплины педагогико-методического цикла, копила опыт пробного действия. Тем не менее были выявлены определенные различия. В экспериментальной группе наблюдался более значительный и равномерный прирост по всем трем критериям оценки.

При детальном анализе результатов обращает на себя внимание то, что наиболее чувствительными к организованной практико-ориентированной работе оказались методический и рефлексивный компоненты. По-видимому, именно они быстрее откликаются на включение студента в цикл «педагогическая проба – внешняя оценка – самоанализ – повторное действие». Коммуникативный компонент также изменился в положительную сторону, однако его динамика выглядит более сдержанной, что можно считать закономерным. Количественное выражение выявленных изменений представлено в табл. 2.

Отдельные позиции табл. 2 говорят сами за себя. По методическому критерию средний балл экспериментальной группы поднялся с 12,4 до 14,1, тогда как у контрольной группы изменения были скромнее: с 12,5 до 13,7. Коммуникативный критерий также продемонстрировал положительную динамику: в экспериментальной группе прирост составил 12,4 %, в то время как в контрольной группе – 8,5 %. По рефлексивному критерию расхождение схожее по направленности, но чуть рельефнее. Интегральный показатель в итоге составил 42,0 балла в экспериментальной группе и 40,8 балла в контрольной.

Значимы не сами сдвиги, а их проявление в учебно-практической деятельности. Экспериментальная группа собраннее начинала фрагмент занятия, точнее привязывала упражнение к задаче и реже уходила в долгие пояснения. Мелкие организационные сбои перестали заставать врасплох, реплики вроде «делайте внимательнее» практически исчезли.

Менялся и характер рефлексивных суждений. Поначалу самооценки сводились к общим формулам, но к финалу записи стали предметнее – с указанием на конкретную неудачу, ее причину и возможные способы коррекции. Для педагогической подготовки это, пожалуй, весомее прироста балла.

Полученный материал позволяет пристальнее взглянуть на организацию подготовки. В основе этого процесса лежит повторяющийся цикл, в который включен студент физкультурного вуза: проектирование, проведение занятий, фиксация замечаний, сверка внешней оценки с самооценкой и последующее возвращение к заданию. Такая последовательность действий, по всей вероятности, и обеспечивала выраженную положительную динамику.

Рост по методическому и рефлексивному критериям закономерен, поскольку оба они взаимосвязаны с содержанием заданий практико-ориентированной методики, разработанной для экспериментальной группы. Студенту раз за разом приходилось заново соотносить задачу, подбор средств, способ объяснения и разбор результата. Благодаря этому образовательный процесс переставал быть формальным.

Коммуникативный компонент менялся медленнее, чему есть логичное объяснение. Такие качества, как точность инструкции, темп речи, способность перестраиваться в зависимости от реакции группы и удержание внимания, формируются не сразу. Для этого необходим опыт, причем не только учебный, но и поведенческий. Именно поэтому выявленные различия здесь менее выражены.

Разница между группами остается умеренной, однако для исследования, встроенного в обычный учебный процесс, полученная картина вполне убедительна. Контрольная группа также проходила практику, осваивала элементы профессии и демонстрировала положительную динамику. Гораздо важнее, что в экспериментальной группе зафиксированные изменения носят более устойчивый характер и поддаются содержательной интерпретации.

Практика подтверждает продуктивность подготовки, при которой методическое решение, педагогическое общение и рефлексивная оценка взаимосвязаны и реализуются в едином учебно-профессиональном цикле. Полученные данные позволяют считать практико-ориентированную методику действенным способом организации подготовки будущих преподавателей физической культуры в профильном вузе. Студент вовлекается не в разрозненные задания, а в целостную систему, состоящую из проектирования, пробного проведения занятий, внешней оценки, самоанализа и коррекции.

Систематическое участие в микропреподавании, педагогическом моделировании, экспертной оценке и рефлексивном сопровождении объясняет выявленные различия. Переход от учебной пробы к осознанному педагогическому опыту складывается именно так.

Список литературы

1. Воищева, Э.Л. Педагогическое сопровождение процесса саморазвития будущих учителей физической культуры в условиях цифровизации высшего образования / Э.Л. Воищева, И.Б. Ларина, Н.А. Нехороших // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 9. – С. 26–28.

2. Ерошенкова, Е.И. Просоциальные потребности и опыт будущих учителей физической культуры в процессе профессионального воспитания в вузе / Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, И.В. Ирхина, В.Н. Ирхин // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 5. – С. 109–110.

3. Ким, Т.К. Конкретизация системы требований к качеству и результатам деятельности как условие совершенствования образовательного процесса студентов ИФКСиЗ / Т.К. Ким, Г.А. Кузьменко, К.М. Эссебар, И.С. Марьин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 188–199.

4. Мезинов, В.Н. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников / В.Н. Мезинов, М.А. Захарова, И.А. Карпачева // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 2. – С. 35–37.

5. Миронов, А.О. Дидактическая интеграция физического воспитания и образовательной деятельности в условиях вузов государственной службы / А.О. Миронов, М.Ю. Белякова, Е.А. Спиридонов, В.Н. Фетисов // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 8. – С. 110–112.

6. Миронов, А.О. Антикризисная стратегия реализации физического воспитания студентов в условиях ограничения жизнедеятельности / А.О. Миронов, О.Е. Понимасов, Л.В. Морозова, Т.И. Мельникова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 3. – С. 61–62.

7. Миронов, А.О. Формирование менеджмент-компетенций студентов управленческих специальностей средствами физического воспитания / А.О. Миронов, О.Е. Понимасов, Е.А. Спиридонов, С.А. Хутин // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 12. – С. 111–113.

8. Шмакова, А.П. Выявление и нивелирование психолого-педагогических дефицитов будущих учителей физической культуры / А.П. Шмакова, И.О. Петрищев, Н.В. Сидорова // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 1. – С. 59–61.

References

1. Voishcheva, E.L. Pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessa samorazvitiya budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury v usloviyakh tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya / E.L. Voishcheva, I.B. Larina, N.A. Nekhoroshikh // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2023. – № 9. – S. 26–28.

2. Eroshenkova, E.I. Prosotsialnye potrebnosti i opyt budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury v protsesse professionalnogo vospitaniya v vuze / E.I. Eroshenkova, I.F. Isaev, I.V. Irkhina, V.N. Irkhin // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2022. – № 5. – S. 109–110.

3. Kim, T.K. Konkretizatsiya sistemy trebovaniy k kachestvu i rezultatam deyatelnosti kak uslovie sovershenstvovaniya obrazovatelnogo protsessa studentov IFKSiZ / T.K. Kim, G.A. Kuzmenko, K.M. Essebar, I.S. Marin // Prepodavatel XXI vek. – 2022. – № 3-1. – S. 188–199.

4. Mezinov, V.N. Formirovanie gotovnosti budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury k organizatsii vneurochnoy deyatelnosti shkolnikov / V.N. Mezinov, M.A. Zakharova, I.A. Karpacheva // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2022. – № 2. – S. 35–37.

5. Mironov, A.O. Didakticheskaya integratsiya fizicheskogo vospitaniya i obrazovatelnoy deyatelnosti v usloviyakh vuzov gosudarstvennoy sluzhby / A.O. Mironov, M.Yu. Belyakova, E.A. Spiridonov, V.N. Fetisov // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2024. – № 8. – S. 110–112.

6. Mironov, A.O. Antikrizisnaya strategiya realizatsii fizicheskogo vospitaniya studentov v usloviyakh ogranicheniya zhiznedeyatelnosti / A.O. Mironov, O.E. Ponimasov, L.V. Morozova, T.I. Melnikova // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2023. – № 3. – S. 61–62.

7. Mironov, A.O. Formirovanie menedzhment-kompetentsiy studentov upravlencheskikh spetsialnostey sredstvami fizicheskogo vospitaniya / A.O. Mironov, O.E. Ponimasov, E.A. Spiridonov, S.A. Khutin // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2024. – № 12. – S. 111–113.

8. Shmakova, A.P. Vyyavlenie i nivelirovanie psikhologo-pedagogicheskikh defitsitov budushchikh uchiteley fizicheskoy kultury / A.P. Shmakova, I.O. Petrishchev, N.V. Sidorova // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2022. – № 1. – S. 59–61.

© Н.Г. Петрова, З.И. Петрина, В.Д. Выборнов, 2026

УДК 796.012.2

П.П. ДУДЧЕНКО

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», г. Тула

НЕЙРОСЕТЕВОЕ РАСПОЗНАВАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДВИЖЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЛОВЦОВ В ЛАСТАХ

Ключевые слова: плавание в ластах; распознавание движений; нейросетевые технологии; компьютерное зрение; биомеханический анализ; цифровая обратная связь.

Аннотация: В содержании статьи рассмотрены нейросетевые технологии распознавания движений для управления техникой пловцов в ластах на этапе совершенствования их спортивного мастерства. Цифровой контур объединяет бортовую и подводную видеосъемку, инерциальные датчики (*IMU*) и нейросетевую интерпретацию, формируя для тренера индикаторы устойчивости и зоны коррекции. Цель исследования – обосновать и апробировать модель управления технико-биомеханической подготовкой пловцов в ластах на этапе совершенствования спортивного мастерства на основе нейросетевых технологий распознавания движений. Гипотеза исследования состоит в том, что включение нейросетевых технологий распознавания движений в управленческий цикл технико-биомеханической подготовки пловцов в ластах на этапе совершенствования спортивного мастерства обеспечит статистически значимое улучшение спортивного результата и повышение устойчивости техники на высоких скоростях посредством сокращения задержки обратной связи, объективизации ключевых технических отклонений и повышения адресности корректирующих воздействий тренера-преподавателя. Задачи исследования: обосновать и экспериментально проверить комплекс информативных биомеханических маркеров, характеризующих устойчивость техники пловцов в ластах на соревновательной скорости, и экспериментально оценить динамику результативности и технико-биомеханических индикаторов при использовании нейросетевой обратной связи в сравнении с традиционной организацией подготовки. Методы исследования: измерение времени проплывания 100 м в ластах основным способом и времени последнего 25-метрового сегмента в составе дистанции 100 м; в качестве маркеров устойчивости техники использовали коэффициент вариации частоты волнообразных движений (CV_f) в тесте 6 × 25 м, индекс стабильности угла атаки ласты (σ_α, град.), показатель продольной стабильности корпуса (L_{dev}, см). Статистическую обработку выполняли с проверкой распределений (Шапиро – Уилк) и расчетом $M \pm \sigma$. Внутригрупповые различия «до – после» оценивали парным *t*-критерием. Межгрупповые различия по величине изменений (после – до) оценивали независимым *t*-критерием. Уровень значимости принимали при $p < 0{,}05$.

Занятия плаванием в ластах имеют большое значение для развития специальных физических качеств, координации движений и совершенствования спортивного мастерства спортсменов. Соревновательный результат в этом виде спорта определяется не только уровнем скоростно-силовой подготовленности, но и тем, насколько эффективно спортсмен преобразует усилие в поступательное движение при высокой частоте циклов [6; 8]. На этапе совершенствования спортивного мастерства ресурс простого наращивания объема постепенно исчерпывается, а ведущим источником прогресса становится управление техникой пловца в ластах в тонких деталях, прежде всего на соревновательной скорости [1; 7]. Именно в этой зоне возникают отклонения, которые редко выглядят грубо и заметно. Чаще они проявляются в кратковременном рассогласовании фаз движений, в утрате продольной устойчивости корпуса или в неболь-

Таблица 1. Структура программы технико-биомеханической подготовки пловцов в ластах в восьминедельном мезоцикле

№ п/п	Компонент программы	Общие условия для обеих групп	Отличительные особенности ЭГ
1	Продолжительность и режим	8 недель; 2 тренировки в день, 6 дней в неделю	–
2	Общая направленность мезоцикла	Стабилизация техники на высокой скорости и повышение эффективности финишного сегмента	–
3	Объем и направленность нагрузки	Сопоставимые по объему и содержанию упражнения на воде и на суше	–
4	Средства технической подготовки	Базовые упражнения на положение корпуса, ритм волнообразного движения, согласование дыхания с циклом и вариативность темпа	Дополнение цифровым контуром распознавания движений
5	Коррекция техники	Выполнялась в ходе учебно-тренировочного процесса	Оперативное уточнение заданий и индивидуализация целевого диапазона скорости по цифровым индикаторам
6	Частота и направленность специальных занятий	Реализовывались в структуре мезоцикла	4 занятия в неделю, из них 2 соревновательно-скоростной направленности и 2 на специальные технико-координационные задачи
7	Специальный блок	–	Блок управляемой устойчивости техники продолжительностью 20–26 мин
8	Основные серии и восстановление	–	6 × 50 м или 8 × 25 м в зоне 90–95 % соревновательной скорости; пауза 40–60 с
9	Технические ориентиры	Общая установка на качество техники	Продольная линия корпуса, устойчивость угла атаки ласты, сохранение ритма волнообразного движения, снижение боковых отклонений
10	Контроль и выходная информация	Визуальное наблюдение тренера-преподавателя и периодический просмотр видеоматериалов	CV_f, σ_α, L_{dev}, зоны отклонений на видео и рекомендации по уточнению задания

шом изменении угла атаки ласты [3]. Это в совокупности увеличивает сопротивление и снижает эффективность пропульсии.

Наблюдение тренера-преподавателя в реальных условиях учебно-тренировочного занятия всегда имеет свои ограничения. Наиболее значимые нарушения техники плавания в ластах обычно проявляются в скоростной работе и на финишных отрезках, когда утомление уже заметно влияет на точность межмышечной координации [2; 4].

Цифровой мониторинг делает анализ техники плавания в ластах более предметным, однако сам по себе массив измерений еще не решает задачу тренерского управления, и своевременная обратная связь, опирающаяся на измеряемые критерии, делает требования тренера-преподавателя, самоконтроль спортсмена и фактическую динамику техники более согласованными [5].

Несмотря на активное внедрение цифровых решений в спорт, прикладные модели, в которых нейросетевое распознавание движений встроено именно в цикл тренерского управления техникой пловцов в ластах, пока освещены ограниченно. По этой причине сохраняется потребность в исследованиях, позволяющих уточнить, какие показатели целесообразно контролировать на соревновательной скорости и как их использование отражается на результате без нарушения привычной организации тренировочного процесса.

Апробация исследований была проведена в 2025 г. на базе ГУ ДО ТО «Областная комплексная спортивная школа олимпийского резерва» (г. Тула). В исследовании участвовал 41 пловец в ластах со стажем занятий не менее 6 лет и спортивной квалификацией 1-го разряда и КМС. Все спортсмены находились на эта-

Таблица 2. Динамика показателей результативности и технико-биомеханической устойчивости пловцов в ластах ($M \pm \sigma$)

№ п/п	Показатель	Группа	До	После	p	p_{Δ}
1	100 м в ластах, с	КГ ($n = 20$)	40,22 ± 1,31	39,97 ± 1,28	0,18	0,004
2	100 м в ластах, с	ЭГ ($n = 21$)	40,18 ± 1,29	38,94 ± 1,16	0,001	–
3	Финишный отрезок дистанции, последние 25 м, с	КГ ($n = 20$)	9,71 ± 0,41	9,64 ± 0,39	0,31	0,002
4	Финишный отрезок дистанции, последние 25 м, с	ЭГ ($n = 21$)	9,69 ± 0,43	9,21 ± 0,36	0,0002	–
5	CV_f, %	КГ ($n = 20$)	5,8 ± 1,3	5,6 ± 1,2	0,46	0,001
6	CV_f, %	ЭГ ($n = 21$)	5,9 ± 1,4	4,5 ± 1,1	0,0005	–
7	σ_{α}, град.	КГ ($n = 20$)	8,4 ± 1,9	8,2 ± 1,8	0,55	0,001
8	σ_{α}, град.	ЭГ ($n = 21$)	8,6 ± 2,0	6,9 ± 1,6	0,0008	–
9	L_{dev}, см	КГ ($n = 20$)	12,6 ± 2,8	12,1 ± 2,6	0,38	0,003
10	L_{dev}, см	ЭГ ($n = 21$)	12,7 ± 2,9	10,4 ± 2,3	0,0015	–

Примечание: p – уровень значимости внутригрупповых различий «до – после» по парному t-критерию; p_{Δ} – уровень значимости межгрупповых различий по величине изменений показателей, рассчитанный по независимому t-критерию. Для временных показателей, а также для CV_f, σ_{α} и L_{dev} уменьшение значения трактуется как улучшение

пе совершенствования спортивного мастерства. С учетом исходного результата на 100 м и уровня технической подготовленности сформированы экспериментальная группа (**ЭГ**, $n = 21$) и контрольная группа (**КГ**, $n = 20$). По данным стартового тестирования межгрупповых статистически значимых различий по времени на 100 м, времени финишного 25-метрового сегмента, а также по маркерам CV_f, σ_{α} и L_{dev} не выявлено ($p > 0,05$).

Учебно-тренировочные занятия проводились ежедневно с одним выходным днем по два раза в день в течение годового макроцикла подготовки. Обе группы выполняли сопоставимый по объему и направленности комплекс физических упражнений на воде и на суше, а различия касались прежде всего средств контроля и коррекции техники. Структура программы технико-биомеханической подготовки пловцов в ластах в рамках восьминедельного мезоцикла представлена в табл. 1.

Инструментально-диагностическое обеспечение исследования включало средства регистрации движений, нейросетевую обработку данных и последующую интерпретацию полученных результатов для принятия тренерского решения.

Для фиксации движений применяли видеозапись в стандартных условиях бассейна с использованием надводной камеры на борту и подводной камеры в зоне последних 25 м при частоте не ниже 50 кадров/с. Дополнительно использовали инерциальный измерительный модуль (***IMU***), который был размещен на голени пловца в ластах либо на его ласте. Это давало возможность оценивать частоту циклов, вариативность ритма и динамику угловых характеристик работы ласты. Для сопоставления алгоритмических и педагогических данных применяли тренерскую экспертную оценку в виде краткой шкалы фиксации наиболее очевидных ошибок пловцов в ластах.

Нейросетевая интерпретация строилась как совмещение компонентов компьютерного зрения и анализа временных рядов. Компьютерное зрение обеспечивало выделение опорных точек на теле пловца в ластах и его основных сегментов и использовалось для расчета кинематических характеристик, включая пространственные отклонения корпуса и устойчивость траектории.

Динамика результативности и технико-биомеханических показателей представлена в табл. 2.

У спортсменов в контрольной группе сдвиги оказались небольшими и в целом соответствовали обычной динамике восьминедельного тренировочного мезоцикла. Время на дистанции

100 м сократилось в среднем на 0,25 с (−0,58 %), однако статистической значимости эти изменения не достигли ($p = 0,18$). Похожая картина наблюдалась и на заключительном 25-метровом отрезке дистанции. Там улучшение составило лишь 0,07 с при $p = 0,31$. Показатели устойчивости техники пловцов в ластах также изменились несущественно (p от 0,38 до 0,55). Это позволяет говорить о сохранении тех технических потерь, которые особенно заметны по мере нарастания утомления у пловцов в ластах.

В экспериментальной группе картина была несколько иной. Здесь улучшения затронули как итоговый результат, так и технико-биомеханические показатели. Время на 100 м уменьшилось на 1,24 с (−2,87 %; $p = 0,001$), а время прохождения финишного отрезка дистанции – на 0,48 с (−4,49 %; $p = 0,0002$). Это дает основания судить о более устойчивом сохранении пловцами в ластах соревновательного темпа в заключительной части преодолеваемой дистанции. Коэффициент вариации частоты волнообразных движений снизился на 23,73 % ($p = 0,0005$). Данное явление указывает на более стабильную организацию пловцом своего ритма при повторной скоростной работе.

Существенные изменения отмечены и по тем параметрам, которые характеризуют работу ласты и положение тела спортсмена в воде. Индекс стабильности угла атаки ласты уменьшился на 19,77 % ($p = 0,0008$), а показатель продольной стабильности корпуса спортсмена – на 18,11 % ($p = 0,0015$). При сопоставлении величины сдвигов между группами преимущество экспериментальной группы оказалось статистически значимым по всем показателям, представленным в табл. 2 (p_{Δ} от 0,001 до 0,004).

В совокупности эти данные показывают, что улучшение спортивного результата у пловцов в ластах в экспериментальной группе было связано не просто с увеличением темпа, а с более устойчивым выполнением технически значимых элементов движения на соревновательной скорости. Для практики это важно прежде всего потому, что коррекция со стороны тренера в таких условиях становилась точнее, актуальнее и своевременнее. Ее основой служили объективные показатели тех компонентов техники, которые в наибольшей степени ограничивали скорость пловца в ластах на финише.

Следовательно, нейросетевое распознавание движений в данном исследовании следует рассматривать как часть общего контура управления технико-биомеханической подготовкой. Положительная динамика результата сопровождалась изменением маркеров устойчивости техники, что позволяет связывать полученный эффект с ее большей упорядоченностью на соревновательной скорости.

Список литературы

1. Аслаева, В.Е. Разработка средств совершенствования соревновательной деятельности пловцов 13–14 лет на дистанции 200 м в ластах / В.Е. Аслаева, Е.С. Жукова // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. – 2018. – № 1. – С. 7–12.

2. Бакшеев, М.Д. Силовая подготовка квалифицированных пловцов-подводников в годичном цикле / М.Д. Бакшеев, А.С. Казызаева // Перспективы науки. – Тамбов : ТМБпринт. – 2020. – № 8. – С. 97–101.

3. Дудченко, П.П. Анализ переходных этапов в тренировках пловцов в ластах: от резиновых ласт до гипермоноласты / П.П. Дудченко // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2025. – № 5. – С. 86–92.

4. Дудченко, П.П. Концепция совершенствования тренировочного процесса и развития плавания в ластах / П.П. Дудченко // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 5-1. – С. 138–143.

5. Казанова, И.В. Применение специального тренажера в тренировочном процессе пловцов в ластах / И.В. Казанова // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения. – 2022. – С. 94–98.

6. Московченко, О.Н. Проектирование тренировочного процесса пловцов-подводников на этапе специальной базовой подготовки / О.Н. Московченко [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 11(237). – С. 164–169.

7. Реди, Е.В. Характеристика тренировочного процесса в скоростном плавании в ластах / Е.В. Реди // Физическая культура, спорт, наука и образование. – 2020. – С. 119–123.

8. Brunner, G. Swimming Style Recognition and Lap Counting Using a Smartwatch and Deep Learning / G. Brunner, D. Melnyk, B. Sigfússon, R. Wattenhofer // Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies. – 2019. – Vol. 3. – No. 3. – Art. 97. – Pp. 1–17. – DOI: 10.1145/3341163.3347719.

References

1. Aslaeva, V.E. Razrabotka sredstv sovershenstvovaniya sorevnovatelnoy deyatelnosti plovtsov 13–14 let na distantsii 200 m v lastakh / V.E. Aslaeva, E.S. Zhukova // Problemy sovershenstvovaniya fizicheskoy kultury, sporta i olimpizma. – 2018. – № 1. – S. 7–12.

2. Baksheev, M.D. Silovaya podgotovka kvalifitsirovannykh plovtsov-podvodnikov v godichnom tsikle / M.D. Baksheev, A.S. Kazyzaeva // Perspektivy nauki. – Tambov : TMBprint. – 2020. – № 8. – S. 97–101.

3. Dudchenko, P.P. Analiz perekhodnykh etapov v trenirovkakh plovtsov v lastakh: ot rezinovykh last do gipermonolasty / P.P. Dudchenko // Izvestiya Tulskogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport. – 2025. – № 5. – S. 86–92.

4. Dudchenko, P.P. Kontseptsiya sovershenstvovaniya trenirovochnogo protsessa i razvitiya plavaniya v lastakh / P.P. Dudchenko // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2022. – № 5-1. – S. 138–143.

5. Kazanova, I.V. Primenenie spetsialnogo trenazhera v trenirovochnom protsesse plovtsov v lastakh / I.V. Kazanova // Innovatsionnye tekhnologii v sporte i fizicheskom vospitanii podrastayushchego pokoleniya. – 2022. – S. 94–98.

6. Moskovchenko, O.N. Proektirovanie trenirovochnogo protsessa plovtsov-podvodnikov na etape spetsialnoy bazovoy podgotovki / O.N. Moskovchenko [i dr.] // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2024. – № 11(237). – S. 164–169.

7. Redi, E.V. Kharakteristika trenirovochnogo protsessa v skorostnom plavanii v lastakh / E.V. Redi // Fizicheskaya kultura, sport, nauka i obrazovanie. – 2020. – S. 119–123.

© П.П. Дудченко, 2026

УДК 796.853.23

Д.А. МИХАЙЛОВА

ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта», г. Санкт-Петербург

ДОЗИРОВАНИЕ БЕГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТИВНОГО РЕЗЕРВА ПО СПОРТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ДЗЮДО «КАТА-ГРУППА»)

Ключевые слова: беговые упражнения; дети дошкольного возраста; дзюдо; дозирование нагрузки; спортивная дисциплина «Ката-группа»; спортивно-оздоровительный этап; спортивный резерв.

Аннотация: Научная статья посвящена анализу норм дозирования беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста, практикующих спортивную дисциплину «Ката-группа». Актуальность исследования подтверждается тем, что ранее вопросы дозирования нагрузки дзюдоистов, в том числе и дошкольного возраста, не рассматривались в качестве отдельного предмета научного исследования. Целью исследования было выявление диапазонов дозирования физической и психической нагрузки от выполнения беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста при подготовке спортивного резерва по спортивной дисциплине «Ката-группа». В состав задач исследования были включены разработка состава весовых категорий для дзюдоистов дошкольного возраста; моделирование нормограмм дозирования беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста в зависимости от весовой категории, возраста и года обучения; определение особенностей дозирования беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста в зависимости от весовой категории, возраста и года обучения. Гипотеза исследования заключалась в том, что критериями дозирования беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста при подготовке спортивного резерва по спортивной дисциплине «Ката-группа» являются вес, возраст и год обучения дзюдоиста, а также качественные характеристики выполнения беговых упражнений. Методы исследования: анализ и обобщение информации из библиографических источников, генетический метод, структурно-функциональный метод, сравнительный метод, метод теоретического моделирования, метод кейс-стади, лонгитюдинальный метод, метод включенного педагогического наблюдения, формирующий естественный закрытый последовательный педагогический эксперимент (по схеме единственного различия, различием принят год обучения), метод визуализации данных, вычисление суммы данных как метод описательной статистики. В научной статье выявлен авторский состав весовых категорий для дзюдоистов дошкольного возраста, определены авторские нормограммы и охарактеризованы особенности дозирования беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста в зависимости от весовой категории, возраста и года обучения.

Введение

Беговые упражнения – физические упражнения в беге, практика которых формирует скоростные, скоростно-силовые и координационные способности, а также различные виды выносливости, включая общую, скоростную, координационную выносливость и выносли-

вость к выполнению работы различной мощности (умеренной, малой, средней, большой, субмаксимальной, максимальной); относятся к физическим упражнениям, выполняемым с весом собственного тела. Дзюдо как комплексное упражнение требует сформированности всех физических способностей на высоком уровне [1; 2]. Однако для многократной победы в дзюдо в формате соревнований архиважным является высокий уровень силовой выносливости. Именно он дает возможность легко и долго бороться с более тяжелыми и более опытными соперниками, а также обыгрывать их. Известно, что силовая выносливость – вид специальной выносливости, а любой вид специальной выносливости основывается на хорошо сформированной общей выносливости. Данный факт акцентирует важность и необходимость целенаправленного и систематического формирования общей выносливости в рамках учебно-тренировочного процесса дзюдоистов с самого юного возраста. Необходимость формировать другие физические качества и их составляющие обусловливает целесообразность преимущественного применения не одинарных, а комплексных беговых упражнений [6], в состав которых включаются элементы небеговых, преимущественно общеразвивающих, упражнений, выполняемых в беге комплексно. В этой связи дозирование беговых упражнений приобретает особую актуальность, определение нормограмм дозирования важно для экстраполяции применения авторского методического подхода в практике тренерской деятельности и для обогащения научного знания о дозировании физических и психических нагрузок в дзюдо.

Методы исследования

Главными методами исследования были *теоретическое моделирование* и *включенное педагогическое наблюдение*, многократно применяемые в формате личного педагогического опыта в тандеме для конкретизации авторских нормограмм дозирования беговых упражнений для детей дошкольного возраста. Также для решения задач исследования применялись и другие *методы*: анализ и обобщение информации из библиографических источников, генетический метод, структурно-функциональный метод, сравнительный метод, метод визуализации данных, вычисление суммы данных как метод описательной статистики, метод кейс-стади, лонгитюдинальный метод, формирующий естественный закрытый последовательный педагогический эксперимент (по схеме единственного различия; различием принят год обучения).

Контингент исследования – смешанные учебно-тренировочные группы дзюдоистов в возрасте от 3 до 11 лет (в данной научной статье представлена конкретизация по данным детей дошкольного возраста, которые занимались вместе с детьми младшего школьного возраста).

Контент исследования – подготовительные и заключительные части учебно-тренировочных занятий в рамках подготовки спортивного резерва по спортивной дисциплине дзюдо «Ката-

Таблица 1. Авторский состав весовых категорий для дзюдоистов дошкольного возраста

Весовые категории		Возрастные категории	
Название	Код	Мальчики	Девочки
Первая наилегчайшая	ПН	< 14 кг	< 12 кг
Наилегчайшая	Н	14–17 кг	12–15 кг
Легчайшая	ЛШ	17–20 кг	15–18 кг
Полулегкая	ПЛ	20–23 кг	18–21 кг
Легкая	Л	23–26 кг	21–24 кг
Полусредняя	ПС	26–29 кг	24–27 кг
Средняя	С	29–31 кг	27–30 кг
Полутяжелая	ПТ	31–34 кг	30–33 кг
Тяжелая	Т	34–38 кг	33 кг и >
Супертяжелая	СТ	38 кг и >	

Таблица 2. Авторская нормограмма дозирования беговых упражнений для дзюдоистов трехлетнего возраста первого года обучения (баллы)

Код весовой категории	Время работы по заданию	Время отдыха в ходьбе	Контроль поворотов	Пространственный контроль	Комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла)				Достаточная амплитуда движений без ошибок	Недостаточная амплитуда движений с ошибками	Темп	Ритм	Итоги
					1	2	3	4					
ПН	+14	До –7	+1	+1	–	+1	Не выполняют		+1	–1	+4	Без оценки	6–22
Н	+15	До –7	+1	+1	–	+1			+1	–1	+3		7–22
ЛШ	+16	До –7	+1	+1	–	+1			+1	–1	+2		8–22

Таблица 3. Авторская нормограмма дозирования беговых упражнений для дзюдоистов четырехлетнего возраста (баллы)

Код весовой категории	Время работы по заданию	Время отдыха в ходьбе	Контроль поворотов	Пространственный контроль	Комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла)				Достаточная амплитуда движений без ошибок	Недостаточная амплитуда движений с ошибками	Темп	Ритм	Итоги
					1	2	3	4					
Первого года обучения													
ПН	+14	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	6–31
Н	+15	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	7–31
ЛШ	+16	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	8–31
ПЛ	+17	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	9–31
Л	+18	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	10–31
ПС	+19	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+2	+1	11–31
Второго года обучения													
ПН	+14	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	7–32
Н	+15	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	8–32
ЛШ	+16	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	9–32
ПЛ	+17	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	10–32
Л	+18	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	11–32
ПС	+19	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	12–32

Таблица 4. Авторская нормограмма дозирования беговых упражнений для дзюдоистов пятилетнего возраста (баллы)

Код весовой категории	Время работы по заданию	Время отдыха в ходьбе	Контроль поворотов	Пространственный контроль	Комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла)				Достаточная амплитуда движений без ошибок	Недостаточная амплитуда движений с ошибками	Темп	Ритм	Итоги
					1	2	3	4					
Первого года обучения													
Н	+14	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	6–32
ЛШ	+15	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	7–32
ПЛ	+16	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	8–32
Л	+17	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	9–32
ПС	+18	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	10–32
С	+19	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	11–32
ПТ	+20	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+2	+1	12–32
Второго года обучения													
Н	+14	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	7–33
ЛШ	+15	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	8–33
ПЛ	+16	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	9–33
Л	+17	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	10–33
ПС	+18	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	11–33
С	+19	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	12–33
ПТ	+20	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	13–33
Третьего года обучения													
Н	+14	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+10	+1	8–34
ЛШ	+15	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	9–34
ПЛ	+16	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	10–34
Л	+17	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	11–34
ПС	+18	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	12–34
С	+19	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	13–34
ПТ	+20	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	14–34

группа» (*содержание – преимущественное применение беговых упражнений*).

Результаты исследования

Дзюдо – вид спорта, в котором стабильные победы над противником обусловлены комплексным проявлением всех физических способностей. Высокий уровень проявления любых способностей встречается крайне редко, так как обусловлен природной одаренностью (от 1 до 3 % – число одаренных для всех видов деятельности по всей генеральной популяции). Данный факт определяет важность раннего формирования всех физических способностей у спортивного резерва в дзюдо.

Материал представленной научной статьи основывается на результатах исследований,

Таблица 5. Авторская нормограмма дозирования беговых упражнений для дзюдоистов шестилетнего возраста первого, второго и третьего годов обучения (баллы)

Код весовой категории	Время работы по заданию	Время отдыха в ходьбе	Контроль поворотов	Пространственный контроль	Комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла)				Достаточная амплитуда движений без ошибок	Недостаточная амплитуда движений с ошибками	Темп	Ритм	Итоги
					1	2	3	4					
Первого года обучения													
Н	+14	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+10	+1	6–34
ЛШ	+15	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	7–34
ПЛ	+16	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	8–34
Л	+17	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	9–34
ПС	+18	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	10–34
С	+19	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	11–34
ПТ	+20	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	12–34
Т	+21	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	13–34
СТ	+22	До –7	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+2	+1	14–34
Второго года обучения													
Н	+14	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+11	+1	7–35
ЛШ	+15	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+10	+1	8–35
ПЛ	+16	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	9–35
Л	+17	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	10–35
ПС	+18	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	11–35
С	+19	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	12–35
ПТ	+20	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	13–35
Т	+21	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	14–35
СТ	+22	До –6	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+3	+1	15–35
Третьего года обучения													
Н	+14	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+12	+1	8–36
ЛШ	+15	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+11	+1	9–36
ПЛ	+16	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+10	+1	10–36
Л	+17	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	11–36
ПС	+18	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	12–36
С	+19	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	13–36
ПТ	+20	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	14–36
Т	+21	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	15–36
СТ	+22	До –5	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+4	+1	16–36

Таблица 6. Авторская нормограмма дозирования беговых упражнений для дзюдоистов шестилетнего возраста четвертого года обучения (баллы)

Код весовой категории	Время работы по заданию	Время отдыха в ходьбе	Контроль поворотов	Пространственный контроль	Комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла)				Достаточная амплитуда движений без ошибок	Недостаточная амплитуда движений с ошибками	Темп	Ритм	Итоги
					1	2	3	4					
Н	+14	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+13	+1	9–37
ЛШ	+15	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+12	+1	10–37
ПЛ	+16	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+11	+1	11–37
Л	+17	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+10	+1	12–37
ПС	+18	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+9	+1	13–37
С	+19	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+8	+1	14–37
ПТ	+20	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+7	+1	15–37
Т	+21	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+6	+1	16–37
СТ	+22	До –4	+1	+1	–	+1	+2	+3	+1	–1	+5	+1	17–37

раскрытых в работах автора, опубликованных ранее [3–9]. В состав критериев оценки физической и психической нагрузки от выполнения беговых упражнений были включены весовая категория, время работы по заданию, время отдыха в ходьбе, контроль поворотов (при выполнении беговых отрезков), пространственный контроль (при выполнении беговых отрезков по индивидуальным «татами» по прямой), комплексность (число беговых отрезков с разными последовательными заданиями в структуре повторяющегося цикла), достаточная амплитуда движений при выполнении без ошибок, недостаточная амплитуда движений при выполнении с ошибками, темп и ритм. Независимой переменной явилась весовая категория (для этого был разработан *авторский состав весовых категорий для дзюдоистов дошкольного возраста*, который представлен в табл. 1), ключевым звеном рассматривался *балльный вес времени работы по заданию*, из которого вычитались *балльный вес времени отдыха в ходьбе* (переход от выполнения беговых упражнения к ходьбе и обратно определялся самим ребенком при возникновении ощущения усталости и его купировании) и *балльный вес недостаточной амплитуды движений при выполнении упражнения с ошибками*; по остальным показателям добавляли их балльные веса при корректном учете соответствующего параметра ребенком при выполнении беговых упражнения.

Конкретизированные авторские нормограммы дозирования беговых упражнений для дзюдоистов в зависимости от возраста и года обучения последовательно представлены в табл. 2–6. Из них видно, что больший вес дзюдоиста предполагает большую выполняемую им физическую нагрузку, а усложнение содержания учебно-тренировочного материала с увеличением количества лет обучения обусловливает необходимость выполнения заданий, в том числе беговых упражнений, в более быстром темпе и с меньшим временем отдыха (в ходьбе), то есть рост нагрузки.

Для комплексного понимания и применения на практике представленных в нормограммах диапазонов нагрузки предложена *авторская шкала оценивания нагрузки от беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста* (табл. 7), включающая пять стандартизирован-

Таблица 7. Авторская шкала оценивания нагрузки от беговых упражнений для дзюдоистов дошкольного возраста

Величина нагрузки	Баллы
Минимальная	6–12
Умеренная	13–18
Малая	19–24
Средняя	25–30
Большая	31–37

ных величин (степеней) нагрузки – минимальную, умеренную, малую, среднюю и большую.

Заключение

Таким образом, установлено, что для работы с детьми дошкольного возраста целесообразно применять десять следующих весовых категорий: первую наилегчайшую, наилегчайшую, легчайшую, полулегкую, легкую, полусреднюю, среднюю, полутяжелую, тяжелую, супертяжелую. Можно с уверенностью утверждать о том, что применение беговых упражнений в подготовительных и заключительных частях учебно-тренировочных занятий при подготовке спортивного резерва по спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа» является необходимым и эффективным. Также можно констатировать, что для работы *с дзюдоистами трехлетнего возраста* первого года обучения дозировать нагрузку от беговых упражнений целесообразно в диапазонах *от минимальной до малой*, а для работы *с дзюдоистами четырехлетнего, пятилетнего и шестилетнего возрастов – от минимальной до большой.* Видно, что бóльшую нагрузку выполняют дзюдоисты большего веса и большего опыта учебно-тренировочной деятельности. При работе *с трехлетними дзюдоистами первого года обучения* не применяются трехотрезковые и четырехотрезковые комплексные беговые упражнения и не оценивается ритм движений.

Список литературы

1. Коник, А.А. Развитие физических качеств дзюдоистов на этапе начальной подготовки / А.А. Коник, В.А. Тарасов, Л.А. Кадуцкая, О.В. Петренко // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 2(167). – С. 190–193. – EDN: XRWAZS.

2. Мещеряков, В.С. Организация учебно-тренировочной деятельности юных дзюдоистов / В.С. Мещеряков, М.Д. Кудрявцев, Т.Л. Камоза, Э.К. Кыргыс // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 4(169). – С. 161–164. – EDN: ABMAEJ.

3. Михайлова, Д.А. Восстановительные микроциклы в структуре спортивной подготовки смешанных учебно-тренировочных групп (на примере спортивно-оздоровительного этапа и этапа начальной подготовки в спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа») / Д.А. Михайлова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 1(178). – С. 166–177. – EDN: VUAVVP.

4. Михайлова, Д.А. Главные факторы освоения дзюдо российскими детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Д.А. Михайлова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2022. – № 8(137). – С. 50–54. – EDN: AOZTAJ.

5. Михайлова, Д.А. Моделирование структуры и содержания годичного макроцикла спортивной подготовки в смешанных учебно-тренировочных группах (на примере спортивно-оздоровительного этапа и этапа начальной подготовки в спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа») / Д.А. Михайлова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 10(163). – С. 144–155. – EDN: PTSPFW.

6. Михайлова, Д.А. Оздоровительный режим применения подготовительных упражнений в дзюдо для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Д.А. Михайлова // Сборник статей по результатам итоговой научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, посвященной Дню российской науки (Санкт-Петербург, 2021 г.) : в 2 ч. – Ч. 1 / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб. : [б. и.], 2022. – С. 33–38. – EDN: RJDKFM.

7. Михайлова, Д.А. От адаптирующих возможностей мезоциклов спортивной подготовки – к моделированию их программ в смешанных учебно-тренировочных группах (на примере спортивно-оздоровительного этапа и этапа начальной подготовки в спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа») / Д.А. Михайлова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 11-2(164). – С. 124–137. – EDN: CQIPVJ.

8. Михайлова, Д.А. Соревновательные микроциклы в структуре спортивной подготовки смешанных учебно-тренировочных групп (на примере спортивно-оздоровительного этапа и этапа начальной подготовки в спортивной дисциплине дзюдо «Ката-группа») / Д.А. Михайлова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 4-2(181). – С. 138–151. – EDN: APUPMU.

9. Mikhaylova, D.A. The author's pedagogical model of health's formation among Russian judokas of preschool age / D.A. Mikhaylova // International Conference "Technological Educational Vision" (TEDUVIS 2020), SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 97. – Art. 01005. – 17 p. – DOI: 10.1051/shsconf/20219701005. – EDN: HTOEFH.

References

1. Konik, A.A. Razvitie fizicheskikh kachestv dzyudoistov na etape nachalnoy podgotovki / A.A. Konik, V.A. Tarasov, L.A. Kadutskaya, O.V. Petrenko // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 2(167). – S. 190–193. – EDN: XRWAZS.

2. Meshcheryakov, V.S. Organizatsiya uchebno-trenirovochnoy deyatelnosti yunykh dzyudoistov / V.S. Meshcheryakov, M.D. Kudryavtsev, T.L. Kamoza, E.K. Kyrgys // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 4(169). – S. 161–164. – EDN: ABMAEJ.

3. Mikhaylova, D.A. Vosstanovitelnye mikrotsikly v strukture sportivnoy podgotovki smeshannykh uchebno-trenirovochnykh grupp (na primere sportivno-ozdorovitelnogo etapa i etapa nachalnoy podgotovki v sportivnoy distsipline dzyudo «Kata-gruppa») / D.A. Mikhaylova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 1(178). – S. 166–177. – EDN: VUAVVP.

4. Mikhaylova, D.A. Glavnye faktory osvoeniya dzyudo rossiyskimi detmi doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta / D.A. Mikhaylova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2022. – № 8(137). – S. 50–54. – EDN: AOZTAJ.

5. Mikhaylova, D.A. Modelirovanie struktury i soderzhaniya godichnogo makrotsikla sportivnoy podgotovki v smeshannykh uchebno-trenirovochnykh gruppakh (na primere sportivno-ozdorovitelnogo etapa i etapa nachalnoy podgotovki v sportivnoy distsipline dzyudo «Kata-gruppa») / D.A. Mikhaylova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 10(163). – S. 144–155. – EDN: PTSPFW.

6. Mikhaylova, D.A. Ozdorovitelnyy rezhim primeneniya podgotovitelnykh uprazhneniy v dzyudo dlya detey doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta / D.A. Mikhaylova // Sbornik statey po rezultatam itogovoy nauchno-prakticheskoy konferentsii professorsko-prepodavatelskogo sostava Natsionalnogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kultury, sporta i zdorovya im. P.F. Lesgafta, posvyashchennoy Dnyu rossiyskoy nauki (Sankt-Peterburg, 2021 g.) : v 2 ch. – Ch. 1 / Nats. gos. un-t fiz. kultury, sporta i zdorovya im. P.F. Lesgafta, Sankt-Peterburg. – SPb. : [b. i.], 2022. – S. 33–38. – EDN: RJDKFM.

7. Mikhaylova, D.A. Ot adaptiruyushchikh vozmozhnostey mezotsiklov sportivnoy podgotovki – k modelirovaniyu ikh programm v smeshannykh uchebno-trenirovochnykh gruppakh (na primere sportivno-ozdorovitelnogo etapa i etapa nachalnoy podgotovki v sportivnoy distsipline

dzyudo «Kata-gruppa») / D.A. Mikhaylova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 11-2(164). – S. 124–137. – EDN: CQIPVJ.

8. Mikhaylova, D.A. Sorevnovatelnye mikrotsikly v strukture sportivnoy podgotovki smeshannykh uchebno-trenirovochnykh grupp (na primere sportivno-ozdorovitelnogo etapa i etapa nachalnoy podgotovki v sportivnoy distsipline dzyudo «Kata-gruppa») / D.A. Mikhaylova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 4-2(181). – S. 138–151. – EDN: APUPMU.

© Д.А. Михайлова, 2026

УДК 796.012

В.А. ОВЧИННИКОВ, И.Л. ГРОСС, К.В. УСЬКОВ

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ РУКОПАШНОГО БОЯ НА ОСНОВЕ КИКБОКСИНГА

Ключевые слова: курсанты и слушатели образовательных организаций высшего образования МВД России; рукопашный бой; спортивная дисциплина; спортивная подготовка; спортсмен.

Аннотация: Работа посвящена проблеме обучения рукопашному бою курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования МВД России на основе кикбоксинга. Цель исследования: апробация экспериментальной программы «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга и проверка ее эффективности. Задачи исследования: посредством контент-анализа научно-методической литературы и соревновательной практики определить рациональную схему ведения спортивного поединка по рукопашному бою и последовательности атакующих действий; разработать экспериментальную программу «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга и проверить ее эффективность в учебно-тренировочном процессе. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что кикбоксинг, объединяющий технику ударов руками и ногами из бокса и ударных единоборств, в наибольшей степени соответствует рациональной схеме ведения поединка в рукопашном бое и может служить основой освоения эффективных технико-тактических действий спортсменами. Методы исследования: контент-анализ научно-методической литературы, педагогического опыта и результатов практической деятельности; педагогический эксперимент; методы математической статистики. Достигнутые результаты: предложенная экспериментальная программа «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга доказала свою эффективность и высокую практическую значимость и может быть рекомендована для внедрения в учебно-тренировочный процесс вузов МВД России.

В соответствии с подпунктом 83 пункта 11 Положения о Министерстве внутренних дел Российской Федерации, утвержденного Указом Президента Российской Федерации от 21 декабря 2016 г. № 699, МВД России организует подготовку по служебно-прикладным видам спорта и обеспечивает проведение мероприятий в области физической культуры и спорта. Одним из таких служебно-прикладных видов спорта является рукопашный бой. Он является относительно молодым видом спорта, так как только в 1991 г. создана Федерация рукопашного боя России, а в 2004 г. – Международная федерация рукопашного боя.

Рукопашный бой является российским национальным видом спорта, аккредитованным Минспортом Российской Федерации. Согласно сведениям Росстата, на сегодняшний день им занимаются более 230 тыс. человек, а неофициально – более 600 тыс. спортсменов. Более 20 человек являются заслуженными мастерами спорта России и более 60 – мастерами спорта России международного класса.

В образовательных организациях высшего образования МВД России данный вид спорта активно развивается и пользуется большой популярностью среди курсантов и слушателей. На регулярной основе проводятся всероссийские спортивные мероприятия в рамках Спартакиады МВД РФ среди территориальных органов МВД России и образовательных организаций МВД России, всероссийские спортивные соревнования МВД России, международные соревнования среди полицейских подразделений зарубежных государств.

В образовательных организациях высшего образования МВД России учебно-тренировочный процесс курсантов и слушателей осуществляется в группах спортивного совершенствования. Практика показывает, что в рамках спортивной подготовки спортсменов руко-

пашного боя используется преимущественно опыт подготовки спортсменов в различных ударных и безударных единоборствах, которые, в свою очередь, базируются на общих принципах и закономерностях спортивной тренировки бокса, кикбоксинга, самбо, дзюдо, вольной и греко-римской борьбы [4; 5].

По мнению специалистов, подготовка спортсменов рукопашного боя должна осуществляться с учетом специфических особенностей данного вида спорта, что предполагает поиск частных (эксклюзивных) методик с помощью их научно-теоретического обоснования [3].

Рукопашный бой является одним из самых сложных координационных видов спорта, так как включает в себя технический арсенал практически всех боевых искусств и спортивных единоборств, в которых разрешается применять контролируемые удары, броски, удержания, болевые и удушающие приемы в зависимости от конкретной динамической ситуации поединка.

Многолетняя практика подготовки спортсменов, занимающихся рукопашным боем, показывает, что достаточно эффективными в соревновательном поединке являются, помимо ударов руками, еще и удары ногами, которые служат необходимыми технико-тактическими действиями для сокращения дистанции и вхождения в контакт с противником. Такие технические элементы входят в арсенал кикбоксинга, где присутствуют рациональные и эффективные технические приемы, заимствованные как из классического бокса, так и из восточных боевых искусств, и где удары руками и ногами одновременно сочетаются.

В этой связи кикбоксинг может претендовать на роль одного из основных средств качественного и эффективного обучения технике рукопашного боя курсантов и слушателей вузов МВД России.

В качестве заявленной цели нами была предпринята попытка разработки экспериментальной программы «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга и проверки ее эффективности.

Результаты логического анализа научно-методической литературы и более двухсот соревновательных поединков различного уровня (от первенства образовательных организаций МВД России до чемпионатов МВД России среди образовательных организаций высшего образования МВД России по рукопашному бою) показали, что подавляющий процент (более 73 %) результативных действий приходится на удары руками и частично ногами. Нами была определена наиболее рациональная схема ведения спортивного поединка. Атакующие действия выполняются в следующей последовательности: удар ногой (прямой, боковой, снизу) на дальней дистанции, связка ударов руками (прямые, боковые, снизу, сверху, наотмашь) на средней дистанции и бросок, сваливание (через бедро, задняя подножка, с захватом ног) на близкой дистанции.

Процесс обучения боевым приемам борьбы и реального противоборства сотрудников органов внутренних дел (**ОВД**) России с правонарушителями основывается на использовании средств распространенных боевых искусств и спортивных единоборств, в которых удары руками занимают одно из центральных мест. К таким видам относятся бокс, кикбоксинг, карате, тхэквондо, муай-тай, савват. Однако в большей мере обозначенной схеме рукопашного соревновательного поединка соответствует кикбоксинг.

Было установлено, что подавляющая часть структурных компонентов соревновательного поединка по рукопашному бою состоит из следующих элементов. Спортивный рукопашный бой: удары руками и ногами, подсечки, защита от ударов, захваты, броски, болевые и удушающие приемы, комбинации приемов. Техника кикбоксинга: стойки, перемещения, удары руками и ногами, подсечки, защита от ударов, комбинации ударов.

В кикбоксинге исходная стойка спортсмена, положение его рук и перемещения заимствованы из классического бокса. Из бокса взята и техника обучения ударам руками (прямой, боковой и снизу), но она дополнена круговыми ударами из карате. Предпочтительной дистанцией для результативного поединка является средняя и ближняя. Техника защиты также напоминает поединок из классического бокса (подставки, уходы, уклоны, в том числе и при помощи перемещений), но технический арсенал расширен за счет блоков и отбивов, заимствованных из карате и тхэквондо. Техника атакующих и защитных действий спортсмена ногами в современном кикбоксинге основывается на техническом арсенале из тхэквондо [1; 2].

То есть кикбоксинг в конечном итоге включает в себя технику ударов руками и ногами, а также защиту от атак противника, объединяя

Таблица 1. Сравнительные данные показателей выполнения контрольных упражнений контрольной и экспериментальной групп курсантов и слушателей ВА МВД России (март 2026 г.)

Контрольные упражнения	Контрольная группа (n = 9)			Экспериментальная группа (n = 8)			t	p
	M	σ	m	M	σ	m		
Прыжок в длину с места толчком двух ног (см)	204,0	14,2	4,73	198,1	15,39	5,44	2,300	< 0,05
	206,1	**14,7**	**4,91**	**221,3**	**12,04**	**4,26**		
Выполнение прямого удара ногой по силомеру «Киктест-9Т» (кгс)	186,9	13,6	4,53	173,4	22,98	8,12	2,441	< 0,05
	185,3	**13,5**	**4,51**	**201,1**	**13,07**	**4,62**		

Примечание: при α = 0,05 $t_{кр.}$ = 2,131. В верхней строке представлены результаты до начала педагогического эксперимента, в нижней – результаты по окончании педагогического эксперимента

наиболее эффективные приемы из бокса, карате и тхэквондо.

Для того чтобы курсанты образовательных организаций высшего образования МВД России овладели всеми необходимыми техническими и тактическими элементами спортивного рукопашного боя, они должны изучать основные технические действия кикбоксинга.

Экспериментальная программа «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга предусматривала организацию и проведение учебно-тренировочных занятий в группе спортивного совершенствования в количестве 100 часов (три раза в неделю) в течение шести месяцев (сентябрь – февраль). На обучение и совершенствование техники ударов в стойке на основе кикбоксинга отводилось 42 часа практических занятий. С целью проверки эффективности экспериментальной программы «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга в Волгоградской академии (**ВА**) МВД России был проведен шестимесячный педагогический эксперимент.

Использование данной программы в экспериментальной группе (n = 8 человек) позволило достичь достоверно высоких результатов по сравнению с данными контрольной группы (n = 9 человек). Оценивание осуществлялось по выполнению спортсменами следующих контрольных упражнений: прыжок в длину с места толчком двух ног, выполнение прямого удара ногой по силомеру «Киктест-9Т». Также методом экспертной оценки по пятибалльной шкале оценивалась техника исполнения ударов ногами: боковой удар и прямой удар. Полученные результаты до и после педагогического эксперимента представлены в табл. 1.

После окончания педагогического эксперимента результаты контрольной и экспериментальной групп статистически различаются по показателям прыжка в длину с места толчком двух ног и выполнения прямого удара ногой по силомеру «Киктест-9Т» ($p < 0,05$). Испытуемые экспериментальной группы в контрольном упражнении «прыжок в длину с места толчком двух ног» показали достоверно более высокий результат в среднем на 15,1 см (увеличение на 7,4 %) по сравнению с результатами в контрольной группе. При выполнении прямого удара ногой по силомеру «Киктест-9Т» испытуемые экспериментальной группы улучшили свои результаты по сравнению с контрольной группой на 15,8 кгс (увеличение на 8,5 %). Средний балл по оценке техники выполнения ударов ногами в начале педагогического эксперимента (сентябрь 2026 г.) в контрольной группе был равен 2,56 ± 0,29 балла, после окончания (март 2026 г.) – 2,67 ± 0,17. Прирост составил 0,11 балла ($t = 0,36$, $p > 0,05$), что указывает на отсутствие эффекта. В экспериментальной группе средний балл по оценке техники выполнения ударов ногами до эксперимента был равен 2,13 ± 0,29 балла, после – 3,63 ± 0,26. Средний прирост составил 1,50 балла ($t = 5,62$, $p < 0,001$), что также свидетельствует о выраженном положительном эффекте применения авторской программы.

Курсанты экспериментальной группы в марте 2026 г. приняли участие в чемпионате МВД России среди образовательных организаций высшего образования МВД России по рукопашному бою в г. Анапе. Три человека заняли призовые места в личном зачете: 1-е место в ве-

совой категории до 57 кг, 1-е место в весовой категории до 88 кг и 3-е место в весовой категории 97+ кг.

Рукопашный бой является универсальным служебно-прикладным видом спорта, используемым в подготовке сотрудников МВД России. Он включает в себя технический арсенал различных видов единоборств, в которых разрешается применять контролируемые удары, броски, удержания, болевые и удушающие приемы.

Рациональная схема соревновательного поединка в рукопашном бою включает в себя ряд последовательных действий: удар ногой на дальней дистанции, связка ударов руками на средней дистанции и бросок на ближней дистанции. При этом ключевым моментом являются удары руками и частично ногами. Предлагаемая нами экспериментальная программа «Рукопашный бой» на основе кикбоксинга по результатам проведенного педагогического эксперимента и результатам соревнований показала свою эффективность и высокую практическую значимость.

Можно констатировать, что учебно-тренировочный процесс курсантов и слушателей вузов МВД России, направленный на освоение ими техники рукопашного боя, должен строиться на основе изучения техники ударов руками и ногами из кикбоксинга.

Список литературы

1. Агафонов, А.И. Обучение базовым ударам ногами в кикбоксинге с учетом модельных характеристик техники выполнения двигательных действий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Агафонов. – Волгоград, 2018. – 24 с.

2. Битюцких, И.В. Структура и содержание этапа непосредственной предсоревновательной подготовки квалифицированных кикбоксеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Битюцких. – Волгоград, 2021. – 179 с.

3. Ворожайкин, А.В. Состояние и перспективные направления научных исследований по виду спорта «Рукопашный бой» на основе анализа научно-методической литературы / А.В. Ворожайкин, А.И. Тюпа, А.П. Волков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 17. – № 1. – С. 74–80.

4. Исаев, Р.А. Методика обучения рукопашному бою курсантов и слушателей вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Исаев. – М., 2013. – 22 с.

5. Михайлов, А.С. Спортивно-оздоровительный этап в многолетней подготовке кикбоксеров / А.С. Михайлов, А.В. Гадалов, Л.А. Кочурова, О.А. Степанова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 4-2(181). – С. 134–138.

References

1. Agafonov, A.I. Obuchenie bazovym udaram nogami v kikboksinge s uchetom modelnykh kharakteristik tekhniki vypolneniya dvigatelnykh deystviy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.I. Agafonov. – Volgograd, 2018. – 24 s.

2. Bityutskikh, I.V. Struktura i soderzhanie etapa neposredstvennoy predsorevnovatelnoy podgotovki kvalifitsirovannykh kikbokserov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / I.V. Bityutskikh. – Volgograd, 2021. – 179 s.

3. Vorozhaykin, A.V. Sostoyanie i perspektivnye napravleniya nauchnykh issledovaniy po vidu sporta «Rukopashnyy boy» na osnove analiza nauchno-metodicheskoy literatury / A.V. Vorozhaykin, A.I. Tyupa, A.P. Volkov // Zdorove cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kultury i sporta. – 2020. – T. 17. – № 1. – S. 74–80.

4. Isaev, R.A. Metodika obucheniya rukopashnomu boyu kursantov i slushateley vuzov MVD Rossii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / R.A. Isaev. – M., 2013. – 22 s.

5. Mikhaylov, A.S. Sportivno-ozdorovitelnyy etap v mnogoletney podgotovke kikbokserov / A.S. Mikhaylov, A.V. Gadalov, L.A. Kochurova, O.A. Stepanova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 4-2(181). – S. 134–138.

© В.А. Овчинников, И.Л. Гросс, К.В. Уськов, 2026

УДК 378.147

З.Р. ЕГОРОВА, В.Ф. ГАБДУЛХАКОВ

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Ключевые слова: высшее дефектологическое образование; подготовка логопедов; диагностическая компетенция; нарушения звукопроизношения; видеокейсы; профессиональная рефлексия.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования диагностической компетенции будущих учителей-логопедов в рамках компетентностного подхода. Цель исследования заключается в оценке уровней сформированности когнитивного, деятельностного, мотивационного и рефлексивного компонентов профессиональной готовности студентов в области нарушений звукопроизношения. Опытно-экспериментальная работа проведена на базе Казанского федерального университета среди 72 студентов второго курса с использованием авторского диагностического комплекса, включающего предметное тестирование, метод интерактивных видеокейсов и шкалы самооценки. Эмпирически выявлена выраженная структурная диспропорция в профиле подготовки будущих специалистов: при высоком уровне академических знаний и стабильной мотивации фиксируется критическое снижение уровня практических умений и профессиональной рефлексии. На основе корреляционного анализа Пирсона показано существование «когнитивно-деятельностного разрыва», подтверждающего, что теоретическая база является недостаточным условием для успешной практической деятельности.

Современные изменения в системе высшего профессионального образования актуализируют задачу объективной оценки практической подготовленности студентов и ее последовательного развития. Для специальной педагогики эта задача имеет особое значение, поскольку качество профессиональных действий специалиста непосредственно связано с выбором коррекционного маршрута и возможностями социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. При наличии разработанных теоретико-методологических оснований подготовки традиционные академические формы обучения не всегда обеспечивают включение студентов в квазипрофессиональные ситуации. В результате возникает противоречие между требованиями к клиническому мышлению выпускника и его фактической готовностью самостоятельно принимать диагностические решения в условиях неопределенности.

Чтобы установить причины такого несоответствия, недостаточно ограничиваться общей оценкой результатов обучения. Необходим детальный мониторинг становления компетенции, предполагающий выделение измеряемых компонентов профессиональной готовности и изучение связей между ними.

Цель настоящего исследования – провести комплексный структурно-функциональный анализ компонентов диагностической компетенции будущих учителей-логопедов на материале распознавания нарушений звукопроизношения и определить наиболее существенные дефициты их подготовки.

Современная система высшего специального (дефектологического) образования строится на компетентностной модели, которая изменила логику профессиональной подготовки. В работах В.И. Байденко [3], В.А. Болотова [5] и И.А. Зимней [7] подчеркивается, что в центре компетентностного подхода находится не передача совокупности академических знаний как таковая, а формирование способ-

ности и готовности обучающегося решать реальные профессиональные задачи, в том числе в неопределенных условиях.

В профессиональной готовности учителя-логопеда диагностическая компетенция занимает особое место. Ее значение закреплено и в действующих нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [11] предусматривает готовность выпускника к психолого-педагогическому обследованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (**ОВЗ**). Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» [12], в свою очередь, включает трудовую функцию, предполагающую проведение логопедической диагностики, установление структурно-семантических особенностей речевого нарушения и проектирование на этой основе индивидуального коррекционно-развивающего маршрута. Следовательно, диагностическая компетенция образует интегративную основу дальнейшей логопедической работы.

Анализ современной профильной литературы (Е.Ф. Архипова [1], Г.В. Бабина [4], О.Е. Грибова [6]) свидетельствует о том, что нарушения звукопроизношения (дислалия, дизартрия) составляют многочисленную группу среди детей с нарушениями речи. В связи с этим формирование диагностической компетенции будущих логопедов именно в данной предметной области требует особого методологического внимания.

В современной педагогической тестологии и теории профессионального образования (Э.Ф. Зеер [8], А.В. Хуторской [14]) компетенция рассматривается как многомерный конструкт. Опираясь на системно-структурный анализ, большинство исследователей сходятся во мнении, что диагностическая компетенция будущего логопеда включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: знаниевый (когнитивный), деятельностный (праксиологический), мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный.

Знаниевый (когнитивный) компонент в контексте диагностики нарушений звукопроизношения включает в себя систему знаний о строении артикуляционного аппарата, артикуляционных укладах и профилях позднего онтогенеза, а также о симптомах нарушений звукопроизношения [3; 13].

Деятельностный (праксиологический) компонент отражает готовность выпускника к реализации диагностических процедур [9]. Критерием сформированности компонента выступает способность студента самостоятельно провести процедуру обследования звукопроизношения и сформулировать обоснованное логопедическое заключение.

Мотивационно-ценностный компонент является внутренним драйвером профессиональной деятельности [8]. Он аккумулирует в себе профессионально значимые мотивы, ценностные ориентации и деонтологические установки. Применительно к диагностике это выражается в осознании высокой социальной ответственности за результаты логопедического обследования, поскольку неверно поставленный логопедический диагноз ведет к выбору ошибочной стратегии коррекции [15].

Рефлексивно-оценочный компонент выступает ключевым регулятором диагностической деятельности, обеспечивающим механизм обратной связи [10]. В условиях высокой вариативности проявлений нарушений звукопроизношения логопед должен обладать развитой способностью к критическому анализу собственных действий. Это проявляется в умении студента осуществлять самоконтроль в процессе обследования, своевременно верифицировать или опровергать первоначальную диагностическую гипотезу, адекватно оценивать надежность примененного инструментария и корректировать ход диагностики при выявлении дефицита данных.

Опытно-экспериментальная работа по оценке исходного уровня сформированности диагностической компетенции будущих логопедов была реализована на базе Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Выборку констатирующего этапа составили 72 студента второго курса очной формы, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия». Мониторинг проводился на этапе завершения изучения фундаментальной дисциплины «Дислалия» и в начале освоения практико-ориентированного курса «Технология формирования произносительной стороны речи».

Для получения объективных эмпирических данных был спроектирован и апробирован ав-

Таблица 1. Уровневое распределение компонентов диагностической компетенции студентов на констатирующем этапе (%)

Уровень	Знаниевый компонент	Деятельностный компонент	Мотивационный компонент	Рефлексивный компонент
Высокий	29,2	9,7	40,3	15,3
Средний	55,5	55,6	50,0	40,3
Низкий	15,3	34,7	9,7	44,4

торский комплексный инструментарий, обеспечивающий полимодальное измерение четырех структурных компонентов диагностической компетенции. Процедура системного мониторинга осуществлялась поэтапно в условиях естественной образовательной среды (рамки практических занятий) с фиксацией результатов в облачной системе автоматизированной обработки данных.

Знаниевый (когнитивный) компонент оценивался посредством стандартизированного предметного теста (40 заданий закрытого и аналитического типов). Временной регламент составил 60 мин, что позволило нивелировать фактор «скоростного стресса» при решении задач повышенной когнитивной сложности. Максимальная оценка – 40 баллов.

Деятельностный (практический) компонент измерялся с применением инновационного формата – комплекса из 20 видеокейсов, моделирующих реальные нарушения звукопроизношения. Использование подобных цифровых и мультимедийных симуляций признается современными исследователями одним из наиболее эффективных инструментов восполнения дефицита клинической практики у будущих логопедов [2]. Студентам требовалось осуществить перцептивное распознавание дефекта и обосновать заключение. Применялась политомическая система оценки (0–1–2 балла), жестко дифференцирующая репродуктивное угадывание от аналитического обоснования. Максимальный балл – 40. Регламент – 90 мин.

Мотивационно-ценностный компонент исследовался через модифицированную 10-пунктовую анкету (шкала Ликерта, 1–5 баллов), выявляющую профессиональную направленность, интерес к сложным случаям дифференциальной диагностики и уровень деонтологической ответственности. Регламент – 10 мин. Максимальный балл – 50.

Рефлексивно-оценочный компонент фиксировался с помощью разработанной «Шкалы рефлексивно-оценочной уверенности» (10 утверждений), измеряющей уровень критичности профессионального мышления и способность к самокоррекции в ситуации гностического затруднения. Хронометраж 10 мин исключал эффект социальной желательности ответов. Максимальный балл – 50.

Перед масштабным внедрением инструментария была проведена его психометрическая верификация. Расчет коэффициента внутренней согласованности α-Кронбаха продемонстрировал высокие показатели по всем субшкалам: знаниевый компонент – $\alpha = 0,83$; деятельностный – $\alpha = 0,82$; мотивационный – $\alpha = 0,80$; рефлексивный – $\alpha = 0,85$. Превышение критического порога (0,70) статистически подтверждает высокую надежность авторских измерительных материалов.

Распределение эмпирических баллов по трем уровням сформированности компетенции (низкий, средний, высокий) осуществлялось на основе метода равных интервалов и структурно-функционального анализа тестов, что обеспечило математическую прозрачность и валидность интерпретации данных.

Количественные результаты распределения выборки ($N = 72$) по уровням сформированности компонентов диагностической компетенции позволили выявить ряд фундаментальных закономерностей (табл. 1).

Анализ полученных данных выявил выраженную структурную диспропорцию в профиле будущих специалистов.

В отношении знаниевого компонента фиксируется достаточно благополучная картина:

Таблица 2. Матрица корреляций компонентов диагностической компетенции (при $p < 0,05$)

Компоненты	Знаниевый	Деятельностный	Мотивационный	Рефлексивный
Знаниевый	1,00	0,53	0,33	0,37
Деятельностный	0,53	1,00	0,32	0,36
Мотивационный	0,33	0,32	1,00	0,16
Рефлексивный	0,37	0,36	0,16	1,00

84,7 % респондентов преодолели пороговое значение, продемонстрировав средний и высокий уровни академической подготовки.

Однако при переходе к деятельностному компоненту наблюдается падение показателей. Более трети участников выборки (34,7 %) продемонстрировали низкий уровень практической диагностики. Эти студенты оказались неспособны экстраполировать теоретические знания на реальные случаи нарушений звукопроизношения, ограничиваясь определением наиболее выраженных нарушений звукопроизношения без опоры на патогенетические механизмы. Высокий уровень, означающий способность безошибочно идентифицировать и аргументировать дефект по видеокейсу, выявлен лишь у 9,7 % обучающихся.

Анализ личностных предикторов компетенции выявил наличие в выборке специфической педагогической проекции «эффекта Даннинга – Крюгера». При стабильно высоких показателях мотивационно-ценностного компонента (90,3 % студентов находятся на среднем и высоком уровнях, проявляя выраженный интерес к профессии) фиксируется критическое западение рефлексивно-оценочного компонента (44,4 % – низкий уровень). Будущие логопеды демонстрируют высокую эмоциональную вовлеченность, но при этом характеризуются некритичностью мышления и неспособностью верифицировать собственные диагностические ошибки.

Для статистического доказательства выявленных структурных дефицитов был проведен корреляционный анализ с вычислением коэффициента линейной корреляции Пирсона (r_{xy}) (табл. 2).

Анализ матрицы корреляций показывает, что между когнитивным и деятельностным компонентами зафиксирована лишь умеренная корреляционная связь ($r = 0,53$). Это показывает, что фундаментальная теоретическая база выступает необходимым, но недостаточным условием для успешной практической деятельности. Теоретические знания не гарантируют способности логопеда определить вид нарушения звукопроизношения у реального ребенка.

Кроме того, выявлена значимая положительная связь между качеством практических действий и уровнем профессиональной рефлексии ($r = 0,36$). Данный факт утверждает рефлексию в статусе важного регулятора успешности диагностики: точность логопедического заключения напрямую зависит от способности специалиста к непрерывному самоконтролю в процессе обследования.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить выраженную структурную диспропорцию в профиле диагностической компетенции будущих учителей-логопедов. Установлено, что фундаментальная теоретическая (когнитивная) подготовка и высокая профессиональная мотивация выступают необходимым, но недостаточным условием для успешной практической деятельности. Обнаружено проявление специфического педагогического «эффекта Даннинга – Крюгера»: при высокой эмоциональной вовлеченности более трети студентов демонстрируют низкий уровень деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Обучающиеся испытывают критические трудности с экстраполяцией теории на реальные клинические случаи и не способны к верификации собственных диагностических ошибок. Полученные корреляционные данные доказывают, что традиционные подходы к обучению не обеспечивают должной связи между теорией и практикой. Для преодоления выявленных дефицитов требуется существенный пересмотр методики подготовки с акцентом на развитии профессиональной рефлексии и погружении студентов в квазипрофессиональную диагностическую деятельность.

Список литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 319 с.

2. Ахметзянова, А.И. Роль цифровых технологий в подготовке логопедов: диагностический тренажер / А.И. Ахметзянова, З.Р. Егорова // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 11. – С. 84–89.

3. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

4. Бабина, Г.В. Логопедия. Дизартрия : учебное пособие для студентов вузов / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес. – М. : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 104 с.

5. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

6. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

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

8. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2026. – 395 с.

9. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2003. – 320 с.

10. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 123 (в ред. от 27.02.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://base.garant.ru/71897872/.

12. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» : приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://base.garant.ru/406737893/.

13. Филичева, Т.Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

14. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

15. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

References

1. Arkhipova, E.F. Stertaya dizartriya u detey : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / E.F. Arkhipova. – M. : AST : Astrel, 2007. – 319 s.

2. Akhmetzyanova, A.I. Rol tsifrovykh tekhnologiy v podgotovke logopedov: diagnosticheskiy trenazher / A.I. Akhmetzyanova, Z.R. Egorova // Pedagogika. – 2025. – T. 89. – № 11. – S. 84–89.

3. Baydenko, V.I. Vyyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya / V.I. Baydenko. – M. : Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. – 72 s.

4. Babina, G.V. Logopediya. Dizartriya : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / G.V. Babina, L.I. Belyakova, R.E. Ides. – M. : Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet, 2016. – 104 s.

5. Bolotov, V.A. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.

6. Gribova, O.E. Tekhnologiya organizatsii logopedicheskogo obsledovaniya / O.E. Gribova. – M. : Ayris-press, 2005. – 96 s.

7. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya / I.A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34–42.

8. Zeer, E.F. Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya : uchebnik dlya vuzov / E.F. Zeer. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatelstvo Yurayt, 2026. – 395 s.

9. Levchenko, I.Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I.Yu. Levchenko, S.D. Zabramnaya, T.A. Dobrovolskaya. – M. : Akademiya, 2003. – 320 s.

10. Metaeva, V.A. Refleksiya kak metakompetentnost / V.A. Metaeva // Pedagogika. – 2006. – № 3. – S. 57–61.

11. Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatelnogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.03 Spetsialnoe (defektologicheskoe) obrazovanie : prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 123 (v red. ot 27.02.2023) [Electronic resource]. – Access mode : https://base.garant.ru/71897872/.

12. Ob utverzhdenii professionalnogo standarta «Pedagog-defektolog» : prikaz Mintruda Rossii ot 13.03.2023 № 136n [Electronic resource]. – Access mode : https://base.garant.ru/406737893/.

13. Filicheva, T.B. Osnovy logopedii : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / T.B. Filicheva, N.A. Cheveleva, G.V. Chirkina. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 223 s.

14. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A.V. Khutorskoy // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.

15. Shashkina, G.R. Logopedicheskaya rabota s doshkolnikami : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / G.R. Shashkina, L.P. Zernova, I.A. Zimina. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2003. – 240 s.

© З.Р. Егорова, В.Ф. Габдулхаков, 2026

УДК 378

Е.А. ИГЛИНА

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКА

Ключевые слова: обучение служением; социальное проектирование; Технопарк; художественное образование; практика.

Аннотация: Цель исследования – обосновать потенциал учебной практики в Технопарке для реализации социально ориентированных проектов студентами-художниками в контексте федеральной программы «Обучение служением». Задачи: анализ концепции «Обучения служением»; характеристика Технопарка как ресурсной базы; классификация студенческих проектов 2022–2025 гг.; выявление факторов мотивации; определение перспектив. Гипотеза: квазипрофессиональная среда Технопарка, свобода выбора темы и поддержка кураторов способствуют естественному возникновению социальных инициатив даже при отсутствии обязательных требований программы. Методы: анализ практико-ориентированных кейсов, обобщение педагогического опыта, экспертные оценки, теоретический анализ нормативных документов и научной литературы. Результаты показали, что студенты успешно реализуют пять типов социально ориентированных проектов: зоозащитные, инклюзивные, образовательно-воспитательные, просветительско-адаптационные и инфраструктурные; ключевые факторы успеха – свобода темы, ресурсное оснащение, обратная связь от благополучателей. Созданные продукты обладают общественной пользой, соответствуют профстандарту педагога; перспективы – расширение партнерств и тиражирование практик.

С 2023 г. в российских вузах реализуется федеральная программа «Обучение служением», представляющая собой образовательный подход, при котором студенты обучаются и одновременно, применяя профессиональные навыки, приносят пользу обществу, решая реальные социальные задачи. Программа внедряется в различных форматах: как отдельная дисциплина, как модуль в рамках существующих курсов, как элемент курсового или дипломного проектирования, а также в рамках учебной и производственной практики.

«Цель “Обучения служением” заключается в бесшовной интеграции в образовательный процесс общественной деятельности, чтобы учебные дисциплины не только развивали студента профессионально, но и формировали его как личность с системой ценностей, этических и моральных принципов – гражданской ответственности, неравнодушия к судьбе общества и страны» [10].

Важно подчеркнуть, что цель практики студентов Института художественного образования Российского государственного педагогического университета (**РГПУ**) имени А.И. Герцена в Технопарке изначально не сводится к реализации федеральной программы «Обучение служением». Практика нацелена на освоение студентами современных цифровых и производственных технологий, оборудования Технопарка, развитие проектных компетенций в соответствии с направлением подготовки. Однако сама структура практики, ее ориентация на создание реального продукта, а также педагогическая позиция кураторов, поддерживающих интерес студентов к общественно значимым темам, создают уни-

кальное образовательное пространство, которое, как отмечают исследователи, представляет собой квазипрофессиональную среду: «На основе ресурсов и технологий технопарка возможно создание уникальной среды для подготовки студентов к работе в технологически насыщенной образовательной среде школы, в силу чего студент получит возможность решать педагогические задачи, аналогичные тем, с которыми ему предстоит работать в образовательной организации» [8]. Именно в таком пространстве принципы «Обучения служением» могут быть реализованы естественным образом – по инициативе самих студентов и в ответ на запросы социальных партнеров.

Цель данной статьи – на примере конкретных студенческих проектов, выполненных в Технопарке РГПУ имени А.И. Герцена, показать потенциал практики как пространства реализации социально ориентированного проектирования и раскрыть перспективы развития этого направления в институте художественного образования.

Технопарк РГПУ имени А.И. Герцена оснащен современным оборудованием, позволяющим студентам реализовывать проекты различной сложности: станки для лазерной резки и гравировки, *3D*-принтеры, программы для *3D*-моделирования и видеомонтажа. Для студентов Института художественного образования это пространство становится местом, где академические знания и творческие навыки воплощаются в материальные продукты, адресованные реальным потребителям.

Как показывает анализ практики, студенты-художники проявляют устойчивый интерес к проектам, имеющим социальную направленность. Ежегодно в рамках практики реализуется 1–2 проекта, которые выходят за пределы сугубо учебных задач и ориентированы на решение конкретных общественных проблем. Этот интерес поддерживается кураторами практики, которые видят в социальном проектировании мощный мотивационный ресурс и возможность формирования у студентов не только профессиональных, но и гражданских компетенций.

Нельзя не отметить, что профстандарт педагога, задающий вектор подготовки будущих художников-педагогов, прямо указывает на необходимость освоения актуальных технологий обучения, включая проектные формы взаимодействия с детьми. Так, в трудовых действиях педагога закреплено: «Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.» [7].

Особую значимость для студентов художественных направлений приобретает требование к владению методами работы с детьми с особыми образовательными потребностями: «Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [7].

Проанализировав перечень проектов, выполненных студентами Института художественного образования РГПУ имени А.И. Герцена на базе Технопарка в 2022–2025 гг., можно выделить пять основных типов социально ориентированных проектов в контексте федеральной программы «Обучение служением». Критериями отнесения к программе служат решение реальной общественной проблемы, наличие внешнего благополучателя и применение профессиональных художественно-педагогических компетенций.

1. Зоозащитные проекты (помощь животным) направлены на привлечение внимания к проблеме бездомных животных, просвещение в области гуманного обращения и сбор средств для приютов. «Сказка о маленьком котенке» (2022) – иллюстрированная книга воспитательной направленности (с переводом на китайский язык), дающая детям и подросткам конкретные рекомендации, как помочь уличному животному, и контакты приютов. Социальная значимость: формирует ответственное отношение к животным, облегчает родителям разговор с детьми на эту тему. «Прогулка с хвостиками» (2024) – анимационный *stop-motion* ролик для детей 5–15 лет, развенчивающий миф о том, что помощь приюту (для 300 собак) сводится только к деньгам; ролик учит правилам выгула, социализации и общения с собаками. Размещен на сайте приюта «Дом Хвостиков», планируется использовать на уроках «Час доброты». «Тео» (2025) – комплект рекламной продукции (сувениры, полиграфия) для приюта животных, предназначенный для продажи с целью регулярного

сбора средств и формирования сообщества неравнодушных людей. Социальная значимость: устойчивый источник благотворительного дохода, повышение осведомленности о проблеме бездомных животных.

2. Инклюзивные проекты (поддержка людей с ОВЗ) создают специальные средства обучения для детей с нарушениями слуха и зрения, способствуя их интеграции в образовательный процесс. «Дактиль» (2022) – набор фанерных карточек в виде кистей рук, изображающих дактильные буквы (пальцевая азбука для глухих), с гравировкой соответствующей буквы на обороте. Пособие позволяет изучать алфавит жестов, составлять слова и повышает интерес к проблемам адаптации людей с нарушением слуха. «Тактильная азбука для слабовидящих детей» (2025) – набор карточек с рельефными буквами, картинками и шрифтом Брайля, выполненный методом *3D*-печати после консультаций с тифлопедагогом (в данном списке он отсутствует, но относится к этому же типу).

3. Образовательные и воспитательные проекты для детей и подростков решают задачи профилактики травматизма, развития коммуникации, патриотического и нравственного воспитания через игровые и тактильные формы. «Солнечная система» (2022) – интерактивное пособие с керамическими планетами, образцами материалов (газ, вода, камень) и съемными элементами на магнитах. Помогает школьникам изучать астрономию через тактильный опыт, что особенно ценно для детей с разными типами восприятия. «Один (не) дома» (2023) – кукольный домик-трансформер с локациями (дом, школа, дорога) и фигурками, позволяющий дошкольникам и младшим школьникам проигрывать опасные ситуации (незнакомец, открытое окно, переход улицы) и отрабатывать алгоритмы безопасного поведения. Социальная значимость: снижение риска детского травматизма. «Я как ТЫ» (2023) – настольная игра для подростков 10–15 лет, построенная на реальных кейсах из подростковой жизни (конфликты, буллинг, самооценка). Создана при консультации психолога. Цель – научить решать проблемы, развивать эмпатию и коммуникативные навыки, гармонизировать отношения в коллективе. «Театр в сундуке “Страна сказок”» (2024) – переносная сцена-сундук с набором фигурок в национальных костюмах и сменными декорациями для постановки сказок народов России. Проект знакомит детей с культурой, архитектурой и ландшафтами разных регионов РФ, способствует развитию командного взаимодействия и патриотическому воспитанию.

4. Просветительские и адаптационные проекты для студентов и абитуриентов помогают в самоорганизации, профессиональном самоопределении, межкультурной адаптации и интеграции в университетскую среду. «Гоша, не пропусти!» (2023) – серия анимационных видеороликов с чек-листами по тайм-менеджменту для студентов, в юмористической форме демонстрирующая методы оптимизации времени. Помогает первокурсникам адаптироваться к учебной нагрузке. «Видеоэкскурсии по мастерским ИХО» (2023) – 8 видеороликов, знакомящих абитуриентов с мастерскими живописи, скульптуры, керамики, текстиля и др. Обеспечивает доступную профориентацию в дистанционном формате. «Тропы художника» (2024) – бумажный путеводитель по музеям, художественным вузам, магазинам для художников и живописным местам Санкт-Петербурга. Полезен абитуриентам, студентам и всем интересующимся искусством. «Между двумя культурами» (2025) – видеоролик, созданный совместно с китайскими студентами, о проблемах адаптации и межкультурного диалога. Может использоваться на факультативах как пример для изучения межкультурной коммуникации. «Палитра объединений» (2025) – комплекс материалов (видеоинтервью, афиши, значки) о студенческих объединениях Института художественного образования. Способствует вовлечению первокурсников во внеурочную деятельность и развитию студенческого сообщества. «Вредные советы» (2025) – сатирический журнал с комиксами, высмеивающими нерадивое отношение к учебе, и лайфхаками по улучшению учебного процесса. Сопровождается мерчем (фигурки, брелки). Мотивирует студентов к саморазвитию через юмор.

5. Проекты, улучшающие образовательную среду и инфраструктуру – хотя эти проекты ориентированы в первую очередь на внутренние нужды университета, они также могут иметь социальный эффект, облегчая обучение и творческую работу студентов и преподавателей, и могут быть включены в программу как «служение» своей образовательной организации. «Крафтовый стол ЛИМС» (2022) – откидной многофункциональный стол с секцией для резки паспарту и световым столом для перевода изображений.

Экономит пространство в мастерских, улучшает условия для занятий графикой. «Настенный органайзер» (2024) – универсальная система хранения для классного уголка или домашней рабочей зоны, способствует организации пространства. «Навигация 6 корпус» (2025) – карты этажей, плакаты, буклеты (в т.ч. на иностранных языках) и электронная версия навигации для корпуса. Помогает абитуриентам, иностранным студентам и гостям ориентироваться в здании. «Настольный этюдник-трансформер» (2025) – компактный этюдник с отсеком для материалов, предназначенный для проведения мастер-классов в неприспособленных аудиториях (например, в открытом кампусе). «Мини-этюдник для акварели» (2025) – легкий переносной комплект для пленэров, трансформируемый под левую или правую руку. Облегчает занятия живописью в полевых условиях. «Набор экскурсовода» (2025) – функциональный органайзер для хранения материалов экскурсовода (карты, схемы, брошюры), повышающий удобство работы во время экскурсий. «Свет» (2025) – сувенирный набор (керамика, деревянные подвески, открытки, футболки) с символикой Исаакиевского собора, популяризирующий культурное наследие. «Свет искусства» (2025) – светильник со сменными экранами, стикерпаки и открытки с *QR*-кодом, рассказывающие об истории кафедры графики и скульптуры. Выполняет просветительскую и рекламную функцию для института.

Все перечисленные проекты реализованы студентами-художниками с использованием оборудования Технопарка и отвечают принципам «Обучения служением»: они решают реальные социальные задачи (помощь животным, инклюзия, безопасность детей, адаптация студентов, сохранение культуры), имеют внешних благополучателей и созданы профессиональными художественно-педагогическими средствами. При этом инициатива исходила от самих студентов, а кураторы лишь поддерживали и направляли, что подтверждает естественную интеграцию программы в образовательный процесс без излишней регламентации.

Анализ представленных кейсов позволяет выделить факторы, способствующие реализации социально ориентированных проектов в рамках практики.

1. Свобода выбора темы. Студенты самостоятельно определяют проблемное поле проекта, что повышает их внутреннюю мотивацию и ответственность за результат.

2. Поддержка кураторов. Педагоги не навязывают социальную тематику, но поддерживают инициативы студентов, помогают выстраивать контакты с социальными партнерами (приюты, коррекционные учреждения, школы).

3. Наличие оборудования. Технопарк предоставляет инструменты для качественной реализации проектов – от *3D*-принтеров до программ для анимации.

4. Возможность получить обратную связь от реальных благополучателей. Возможность увидеть, что созданный продукт действительно кому-то нужен, работает мощным мотиватором.

Опыт реализации описанных проектов показывает широкие перспективы развития данного направления.

1. Расширение партнерской сети. Возможно сотрудничество с детскими домами, домами престарелых, реабилитационными центрами, экологическими организациями, которые могут формулировать социальный заказ на создание наглядных материалов, пособий, анимационных роликов.

2. Междисциплинарные проекты. Художники могут объединяться с программистами, психологами, педагогами для создания комплексных продуктов.

3. Тиражирование успешных практик. Проекты, получившие положительную оценку специалистов, могут быть масштабированы: изготовлены дополнительные экземпляры для других учреждений, оформлены как стартапы, представлены на грантовых конкурсах.

4. Интеграция в учебный процесс. Методики и технологии, апробированные в социальных проектах, могут встраиваться в курсовые и дипломные работы, становиться основой для научных статей и исследований.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: квазипрофессиональная среда Технопарка РГПУ имени А.И. Герцена, даже при отсутствии обязательного требования реализации федеральной программы «Обучение служением», создает благоприятные условия для естественного возникновения социально значимых инициатив

студентов. Как отмечают исследователи, «на основе ресурсов и технологий технопарка возможно создание уникальной среды для подготовки студентов к работе в технологически насыщенной образовательной среде школы» [8], что позволяет решать педагогические задачи, аналогичные реальным. Практика, ориентированная на создание материального продукта, органично интегрирует принципы «Обучения служением» через инициативу студентов, поддержку кураторов и современное оборудование.

Анализ проектов 2022–2025 гг. показал, что студенты-художники успешно реализуют пять типов социально ориентированных проектов: зоозащитные, инклюзивные, образовательно-воспитательные, просветительско-адаптационные и инфраструктурные. Созданные продукты – от анимационных роликов и тактильных пособий до настольных игр и навигационных систем – обладают реальной общественной пользой и востребованы конкретными благополучателями (приюты, дети с ОВЗ, дошкольники, школьники, студенты, абитуриенты). При этом они полностью соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога, фиксирующим необходимость владения проектными технологиями и методами работы с детьми с особыми образовательными потребностями [7].

Ключевыми факторами успеха выступают свобода выбора темы, педагогическая поддержка кураторов, ресурсное оснащение Технопарка и возможность получения обратной связи от реальных благополучателей. Перспективы развития направления связаны с расширением партнерской сети, междисциплинарной интеграцией и тиражированием успешных практик. Принципиально значимым условием остается сохранение добровольного характера участия и свободы творческой самореализации, поскольку, как справедливо отмечается, «добрые дела, социальные проекты и помощь людям всегда будут востребованы» и «добровольческому делу нужно учиться для того, чтобы делать это лучше, профессиональнее» [1], а главным мотиватором вовлечения студентов служит именно внутренняя инициатива, а не внешняя регламентация. Таким образом, практика в Технопарке может рассматриваться как эффективная модель естественной интеграции социального проектирования в образовательный процесс художественного вуза.

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ имени А.И. Герцена (проект № 99-ВГ).

Список литературы

1. Добрые дела всегда будут востребованы: в ВятГУ дан старт программы «Обучение служением» // Официальный сайт Вятского государственного университета. – 18 сентября 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.vyatsu.ru/internet-gazeta/nashi-novosti/dobryie-dela-vsegda-budut-vostrebovanyi-v-vyatgu.html (дата обращения: 22.02.2026).

2. Забродин, Ю.М. О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к профессиональному стандарту) / Ю.М. Забродин, Е.А. Ямбург, Л.А. Гаязова // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2013. – № 2(5). – С. 005–020. – EDN: RKUWSR.

3. Иглина, Е.А. Пленэрная практика как важный элемент комплексной подготовки будущих педагогов-художников в условиях двухпрофильной образовательной программы бакалавриата / Е.А. Иглина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 12-1(177). – С. 188–198. – EDN: VZEMWO.

4. Командная проектная деятельность на базе технопарка как метод интеграции иностранных студентов в образовательном процессе современного вуза / Т.А. Гильдина, Э.П. Чернышова, Е.А. Иглина, К.С. Подольская // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 5(77). – С. 230–246. – DOI: 10.32744/pse.2025.5.15. – EDN: MFRJEX.

5. Никольский, В.С. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В.С. Никольский, А.Н. Зленко, Т.В. Рябко [и др.]. – М. : Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», 2023. – 86 с. – ISBN: 978-5-7598-2956-0. – DOI: 10.17323/978-5-7598-2956-0. – EDN: WSCCRC.

6. Пашали, Д.Ю. Исследование влияния программы «Обучение служением» на развитие социально-личностных компетенций технического специалиста / Д.Ю. Пашали, М.Б. Гареева, Н.Л. Бабикова, Р.И. Гареев // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://science-education.ru/ru/article/view?id=34345 (дата обращения: 29.07.2026).

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mhw9oaxu9f845453703 (дата обращения: 29.09.2025).

8. Аранова, С.В. Создание квазипрофессиональной технологически насыщенной среды на основе ресурсов технопарка в педагогическом вузе / С.В. Аранова, Л.К. Боровик, Е.А. Иглина, Н.В. Примчук // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 5. – С. 129–156. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639. – EDN: CTPHQB.

9. Солнышкина, М.Г. Обучение служением как современный проектный образовательно-воспитательный подход / М.Г. Солнышкина // Знание. Понимание. Умение. – 2025. – № 3. – С. 20–29. – DOI: 10.17805/zpu.2025.3.2. – EDN: JHAHOT.

10. Эксперты НИУ ВШЭ приняли участие в разработке методики реализации модуля «Обучение служением» в вузах // Официальный сайт НИУ ВШЭ. – 2 августа 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https:// gasis.hse.ru/news/expertise/850308205.html (дата обращения: 22.02.2026).

References

1. Dobrye dela vsegda budut vostrebovany: v VyatGU dan start programmy «Obuchenie sluzheniem» // Ofitsialnyy sayt Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 18 sentyabrya 2024 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.vyatsu.ru/internet-gazeta/nashi-novosti/dobryie-dela-vsegda-budut-vostrebovanyi-v-vyatgu.html (date of access: 22.02.2026).

2. Zabrodin, Yu.M. O razrabotke professionalnogo standarta pedagoga (pedagogicheskaya deyatelnost v doshkolnom, nachalnom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel, uchitel) (poyasnitelnaya zapiska k professionalnomu standartu) / Yu.M. Zabrodin, E.A. Yamburg, L.A. Gayazova // Byulleten Uchebno-metodicheskogo obedineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu. – 2013. – № 2(5). – S. 005–020. – EDN: RKUWSR.

3. Iglina, E.A. Plenernaya praktika kak vazhnyy element kompleksnoy podgotovki budushchikh pedagogov-khudozhnikov v usloviyakh dvukhprofilnoy obrazovatelnoy programmy bakalavriata / E.A. Iglina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 12-1(177). – S. 188–198. – EDN: VZEMWO.

4. Komandnaya proektnaya deyatelnost na baze tekhnoparka kak metod integratsii inostrannykh studentov v obrazovatelnom protsesse sovremennogo vuza / T.A. Gildina, E.P. Chernyshova, E.A. Iglina, K.S. Podolskaya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2025. – № 5(77). – S. 230–246. – DOI: 10.32744/pse.2025.5.15. – EDN: MFRJEX.

5. Nikolskiy, V.S. Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii modulya «Obuchenie sluzheniem» v obrazovatelnykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii / V.S. Nikolskiy, A.N. Zlenko, T.V. Ryabko [i dr.]. – M. : Natsionalnyy issledovatelskiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2023. – 86 s. – ISBN: 978-5-7598-2956-0. – DOI: 10.17323/978-5-7598-2956-0. – EDN: WSCCRC.

6. Pashali, D.Yu. Issledovanie vliyaniya programmy «Obuchenie sluzheniem» na razvitie sotsialno-lichnostnykh kompetentsiy tekhnicheskogo spetsialista / D.Yu. Pashali, M.B. Gareeva, N.L. Babikova, R.I. Gareev // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2025. – № 6 [Electronic resource]. – Access mode : https://science-education.ru/ru/article/view?id=34345 (date of access: 29.07.2026).

7. Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professionalnogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)”» [Electronic resource]. – Access mode : https://base.garant.ru/70535556/?ysclid =mhw9oaxu9f845453703 (date of access: 29.09.2025).

8. Aranova, S.V. Sozdanie kvaziprofessionalnoy tekhnologicheski nasyshchennoy sredy na osnove resursov tekhnoparka v pedagogicheskom vuze / S.V. Aranova, L.K. Borovik, E.A. Iglina, N.V. Primchuk // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – T. 15. – № 5. – S. 129–156. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639. – EDN: CTPHQB.

9. Solnyshkina, M.G. Obuchenie sluzheniem kak sovremennyy proektnyy obrazovatelno-vospitatelnyy podkhod / M.G. Solnyshkina // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2025. – № 3. – S. 20–29. – DOI: 10.17805/zpu.2025.3.2. – EDN: JHAHOT.

10. Eksperty NIU VShE prinyali uchastie v razrabotke metodiki realizatsii modulya «Obuchenie sluzheniem» v vuzakh // Ofitsialnyy sayt NIU VShE. – 2 avgusta 2023 [Electronic resource]. – Access mode : https:// gasis.hse.ru/news/expertise/850308205.html (date of access: 22.02.2026).

© Е.А. Иглина, 2026

УДК 378

Т.В. КИРИЛЛОВА

ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России», г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Ключевые слова: психологическая подготовка; курсанты ведомственных вузов силовых структур; уголовно-исполнительная система; личность.

Аннотация: В статье рассматривается роль психологической подготовки в обеспечении личной безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы и курсантов ведомственных вузов в экстремальных ситуациях. Обосновано влияние стрессовых факторов (угроза жизни, дефицит времени, неопределенность, физические нагрузки) на когнитивные и моторные реакции, риск импульсивного и рискованного поведения, развитие посттравматического стрессового расстройства и профессионального выгорания. Проанализированы правовые гарантии безопасности персонала уголовно-исполнительной системы (**УИС**) и выделены три уровня условий обеспечения безопасности: формально-правовой, фактический и субъективный. Приведены результаты экспериментальных исследований, проведенных среди военнослужащих, подтверждающие эффективность комплексных программ психологической подготовки в повышении стрессоустойчивости и адаптивности. Разработаны рекомендации по адаптации и совершенствованию методик для ведомственных образовательных организаций.

В экстремальных ситуациях человек сталкивается с мощным воздействием стрессовых факторов, включающих угрозу жизни, дефицит времени, неопределенность и значительные физические нагрузки. Отсутствие адекватной психологической подготовки может привести к дезорганизации когнитивных процессов и моторных действий, что выражается в хаотичном поведении и увеличении количества ошибок. Кроме того, в условиях стресса индивид может проявлять импульсивность и склонность к рискованным действиям, что усугубляет ситуацию или приводит к нанесению вреда окружающим.

С.Г. Колесов применительно к условиям уголовно-исполнительной системы дает следующее определение экстремальной ситуации: «Экстремальными ситуациями мы называем условия действия экстремальных факторов кратковременного характера, вызывающих психологические и психофизиологические изменения в личности курсантов и сотрудников уголовно-исполнительной системы» [5].

Посттравматическое стрессовое расстройство и эмоциональное выгорание являются серьезными последствиями стрессовых ситуаций, которые могут существенно повлиять на психоэмоциональное состояние и профессиональную деятельность сотрудника.

Целенаправленная психологическая подготовка играет ключевую роль в формировании психологической устойчивости и адаптивности к стрессовым условиям. Она включает в себя развитие навыков распознавания ранних симптомов стресса, управления эмоциональными реакциями, сохранения когнитивной ясности и принятия обоснованных решений в условиях высокой неопределенности. Эти компетенции непосредственно влияют на эффективность действий сотрудника в критических ситуациях, минимизируя риск для его жизни и здоровья, а так-

же для тех, кого он призван защищать [2–4]. Психологическая подготовка является не просто желательным элементом профессионального обучения, а фундаментальной составляющей формирования профессиональных компетенций курсанта в ведомственных образовательных организациях. Она закладывает основу для обеспечения высокой эффективности и безопасности действий сотрудника в экстремальных условиях, что является критически важным аспектом его профессиональной деятельности и личной безопасности.

Мы солидарны с позицией Е.И. Мещеряковой, которая утверждает, что «поведение сотрудника органов внутренних дел в экстремальной ситуации определяется не только уровнем его знаний, физической или специальной (тактической) подготовкой, но и отражением в его сознании (субъективизацией) объективных факторов внешней среды, которые оказывают на него воздействие. Для того чтобы исследовать особенности формирования морально-психологической устойчивости курсантов образовательных учреждений МВД применительно к деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных ситуациях, важно учитывать, что независимо от причин возникновения и специфики взаимодействия субъектов экстремальные ситуации всегда порождают условия, угрожающие жизни и здоровью сотрудника органов внутренних дел. Опасность нахождения в экстремальной ситуации может быть настолько велика, что сотрудник органов внутренних дел нередко оказывается неспособным принимать правильные решения, действовать в соответствии с установленными нормативными документами требованиями, учитывать условия реальной обстановки. В связи с этим особое значение приобретает формирование морально-психологической готовности будущих сотрудников к деятельности в экстремальных ситуациях, которое в период обучения в ведомственном вузе осуществляется в процессе морально-психологической подготовки» [6]. Все это в полной мере относится и к профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Психологическая подготовка курсантов ведомственных вузов силовых структур к действиям в экстремальных ситуациях оформилась как системный элемент учебного процесса в 2010-е гг., хотя первые попытки ее внедрения относятся еще к концу 1990-х – середине 2000-х гг. На начальном этапе в программах появлялись отдельные дисциплины и модули по «экстремальной психологии» и психологии деятельности в особых условиях, носившие преимущественно теоретический характер. По мере накопления опыта и данных о недостаточной готовности выпускников к работе в условиях повышенных психологических и физических нагрузок в вузах МВД, ФСИН, Росгвардии, МЧС и других ведомств начинается процесс систематизации и нормативного оформления этой подготовки: разрабатываются многоэтапные системы психологического сопровождения оперативно-тактических учений, педагогические программы формирования психоэмоциональной устойчивости, методики оценки готовности курсантов к служебно-боевой деятельности.

В современном виде такая подготовка включает диагностику индивидуальных показателей (самооценка, мотивация, эмоциональность, воля, коммуникативные навыки, нервно-психическая устойчивость), многоэтапное психологическое сопровождение учебно-боевых и специальных учений (адаптация, мотивация, мобилизация, рефлексия), а также специализированные тренинговые технологии, в том числе тренинги жизнестойкости и стрессоустойчивости. Важным компонентом стало моделирование экстремальных ситуаций в ходе оперативно-тактических и тактико-строевых занятий, а в последние годы – использование *VR*-симуляторов и иных цифровых средств, что позволяет интенсивнее формировать готовность курсантов к реальным служебным задачам в условиях риска, неопределенности и высоких нагрузок.

В Законе РФ «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» (№ 5473-I) личная безопасность сотрудников УИС и членов их семей прямо названа гарантированной государством. Статья 33 этого закона формулирует базовые гарантии, статья 32 закрепляет правовую защиту персонала: неприкосновенность личности, честь и достоинство охраняются законом; законные требования персонала обязательны; вмешательство в служебную деятельность и воспрепятствование исполнению обязанностей влекут ответственность. Таким образом, в законе «условия личной безопасности» – это не просто абстрактная идея, а система конкретных правовых гарантий и обязанностей государства по созданию за-

щищенной среды для сотрудника и его близких. Среди условий обеспечения личной безопасности в контексте нашей статьи хотим выделить социально-психологические условия, включающие в себя профилактику профессионального выгорания, стресса и посттравматических состояний через психологическое сопровождение службы; формирование навыков безопасного поведения, коммуникативной компетентности и деэскалации конфликтов в работе с осужденными и подозреваемыми; поддержку авторитета сотрудника в коллективе и перед контингентом, что ведет к снижению рисков проявления агрессии и неповиновения.

Для практических исследований в области педагогики и психологии УИС мы считаем важным различать формально-правовые условия (выраженные в законе и ведомственных актах); фактические условия (как эти нормы реализуются в конкретных учреждениях с учетом кадровой укомплектованности, инфраструктуры, регионального контекста) и субъективное восприятие безопасности сотрудниками (уровень тревожности, оценка рисков, доверие к руководству и системе защиты). Эти три уровня позволяют проводить эмпирические исследования (опросы, интервью, анализ инцидентов) и оценивать эффективность мер обеспечения личной безопасности в УИС.

Актуальность проблемы обусловлена также высокой психологической нагрузкой в условиях современных локальных конфликтов и необходимостью обеспечения личной безопасности через формирование устойчивых психических и поведенческих реакций в боевой обстановке. Международный опыт демонстрирует эффективность комплексных программ подготовки и систему сопровождения военнослужащих и их семей. В то же время отечественные программы требуют методического и содержательного совершенствования с учетом специфики региональных угроз и практики СВО. Поэтому необходимо проводить анализ эффективности существующих методик психологической подготовки и разрабатывать рекомендации по их оптимизации.

В качестве примера рассмотрим исследование, проведенное военными психологами. Выборка исследования составила 158 военнослужащих (рядовой, младший командный, офицерский состав) в возрасте от 19 до 35 лет, стаж службы – от 0,5 до 5 лет (добровольцы и контрактники); обследование проводилось до отправки и после возвращения из зоны боевых действий. Использовались авторские анкеты по основным направлениям психологической подготовки; методика «Адаптивность-99» для оценки нервно-психической устойчивости, коммуникативных и адаптивных способностей; экспертные наблюдения практических психологов. Проводилось экспериментальное внедрение программы развития психологической готовности в опытной группе с последующей оценкой до и после курса. В ходе эксперимента были получены значимые результаты. Сравнение экспериментальной и контрольной групп показало, что военнослужащие, прошедшие специальную психологическую подготовку, продемонстрировали статистически значимое повышение показателей нервно-психической устойчивости, адаптивности и морально-психологического состояния по сравнению с контрольной группой. Уровень удовлетворенности также значительно вырос: большинство респондентов отмечали необходимость профессионально-психологической подготовки; при этом уровень удовлетворенности содержанием и методами реализации варьировал в зависимости от категории (призывники чаще отмечали нехватку практики; военнослужащие-контрактники – недостаточную реалистичность моделирования). Экспериментальная программа и внедрение курса, включавшего когнитивно-поведенческие техники, психогимнастику, реалистичное моделирование стрессовых ситуаций и тренировки сплоченности, показали улучшение навыков саморегуляции, критического мышления в условиях дефицита информации и готовности к практическому применению освоенных приемов. Результаты подтверждают положительную роль специализированной психологической подготовки в формировании личной безопасности военнослужащих через повышение стрессоустойчивости, адаптивности и командной сплоченности. Недостатки текущих программ связаны с методологической разобщенностью, недостаточной реалистичностью практики и ограниченным учетом дифференцированных потребностей различных категорий личного состава.

Психологическая подготовка существенно влияет на личную безопасность военнослужащих, снижая выраженность стрессовых реакций и повышая адаптивность [1; 7]. Необходима системная доработка программ с усилением прак-

тико-ориентированных модулей, реалистичным моделированием экстремальных и боевых условий, внедрением когнитивно-поведенческих техник и тренингов сплоченности.

Таким образом, данный опыт может быть с успехом использован после адаптации содержания для психологической подготовки курсантов ведомственных вузов силовых структур к действиям в экстремальных ситуациях и для повышения их личной безопасности. В результате анализа можно прийти к выводу, что психологическая подготовка курсантов к действиям в экстремальных ситуациях выступает в качестве основополагающего и интегративного элемента в общей системе их подготовки. Она не только служит связующим звеном между различными видами подготовленности, но и является центральной регулирующей инстанцией, определяющей эффективность реализации тактических, технических и иных навыков в экстремальных условиях.

Независимо от последовательности и сочетания других элементов подготовки, их результативность в критических ситуациях напрямую коррелирует с качеством психологической подготовки. Это подчеркивает ее ключевую роль в формировании стабильной и адаптивной психоэмоциональной устойчивости курсантов, что является необходимым условием для успешного выполнения профессиональных задач в условиях повышенного стресса и неопределенности.

Список литературы

1. Беркович, О.Е. Психологическая подготовка военнослужащих к боевым действиям как условие личной безопасности / О.Е. Беркович, Е.А. Крестина, Е.Б. Матрешина // Юридическая психология. – 2025. – № 3. – С. 31–35.

2. Калаков, Н.И. Факторы продуктивности психолого-педагогической системной деятельности в вузах в условиях киберугроз и многополярного мира / Н.И. Калаков, Т.В. Кириллова // Перспективы науки. – Тамбов : НТФ РИМ. – 2026. – № 2(197). – С. 161–164.

3. Кириллова, Т.В. Современное состояние исследования проблемы подготовки сотрудников силовых структур к действиям в экстремальных условиях / Т.В. Кириллова, С.Е. Корышева // Перспективы науки. – Тамбов : НТФ РИМ. – 2024. – № 1(172). – С. 274–277.

4. Кириллова, Т.В. Адаптация личности субъекта экстремальной деятельности / Т.В. Кириллова, С.В. Забегалина // Прикладная юридическая психология. – 2018. – № 1(42). – С. 6–11.

5. Колесов, С.Г. Психологическая подготовка курсантов к действиям в экстремальных ситуациях / С.Г. Колесов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-kursantov-k-deystviyam-v-ekstremalnyh-situatsiyah (дата обращения: 18.07.2026).

6. Мещерякова, Е.И. Морально-психологическая подготовка курсантов как основа эффективной профессиональной деятельности специалистов в экстремальных ситуациях / Е.И. Мещерякова, И.С. Панферкина // Вестник ВИ МВД России. – 2012. – № 3. – С. 120–127.

7. Фомина, Ю.И. Психологическая подготовка как способ повышения психической устойчивости военнослужащих – участников боевых действий / Ю.И. Фомина, И.Л. Фельдман // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – Т. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mir-nauki.com/PDF/94PSMN620.pdf.

References

1. Berkovich, O.E. Psikhologicheskaya podgotovka voennosluzhashchikh k boevym deystviyam kak uslovie lichnoy bezopasnosti / O.E. Berkovich, E.A. Krestina, E.B. Matreshina // Yuridicheskaya psikhologiya. – 2025. – № 3. – S. 31–35.

2. Kalakov, N.I. Faktory produktivnosti psikhologo-pedagogicheskoy sistemnoy deyatelnosti v vuzakh v usloviyakh kiberugroz i mnogopolyarnogo mira / N.I. Kalakov, T.V. Kirillova // Perspektivy nauki. – Tambov : NTF RIM. – 2026. – № 2(197). – S. 161–164.

3. Kirillova, T.V. Sovremennoe sostoyanie issledovaniya problemy podgotovki sotrudnikov silovykh struktur k deystviyam v ekstremalnykh usloviyakh / T.V. Kirillova, S.E. Korysheva // Perspektivy nauki. – Tambov : NTF RIM. – 2024. – № 1(172). – S. 274–277.

4. Kirillova, T.V. Adaptatsiya lichnosti subekta ekstremalnoy deyatelnosti / T.V. Kirillova, S.V. Zabegalina // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. – 2018. – № 1(42). – S. 6–11.

5. Kolesov, S.G. Psikhologicheskaya podgotovka kursantov k deystviyam v ekstremalnykh situatsiyakh / S.G. Kolesov // Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2012. – № 2 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-kursantov-k-deystviyam-v-ekstremalnyh-situatsiyah (date of access: 18.07.2026).

6. Meshcheryakova, E.I. Moralno-psikhologicheskaya podgotovka kursantov kak osnova effektivnoy professionalnoy deyatelnosti spetsialistov v ekstremalnykh situatsiyakh / E.I. Meshcheryakova, I.S. Panferkina // Vestnik VI MVD Rossii. – 2012. – № 3. – S. 120–127.

7. Fomina, Yu.I. Psikhologicheskaya podgotovka kak sposob povysheniya psikhicheskoy ustoychivosti voennosluzhashchikh – uchastnikov boevykh deystviy / Yu.I. Fomina, I.L. Feldman // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2020. – № 6. – T. 8 [Electronic resource]. – Access mode : https://mir-nauki.com/PDF/94PSMN620.pdf.

© Т.В. Кириллова, 2026

УДК 378

Л.В. КОВТУНЕНКО[1], А.П. АНДРУНИК[1], Д.В. КОРОВИН[2]

[1] ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж;
[2] ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОФИЦЕРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

Ключевые слова: профессиональная подготовка; будущий офицер; военная служба; функции управления; управленческая деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается проблема подготовки будущих офицеров к военной службе. Целью явилось изучение основных функций управленческой деятельности офицера как значимого компонента готовности к профессиональной службе. В статье проведен структурно-содержательный анализ функций управленческой деятельности в контексте требований к профессиональной готовности офицера, позволивший выявить перспективные направления учебно-воспитательной работы в военном вузе.

Введение. В условиях глобальной цифровизации всех сфер жизни система военного образования претерпевает существенные изменения. Стоит отметить тот факт, что цифровизация коренным образом меняет систему военного управления и подходы к повышению эффективности данного процесса. Для успешного осуществления своей профессиональной деятельности будущему офицеру необходимо стать профессионально компетентным специалистом в области выбранной военной специальности, а также овладеть знаниями и умениями в управленческой деятельности, сформированной готовностью к ее осуществлению.

Цель данной статьи – обосновать необходимость овладения основными функциями управленческой деятельности офицера как значимого компонента готовности к профессиональной службе и рассмотреть их содержание.

Теоретико-методологические основы исследования. Средства формирования отдельных компонентов готовности к будущей профессиональной деятельности в педагогической науке рассмотрены в работах А.А. Вербицкого, А.В. Величко, М.В. Кларина, Н.В. Кулюткина, Н.Б. Шмелева. Несмотря на широкую распространенность, значение понятия «готовность к деятельности», его объем и содержание остаются дискуссионными. Вопросы подготовки будущих офицеров к военно-профессиональной, в том числе управленческой, деятельности отражены в исследованиях А.В. Белошицкого, А.М. Герасимова, Г.В. Зиброва, А.А. Ломакина, И.В. Мишуткина, Ю.В. Трубина и др. Вопросы формирования готовности к различным видам деятельности будущих офицеров военных вузов рассмотрены в диссертационных исследованиях Н.Ф. Феденко, А.С. Родионова, А.И. Сергиенко, С.Ю. Сахарова, А.С. Коробова.

Методы исследования: *теоретические* – анализ научной литературы по проблеме исследования; *эмпирические* – обобщение опыта изучаемой проблемы.

Управленческая деятельность командира состоит в целеполагающем, организующем и регулирующем воздействии на подчиненных, проведении им определенных мероприятий, выражающихся в виде функций управленческой деятельности, которые направлены на достижение конкретных результатов в повседневной деятельности подразделений. Для этого рассмотрим основные функции управления.

– Информационно-аналитическая функция, реализация которой создает основу для профессиональной подготовки, играет роль первоисточника в принятии управленческого

решения. Умение использовать методику сбора, анализа и хранения информации необходимо для руководителя образовательными процессами. Оптимально направленные информационные потоки обеспечивают бесперебойную связь между звеньями управления на всех уровнях. Обеспечение коммуникативной прямой и обратной связи делает систему управления целостной и деятельностной.

– Мотивационно-целевая функция, задача которой заключается в обеспечении выполнения работ всеми членами педагогического коллектива в соответствии с делегированными им обязанностями и планом, а также в достижении собственных и коллективных целей.

– Планово-прогностическая функция, направленная на оптимальный выбор идеальных и реальных целей профессиональной подготовки и разработку программ их достижения.

– Организационно-исполнительская функция, которая определяет связи между людьми, устанавливаемые в процессе распределения полномочий и закрепления функций их совместной деятельности.

– Контрольно-диагностическая функция, которая устанавливает соответствие функционирования и развития всей системы учебно-воспитательной работы общегосударственным требованиям (нормативам) на диагностической основе.

– Регулятивно-коррекционная функция, определяющая коррективы с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления профессиональной подготовкой курсантов для поддержания ее на запрограммированном уровне.

Важнейшей функцией и основным назначением любого вида управленческой деятельности является обеспечение согласованности, порядка, взаимосвязи и взаимодействия различных частей составного целого. Выполнение функций управления – процесс комплексный. Каждая функция реализуется во взаимодействии со всеми остальными, и ни одна не реализуется независимо от других. В то же время каждая функция выполняется автономно.

Проведенный анализ работ [1–5], посвященных вопросам управленческой деятельности, позволяет выделить следующую классификацию умений и навыков овладения основными компонентами управленческой деятельности и управленческими действиями.

– Целеполагание: действия по постановке целей (перед собой и подчиненными), включая планирование этапов их достижения. Деятельность без цели невозможна, уметь формулировать цели, планировать действия и время, обучать этому подчиненных – основа управления деятельностью.

– Мотивация: создание у подчиненных осознаваемых внутренних мотивов и желания выполнять поставленные задачи наилучшим образом, используя как активные, так и пассивные мотивирующие методы, приемы групповой и индивидуальной мотивации.

– Планирование: выявление альтернатив и выбор оптимального варианта действий, мероприятий, материальных и человеческих ресурсов для реализации поставленных целей в зависимости от видов планирования (стратегическое, тактическое (или текущее), оперативное).

– Делегирование: знать правила делегирования, уметь выбрать из числа подчиненных военнослужащих тех, кто способен выполнить задачу оптимально и эффективно.

– Контроль: использовать основные его виды в зависимости от ситуации и типа задач с целью управления исполнительностью подчиненных и собственной исполнительностью.

– Рефлексия: осмысление собственных действий и убеждений, анализ деятельности, субъективная критическая реконструкция и коррекция. Важно отметить, что управление – самостоятельная деятельность, а значит, в ней есть свои затруднения, преодоление которых в самостоятельном рефлексивном процессе определяет качество управленческой деятельности и ее развитие.

Вторая функция, выполняемая будущим офицером, связана с участием в организации воинской службы и выражается в соблюдении уставных требований, дисциплинарных норм, выработке управленческих решений и их исполнении, осуществлении взаимосвязей и взаимоотношений с командирами и подчиненными, согласовании своих действий с вышестоящим командованием, мотивации военнослужащих на выполнение поставленной цели.

Основой подготовки курсантов к выполнению управленческо-коммуникативной функции в период обучения в военном вузе является формирование у них управленческого опыта. Готовность к выполнению управлен-

ческо-коммуникативной функции формируется в процессе участия в управлении воинским коллективом – при выполнении должностных обязанностей сержанта, в должности командира отделения или заместителя командира учебного взвода, а также при приобретении управленческого опыта во время командно-штабных учений и проведении деловых учебных игр в условиях, приближенных к реальным боевым, которые можно моделировать в процессе обучения в вузе.

Организационно-исполнительская и управленческо-коммуникативная функции управления соотносятся между собой как часть и целое. Нет сомнений, что курсант, не исполняющий свои непосредственные обязанности, вряд ли сможет участвовать в управлении воинским коллективом, оптимизации его деятельности и т.д. Для выполнения этой функции будущему управленцу необходимы более обширный спектр личностных качеств и гораздо большая разносторонность, чем это требовалось для организационно-исполнительских функций.

Среди качеств личности, которые будут регулировать жизнедеятельность курсанта в современных условиях, важны такие, как организованность, исполнительность, деловитость, творческий подход, ориентация на новые информационные технологии, самостоятельность в принятии решений, навыки самоконтроля и способность к адекватной самооценке. Однако, чтобы эти качества стали компонентами готовности к управленческой деятельности, курсант должен приобрести опыт проявления активности, организованности, самостоятельности, инициативы и т.д. в решении задач, выполнении таких видов деятельности, когда от согласованности действий участников, их взаимоконтроля зависит общий успех. Такие ситуации должны создаваться на учебных занятиях, при выполнении лабораторных работ, проектов, на проблемных лекциях, деловых играх.

Третья функция управленческой деятельности связана с выполнением той значимой роли, которую играет управление в воинской деятельности (социально-управленческая функция). Выполняя эту функцию, офицер отвечает за мотивацию и активизацию подчиненных на достижение целей подразделения, координирует их действия, отвечает за назначение их на должности в подразделении. Для подготовки курсантов к выполнению этой функции необходимо развитие таких качеств, которые составляют фундамент всесторонне развитой личности, ее целостный облик: гражданской позиции, ответственности за принятые решения, высоконравственного отношения к обязанностям, умения идти на оправданный риск и достойно выполнять обязанности командира.

Выводы. В изменившихся условиях современного динамично развивающегося общества, совершенствования системы образования в Российской Федерации профессиональная подготовка будущих офицеров в военном вузе становится многоаспектной, более сложной, требующей современных подходов. Управление является одним из основных видов деятельности руководителя, командира, обеспечивающим выработку и принятие управленческих решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления. Для достижения поставленных целей командиру необходимо овладеть основными функциями управленческой деятельности.

Список литературы

1. Белошицкий, А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Белошицкий. – Воронеж : ВГУ, 2009. – 373 с.

2. Дубровский, А.В. К проблеме формирования готовности курсантов военных вузов к управленческой деятельности / А.В. Дубровский. – Науковедение. – 2016. – № 6. – С. 1–7.

3. Ковтуненко, Л.В. Мотивы выбора военной службы как будущей деятельности курсантами образовательных организаций / Л.В. Ковтуненко, В.Н. Машин // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2021. – № 12. – С. 31–33.

4. Новиков, А.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.А. Новиков. – М., 2012. – 24 с.

5. Синягин, Ю.В. Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике / Ю.В. Синягин. – М. : Издательский дом «Дело» (РАНХиГС), 2020. – 186 с.

References

1. Beloshitskiy, A.V. Stanovlenie subektnosti budushchikh ofitserov v voennom vuze : dis. ... d-ra ped. nauk / A.V. Beloshitskiy. – Voronezh : VGU, 2009. – 373 s.
2. Dubrovskiy, A.V. K probleme formirovaniya gotovnosti kursantov voennykh vuzov k upravlencheskoy deyatelnosti / A.V. Dubrovskiy. – Naukovedenie. – 2016. – № 6. – S. 1–7.
3. Kovtunenko, L.V. Motivy vybora voennoy sluzhby kak budushchey deyatelnosti kursantami obrazovatelnykh organizatsiy / L.V. Kovtunenko, V.N. Mashin // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : TMBprint. – 2021. – № 12. – S. 31–33.
4. Novikov, A.A. Formirovanie gotovnosti k professionalnoy deyatelnosti u kursantov voennykh vuzov : avtoref. dis. … kand. ped. nauk / A.A. Novikov. – M., 2012. – 24 s.
5. Sinyagin, Yu.V. Oprosnik otsenki upravlencheskogo potentsiala v kompleksnoy lichnostno-professionalnoy diagnostike / Yu.V. Sinyagin. – M. : Izdatelskiy dom «Delo» (RANKhiGS), 2020. – 186 s.

© Л.В. Ковтуненко, А.П. Андруник, Д.В. Коровин, 2026

УДК 378.14:316.35

К.С. ПРОДАНЦОВ, М.В. ХРАМОВА

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград;
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие педагогов; рефлексивный подход; социологические дисциплины.

Аннотация: Цель исследования – раскрыть особенности реализации рефлексивного подхода в профессиональном саморазвитии будущих педагогов средствами социологических дисциплин. Задачи: обобщить концептуальные положения рефлексивного подхода; соотнести условия его реализации с мотивационно-целевым, когнитивно-деятельностным и рефлексивно-регулирующим компонентами профессионального саморазвития будущих педагогов; раскрыть способы формирования выделенных компонентов средствами онлайн-курса «Социологический анализ в деятельности учителя». Гипотеза исследования состоит в том, что рефлексивный подход может выступать основой профессионального саморазвития будущих педагогов при соотнесении его концептуальных положений с компонентами профессионального саморазвития и создании соответствующих условий средствами социологических дисциплин. Методы: анализ, обобщение, систематизация. Результаты: установлено, что формирование компонентов профессионального саморазвития будущих педагогов связано с развитием субъектной позиции за счет вариативной организации обучения, соотнесения социальных изменений с профессиональными целями и проектирования индивидуального маршрута саморазвития; стимулированием исследовательской и творческой активности через проведение социологических исследований образования и использование их результатов при решении педагогических задач; организацией диалогического взаимодействия в совместной проектной работе; учетом специфики педагогической деятельности в профессионально ориентированном содержании; критическим анализом опыта, обратной связью и наставничеством посредством рефлексивных заданий, дневника самонаблюдения, консультаций и сопровождения самостоятельных исследований. Профессиональное саморазвитие будущего педагога представлено как циклический процесс, включающий целеполагание, решение профессионально ориентированных задач, рефлексию, обратную связь, коррекцию и новое целеполагание.

Введение

Профессиональная подготовка будущего педагога должна обеспечивать не только освоение заданных способов деятельности, но и готовность изменять их в соответствии с трансформациями образовательной и социальной среды. Социологические дисциплины обладают для этого прикладным потенциалом: позволяют анализировать образование как социальный институт, учитывать влияние социальных групп и культурного контекста на образовательное поведение, использовать эмпирические методы для диагностики профессионально значимых проблем. Однако этот потенциал требует методологического основания, обеспечивающего переход от анализа социальной и образовательной реальности к осмыслению и регулированию собственной профессиональной деятельности. В разработанной нами педагогической модели таким основанием выступает рефлексивный подход [5].

Цель исследования – раскрыть особенности реализации рефлексивного подхода в профессиональном саморазвитии будущих педа-

гогов средствами социологических дисциплин. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: обобщить концептуальные положения рефлексивного подхода; соотнести их с мотивационно-целевым, когнитивно-деятельностным и рефлексивно-регулирующим компонентами профессионального саморазвития будущих педагогов; определить, каким образом средства социологических дисциплин обеспечивают формирование данных компонентов.

Теоретико-методологические основания и методы исследования

В исследовании использованы методы теоретического анализа научной литературы, обобщения и систематизации представленных в ней положений. Теоретико-методологическую основу составили концептуальные положения рефлексивного подхода, отраженные в работах Т.Ф. Ушевой, С.И. Осиповой, Н.В. Гафуровой, Т.М. Чурековой, А.Ю. Устюжиной, Т.Ф. Есенковой, Л.П. Шустовой, С.В. Данилова, Н.И. Кузнецовой, Е.И. Булин-Соколовой, А.С. Обухова, А.Л. Семенова, А.О. Будариной, Е.Е. Алексеевой [1–4; 6; 7]. Их обобщение позволило соотнести условия реализации рефлексивного подхода со структурой профессионального саморазвития будущих педагогов средствами социологических дисциплин, ранее обоснованной нами в педагогической модели [5].

В структуре модели профессиональное саморазвитие будущих педагогов представлено тремя взаимосвязанными компонентами. Мотивационно-целевой компонент отражает осознание необходимости непрерывного профессионального саморазвития, построение индивидуальной стратегии достижения профессионально и личностно значимых целей, способность мобилизовывать имеющиеся ресурсы для профессионального роста. Когнитивно-деятельностный компонент характеризует способность эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, творчески решать педагогические задачи и адаптировать способы деятельности к изменяющимся условиям. Рефлексивно-регулирующий компонент включает осознание собственных личностных и профессиональных качеств, критический анализ профессионального опыта, прогнозирование последствий принимаемых решений.

Основным средством реализации модели, построенной на положениях рефлексивного подхода, является онлайн-курс «Социологический анализ в деятельности учителя». Его содержание выстроено последовательно: от введения в социологию и раскрытия ее возможностей для профессионального саморазвития педагога – к рассмотрению образования как социального института и основных участников образовательного процесса, а затем к освоению социологических методов и их применению для анализа и решения педагогических задач.

Результаты исследования и их обсуждение

Формирование мотивационно-целевого компонента профессионального саморазвития будущих педагогов связывается с развитием субъектной позиции студента, которая в разработанной модели реализуется на организационном, содержательном и деятельностном уровнях.

Организационный уровень задается асинхронным онлайн-форматом обучения, который индивидуализирует образовательный процесс. Студент самостоятельно распределяет время, работает с видеоуроками, текстовыми материалами, презентациями и дополнительными ресурсами, контролирует продвижение по курсу. Модульная структура позволяет выстраивать вариативную образовательную траекторию, определяя приоритетность отдельных тематических блоков в зависимости от профессиональных потребностей.

Содержательный уровень реализуется через темы о взаимосвязи общества и образования, социальном заказе, изменениях педагогической профессии. Они сопровождаются вопросами, переводящими анализ внешних процессов в индивидуальное профессиональное целеполагание: «Какие изменения в обществе могут повлиять на образование?», «Как подготовиться к этим изменениям?», «Что поможет сделать непрерывное образование образом жизни?».

Деятельностный уровень реализуется посредством индивидуального маршрута профессионального саморазвития. Его разработке предшествует оценка студентом собственных профессиональных сильных сторон и дефицитов, после чего определяются цель и задачи развития, необходимые ресурсы и последовательность действий.

Первое условие формирования когнитивно-деятельностного компонента – создание ситуаций, стимулирующих исследовательскую и творческую активность. Логика обучения выстраивается от освоения социологических

методов к самостоятельному исследованию образовательной среды. Проектным результатом становится проведение полного цикла социологического исследования: разработка программы исследования, подготовка измерительного инструментария, сбор и формирование массива данных, его анализ и представление результатов в исследовательском отчете.

Использование социологических методов связывается с конкретными педагогическими задачами: изучением удовлетворенности учащихся, причин неуспеваемости, особенностей взаимодействия в классе, отношений школы и семьи, вовлеченности учащихся во внеучебную деятельность, оценкой результативности воспитательной работы и анализом других проблем. Методическое обеспечение включает алгоритмы проведения исследования, образцы исследовательских программ и измерительных инструментов, готовые массивы данных и программное обеспечение для их обработки и анализа.

Проблемный и кейс-методы создают ситуации, в которых необходимо самостоятельно диагностировать проблему и выбрать способ ее решения. Например, анализ методически некорректной анкеты требует определить допущенные ошибки, переработать формулировки вопросов и оценить возможное влияние дефектов инструментария на достоверность результатов исследования.

Более полно связь исследовательской и педагогической деятельности раскрывают задания, в которых полученные данные становятся основанием для принятия профессионального решения. Например, студенту предлагается определить стратегию действий в ситуациях, когда исследование выявило изоляцию отдельных учащихся, снижение учебной мотивации, межгрупповые конфликты или причины отказа от участия в школьных мероприятиях.

Второе условие – организация диалогического взаимодействия. Оно реализуется через коллективное выполнение проектных заданий. Совместная работа требует распределения исследовательских задач, соблюдения сроков и согласования промежуточных результатов. Это позволяет, с одной стороны, разделить сложную исследовательскую задачу на отдельные этапы, а с другой – повысить качество итогового результата за счет сопоставления различных позиций и взаимной оценки выполненной работы.

Дополнительные возможности для диалогического взаимодействия предоставляет форум онлайн-курса. Он используется для обсуждения рассмотренных в курсе проблем, что позволяет студентам сопоставлять различные интерпретации рассматриваемых ситуаций и находить участников со схожими исследовательскими интересами для последующего объединения в проектные группы.

Третье условие – учет особенностей педагогической деятельности. Социологические понятия и методы осваиваются на материале, непосредственно связанном с будущей работой педагога: образование рассматривается как социальный институт, учителя и ученики – как социальные общности, семья – как субъект образовательного процесса, а социологические методы исследования – как инструменты диагностики проблем образовательной среды.

Формирование рефлексивно-регулирующего компонента основывается на критическом анализе опыта, обратной связи и наставничестве. Критический анализ обеспечивается, с одной стороны, системой рефлексивных заданий, включенных в содержание различных модулей курса, с другой – самим характером представленной социологической информации. После знакомства с возможностями социологии будущий педагог анализирует изменение собственных представлений о данной науке и оценивает, какие социологические компетенции могут быть востребованы именно в его деятельности. При рассмотрении проблем системы образования он определяет, каким образом социальные изменения могут отразиться на его будущей работе и какие действия позволят подготовиться к ним. При анализе взаимодействия с родителями студенту необходимо выбрать способ поведения в конкретной профессиональной ситуации и оценить возможные последствия такого решения.

Для систематизации этой работы используется дневник самонаблюдения, который ведется совместно с индивидуальным маршрутом саморазвития и позволяет вносить в него изменения. Его функция состоит в накоплении информации о себе для сопоставления и позволяет отслеживать динамику затруднений и способов их преодоления.

Значение обратной связи состоит не столько в фиксации итоговой оценки, сколько в предоставлении студенту информации о характере

допущенной ошибки и способе ее устранения. Поэтому тестирование используется прежде всего как средство самопроверки: при выборе неверного ответа студент получает краткое пояснение, содержащее корректный вариант и указание на основание его выбора. Кроме того, проводятся консультации с преподавателем при построении маршрута, анализе дневника и выполнении исследовательского проекта, которые позволяют конкретизировать профессиональный дефицит и подобрать средство его преодоления.

Наставничество возникает в тех случаях, когда после завершения курса студент принимает решение провести собственное исследование образовательной среды. Наставник сопровождает его на всех этапах исследовательской работы, в том числе помогает с решением административных вопросов. Подобное сотрудничество может привести к включению наставником студента в свои исследовательские проекты.

Совокупность рассмотренных условий реализации рефлексивного подхода средствами социологических дисциплин позволяет представить профессиональное саморазвитие будущего педагога как циклический процесс: «целеполагание – решение профессионально ориентированной задачи – рефлексия – обратная связь – коррекция – новое целеполагание». Такая логика обеспечивает взаимосвязь мотивационно-целевого, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-регулирующего компонентов и отражает непрерывный характер профессионального саморазвития.

Заключение

Реализация рефлексивного подхода позволила конкретизировать механизмы формирования трех компонентов профессионального саморазвития будущих педагогов средствами социологических дисциплин. Их формирование обеспечивается через развитие субъектной позиции, исследовательскую и творческую деятельность, диалогическое взаимодействие, учет специфики педагогической деятельности, критический анализ опыта, обратную связь и наставничество. В контексте рефлексивного подхода социологические дисциплины выступают не только источником профессионально значимых знаний, но и средством целеполагания, анализа образовательной среды, обоснования педагогических решений и последующей коррекции собственной деятельности.

Список литературы

1. Бударина, А.О. Реализация рефлексивно-антропологического подхода в дополнительном профессиональном образовании учителя в условиях цифровизации / А.О. Бударина, Е.Е. Алексеева // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14. – № 2. – С. 154–157. – DOI: 10.55355/snv2025142302.

2. Булин-Соколова, Е.И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207–226.

3. Есенкова, Т.Ф. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога : сборник дидактических материалов / Т.Ф. Есенкова, Л.П. Шустова, С.В. Данилов, Н.И. Кузнецова. – Ульяновск : УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2018. – 47 с.

4. Осипова, С.И. Рефлексивный подход в методологии педагогических исследований / С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, Т.М. Чурекова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 10. – С. 195–199. – DOI: 10.17513/snt.40194.

5. Проданцов, К.С. Модель профессионального саморазвития будущих педагогов средствами социологических дисциплин / К.С. Проданцов // Современные наукоемкие технологии. – 2026. – № 2. – С. 235–243. – DOI: 10.17513/snt.40696.

6. Устюжина, А.Ю. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения / А.Ю. Устюжина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 263–266.

7. Ушева, Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании / Т.Ф. Ушева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 66–70.

References

1. Budarina, A.O. Realizatsiya refleksivno-antropologicheskogo podkhoda v dopolnitelnom professionalnom obrazovanii uchitelya v usloviyakh tsifrovizatsii / A.O. Budarina, E.E. Alekseeva // Samarskiy nauchnyy vestnik. – 2025. – T. 14. – № 2. – S. 154–157. – DOI: 10.55355/snv2025142302.

2. Bulin-Sokolova, E.I. Budushchee pedagogicheskoe obrazovanie. Napravlenie dvizheniya i pervye prakticheskie shagi / E.I. Bulin-Sokolova, A.S. Obukhov, A.L. Semenov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – T. 19. – № 3. – S. 207–226.

3. Esenkova, T.F. Sredstva formirovaniya refleksivnoy kompetentnosti molodogo pedagoga : sbornik didakticheskikh materialov / T.F. Esenkova, L.P. Shustova, S.V. Danilov, N.I. Kuznetsova. – Ulyanovsk : UlGPU im. I.N. Ulyanova, 2018. – 47 s.

4. Osipova, S.I. Refleksivnyy podkhod v metodologii pedagogicheskikh issledovaniy / S.I. Osipova, N.V. Gafurova, T.M. Churekova // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2024. – № 10. – S. 195–199. – DOI: 10.17513/snt.40194.

5. Prodantsov, K.S. Model professionalnogo samorazvitiya budushchikh pedagogov sredstvami sotsiologicheskikh distsiplin / K.S. Prodantsov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2026. – № 2. – S. 235–243. – DOI: 10.17513/snt.40696.

6. Ustyuzhina, A.Yu. Razvitie professionalno-pedagogicheskoy refleksii u budushchikh pedagogov professionalnogo obucheniya / A.Yu. Ustyuzhina // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2019. – № 2(75). – S. 263–266.

7. Usheva, T.F. Realizatsiya refleksivnogo podkhoda v pedagogicheskom obrazovanii / T.F. Usheva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2014. – № 5. – S. 66–70.

© К.С. Проданцов, М.В. Храмова, 2026

УДК 372.857

Е.В. САПЕРОВА, И.В. ФИЛИППОВА

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОРУДОВАНИЯ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО БИОЛОГИИ

Ключевые слова: Технопарк универсальных педагогических компетенций; всероссийская олимпиада; биология.

Аннотация: Целью работы является изучение результативности участия школьников на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников (**ВсОШ**) по биологии в Чувашии за последние пять лет в связи с внедрением системы подготовки обучающихся с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций. Задачи исследования: изучить статистические данные использования оборудования Технопарка Чувашского государственного педагогического университета (**ЧГПУ**) имени И.Я. Яковлева для проведения учебно-тренировочных сборов по подготовке к этапам ВсОШ по биологии; провести анализ результативности участия школьников региона на заключительном этапе ВсОШ по биологии за последние пять лет; разработать план дальнейшего развития олимпиадного движения в области биологии в Чувашии. Методы: анализ анкетных данных, расписания занятий школьников, статистическая обработка протоколов, предоставленных Центром одаренных детей и молодежи «Эткер» Минобразования Чувашии. Результаты: с 2023 г. наблюдается достоверное увеличение числа призеров и победителей заключительного этапа ВсОШ по биологии в Чувашской Республике, растет процент выполнения школьниками заданий практического тура. Немаловажную роль в развитии олимпиадного движения в области естественных наук играет проведение круглогодичных занятий и учебно-тренировочных сборов с использованием оборудования лабораторий Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Актуальность. В последние годы наблюдается тенденция к увеличению доли заданий на заключительном этапе ВсОШ по биологии, связанных с проведением научных экспериментов и анализом экспериментальных данных. Большинство общеобразовательных организаций имеют недостаточно оборудованную лабораторную базу для проведения практических работ уровня заданий заключительного или регионального этапов. В рамках федерального проекта «Учитель будущего поколения России» национального проекта «Образование» в педагогических вузах страны созданы Технопарки универсальных педагогических компетенций, лабораторные базы которых используются для реализации программ дополнительного образования [1], проведения образовательных смен для школьников [2], выполнения проектных работ [3; 4], подготовки обучающихся к итоговой аттестации по биологии [5]. На текущий момент недостаточно сведений о влиянии использования оборудования Технопарка для результативной подготовки школьников к участию в заключительном этапе ВсОШ по биологии.

В связи с этим целью работы является изучение результативности участия школьников на заключительном этапе ВсОШ по биологии в Чувашии за последние пять лет в контексте

внедрения системы подготовки обучающихся с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Материалы и методы. Анализ данных проводился на основе протоколов Центра одаренных детей и молодежи «Эткер» Минобразования Чувашии. Статистическая обработка осуществлялась при помощи статистического пакета *Statistica* 7.0.

Результаты. В современных условиях образовательного процесса высших учебных заведений наличие инновационных составляющих кванториумов и технопарков является эффективным средством организации исследовательской работы обучающихся. В России создана сеть педагогических технопарков и кванториумов. 27 сентября 2023 г. в ЧГПУ имени И.Я. Яковлева состоялась торжественная церемония открытия педагогического технопарка «Кванториум». Новая инновационная площадка в вузе была создана в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». При открытии кванториума отмечалось, что данная площадка нацелена на работу с обучающимися классов психолого-педагогической направленности, а также на работу с одаренными детьми и учителями естественно-научных дисциплин. Лаборатории и оборудование кванториума в настоящее время являются очень востребованными. Высокотехнологичные площадки Технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического технопарка «Кванториум» активно используются как для проведения научных мероприятий, так и для развития проектов обучающихся. На платформе высокотехнологичного кластера создаются научные лаборатории, которые объединяют студентов, магистрантов и аспирантов в решении научных и научно-прикладных задач.

С 2016 г. на базе факультета естествознания, физической культуры и спорта ЧГПУ имени И.Я. Яковлева совместно с ГАНОУ «Центр одаренных детей и молодежи “Эткер”» проходят учебно-тренировочные сборы по подготовке школьников к этапам ВсОШ по биологии. Преподаватели факультета ведут планомерную работу со школьниками в течение учебного года как в рамках учебно-тренировочных сборов (**УТС**), так и во время еженедельных занятий, проводимых на базе университета по воскресеньям, являются разработчиками заданий муниципального этапа ВсОШ по биологии, готовят кабинеты практического тура регионального этапа согласно требованиям [6]. Если с 2016 по 2018 г. на заключительный этап ВсОШ по биологии отправлялись школьники, прошедшие по квоте, не набравшие достаточного количества баллов на региональном этапе, то с 2019 г. после начала проведения круглогодичных занятий, а также периодических УТС количество участников заключительного этапа заметно увеличилось. С сентября по февраль занятия для школьников проводятся на базе третьего корпуса ЧГПУ имени И.Я. Яковлева в связи с тем, что практический тур регионального этапа ВсОШ по биологии проводится на базе университета. Во второй половине учебного года, с марта по июль, занятия проводятся на базе «Эткера». С 2020 г. на базе ГАНОУ «Центр одаренных детей и молодежи “Эткер”» создана площадка для проведения занятий в области естественно-научных дисциплин с использованием современного оборудования и аудиторий, что привело к ежегодным призовым местам на заключительном этапе ВсОШ по биологии. С 2023 г. занятия в ЧГПУ имени И.Я. Яковлева проводятся с использованием высокотехнологичного оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического технопарка «Кванториум». Из табл. 1 видно, что с 2023 по 2026 г. наблюдается увеличение как количества участников заключительного этапа ВсОШ по биологии в 2,5 раза (с 7 до 19 человек), так и количества призеров (с 1 до 5 школьников). В 2025 г. впервые в истории олимпиадного движения в области биологии Чувашии появился первый победитель заключительного этапа ВсОШ по биологии – учащийся 10 класса МБОУ «Лицей № 44» г. Чебоксары.

Анализ результативности участия школьников на заключительном этапе ВсОШ по биологии показал, что в 2021/2022 учебном году лидером стала К-о Виктория А-на, учащаяся 10 класса МБОУ «Лицей № 18» г. Новочебоксарска. В 2022/2023 учебном году призером был С-в Михаил А-ч, ученик 9 класса МАОУ «Лицей № 3» г. Чебоксары. В 2023/2024 учебном году призерами были М-а Наталья А-на, ученица 10 класса МАОУ «Лицей № 3» г. Чебоксары, и ученик 11 класса М-в Никита А-ч из МБОУ «Лицей № 2» г. Чебоксары. В 2024/2025 учебном году победителем стал С-в Федор В-ч,

Таблица 1. Результативность участия школьников Чувашии на заключительном этапе ВсОШ по биологии

Годы	9 класс	10 класс	11 класс
	У/П	У/П	У/П
2022	1/0	2/1	2/0
2023	6/1	1/0	0/0
2024	6/0	4/1	1/1
2025	6/0	7/2	3/0
2026	4/1	6/2	9/2

Примечание: У – участники; П – победители и призеры

учащийся 10 класса МБОУ «Лицей № 44» г. Чебоксары, призовое место заняла А-а Елизавета А-на, учащаяся 10 класса МБОУ «Лицей № 18» г. Новочебоксарска. В 2025/2026 учебном году призерами стали С-в Федор В-ч, учащийся 11 класса МБОУ «Лицей № 44» г. Чебоксары, П-а Юлия И-а, ученица 11 класса из МБОУ «Лицей № 2» г. Чебоксары, К-в Владимир В-ч, ученик 10 класса МАОУ «Лицей № 3» г. Чебоксары, Ф-в Иван С-ч, ученик МБОУ «Новомуратская СОШ» Комсомольского муниципального округа Чувашской Республики, В-в Андрей П-ч, учащийся 9 класса МБОУ «Лицей № 44» г. Чебоксары.

В целом за последние пять лет наибольшее количество призовых мест наблюдалось среди десятиклассников (5 призеров и 1 победитель). Среди одиннадцатиклассников было три призера, среди школьников девятого класса – два призера. Подавляющее большинство школьников-призеров (91 %) получили призовое место не в первый год участия на заключительном этапе, а во второй или третий годы. Все призеры проходили дополнительное обучение по программам олимпиадной направленности образовательного центра «Сириус» (г. Сочи). Победители заключительного этапа привлекаются к проведению учебно-тренировочных сборов, в том числе в дистанционном формате, а также готовят кабинеты практического тура в качестве членов жюри регионального этапа.

В настоящее время сборная республики по биологии и экологии занимает лидирующую позицию по количеству призеров среди всех учебных дисциплин в республике [7], что указывает на эффективность системы подготовки ребят к этапам ВсОШ по биологии в Чувашии.

Заключение. В последние пять лет в Чувашии сохраняется устойчивый интерес обучающихся к олимпиадному движению в области биологии. Лидерами являются образовательные организации г. Чебоксары. Для учащихся 5–11 классов проводятся круглогодичные занятия, а также периодические краткосрочные УТС в течение учебного года с приглашением ведущих педагогов в области биологии. Использование высокотехнологичного оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического технопарка «Кванториум» при подготовке школьников к этапам ВсОШ положительно сказывается на результативности участия ребят на заключительном этапе ВсОШ по биологии.

Список литературы

1. Евдокимова, В.Е. Применение оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций при работе с учащимися школ в системе дополнительного образования / В.Е. Евдокимова, А.В. Перфильева // Научное обозрение. – 2022. – № 5. – С. 25–29.

2. Евдокимова, В.Е. Методические рекомендации по проведению образовательных смен технической направленности для школьников / В.Е. Евдокимова, М.Д. Уварова // Научное обозрение. Педагогические науки. – № 5. – 2025. – С. 29–33.

3. Вязанкова, В.В. Педагогические условия формирования предпрофессиональных компетенций школьников в области инженерной деятельности на базе школьного технопарка / В.В. Вязан-

кова, А.Ю. Егорова // Передовые исследования Кубани : сборник материалов Ежегодной отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда. – Краснодар, 2025. – С. 266–270.

4. Круподерова, К.Р. Сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды / К.Р. Круподерова, Л.Ю. Кучинова, С.Д. Попенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 139–142.

5. Коурова, С.И. Подготовка обучающихся к итоговой аттестации по биологии с помощью интерактивного анатомического стола «Пирогов» / С.И. Коурова, М.И. Журавлева, Е.А. Тощева // Международный журнал экспериментального образования. – 2025. – № 5. – С. 16–21.

6. Требования к организации и проведению регионального этапа всероссийской олимпиады школьников в 2025/26 учебном году. – С. 44–52.

7. Саперова, Е.В. Результаты проведения регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по экологии в Чувашской Республике в 2023/2024 учебном году / Е.В. Саперова, И.В. Филиппова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2024. – № 7(160). – С. 169–173.

References

1. Evdokimova, V.E. Primenenie oborudovaniya tekhnoparka universalnykh pedagogicheskikh kompetentsiy pri rabote s uchashchimisya shkol v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya / V.E. Evdokimova, A.V. Perfileva // Nauchnoe obozrenie. – 2022. – № 5. – S. 25–29.

2. Evdokimova, V.E. Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu obrazovatelnykh smen tekhnicheskoy napravlennosti dlya shkolnikov / V.E. Evdokimova, M.D. Uvarova // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – № 5. – 2025. – S. 29–33.

3. Vyazankova, V.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya predprofessionalnykh kompetentsiy shkolnikov v oblasti inzhenernoy deyatelnosti na baze shkolnogo tekhnoparka / V.V. Vyazankova, A.Yu. Egorova // Peredovye issledovaniya Kubani : sbornik materialov Ezhegodnoy otchetnoy konferentsii grantoderzhateley Kubanskogo nauchnogo fonda. – Krasnodar, 2025. – S. 266–270.

4. Krupoderova, K.R. Soprovozhdenie proektnoy i issledovatelskoy deyatelnosti obuchayushchikhsya v usloviyakh tsifrovoy obrazovatelnoy sredy / K.R. Krupoderova, L.Yu. Kuchinova, S.D. Popenko // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2022. – № 74-1. – S. 139–142.

5. Kourova, S.I. Podgotovka obuchayushchikhsya k itogovoy attestatsii po biologii s pomoshchyu interaktivnogo anatomicheskogo stola «Pirogov» / S.I. Kourova, M.I. Zhuravleva, E.A. Toshcheva // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya. – 2025. – № 5. – S. 16–21.

6. Trebovaniya k organizatsii i provedeniyu regionalnogo etapa vserossiyskoy olimpiady shkolnikov v 2025/26 uchebnom godu. – S. 44–52.

7. Saperova, E.V. Rezultaty provedeniya regionalnogo etapa vserossiyskoy olimpiady shkolnikov po ekologii v Chuvashskoy Respublike v 2023/2024 uchebnom godu / E.V. Saperova, I.V. Filippova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2024. – № 7(160). – S. 169–173.

© Е.В. Саперова, И.В. Филиппова, 2026

УДК 378:004.9

Т.В. СКЛЯРОВА, Л.Г. СМОЛЬСКАЯ

ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва;
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ МЕТРО» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КОЛЛЕДЖЕ

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (**МООК**); музыкальные колледжи; среднее профессиональное образование; педагог-музыкант; педагогическая технология «Музыкальное метро»; смешанное обучение.

Аннотация: В статье изложены результаты проведенного исследования профессиональной подготовки студентов колледжей с целью изучения возможностей использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении будущих специалистов сферы музыкального искусства. Для достижения цели последовательно были решены задачи: выявление методом анкетирования отношения студентов и преподавателей к дистанционным образовательным технологиям и возможностям включения их в процесс профессиональной подготовки; анализ документов, регламентирующих цифровизацию образования в системе СПО методом изучения данных сайта «Колледжи России» (*https*://*vsekolledzhi.ru*/*kolledzh*/*direction_muzykalnye*/*level_professions-spo*/*state_true*/) и учебных программ колледжей, студенты и преподаватели которых участвовали в анкетировании. Интерпретация полученных данных позволила выдвинуть гипотезу о том, что интеграции имеющихся в открытом доступе ресурсов МООК в профессиональную подготовку студентов колледжей будет способствовать педагогическая технология, позволяющая корректировать учебный процесс музыкального среднего профессионального образования, сохраняя традиционные формы обучения с включением в содержание учебных программ ресурсов массовых открытых онлайн-курсов. Проектирование педагогической технологии «Музыкальное метро» выполнялось методом визуализации по образцу карты-схемы метрополитена, учебные модули представлены как станции, имеющие название, отличительную цветовую гамму и переходы на следующие станции.

Актуальность исследования обусловлена наличием массовых открытых онлайн-курсов, ресурсы которых могут быть использованы при организации учебного процесса профессиональной подготовки обучающихся в музыкальных колледжах. Рабочая гипотеза о том, что интегрирование ресурсов МООК при помощи информационных технологий в музыкальное образовательное пространство колледжа в современных условиях способно амплифицировать учебный процесс музыкального колледжа, проверялась в данном исследовании методом анкетирования преподавателей и студентов трех музыкальных колледжей. Полученные результаты дали основания для разработки педагогической технологии «Музыкальное метро», ее структура и содержание охарактеризованы в данной статье с целью распространения возможностей интеграции цифровых инструментов в профессиональную подготовку обучающихся музыкальных колледжей.

Теоретической основой данной работы явились результаты исследований отечественных (Н.В. Буторина и др.) [11] и зарубежных (Д. Гаррисон [2], Н. Моррис [5], Дж. Гилберт [3] и др.) авторов об интеграции и сочетании технологий традиционного и электронного обучения, допускающих замещение части разделов традиционных учебных занятий вариативными видами

учебного взаимодействия в электронной среде. Применение в процессе обучения аудиовизуальных ресурсов, находящихся в открытом доступе в сети Интернет, способствует повышению продуктивности усвоения, так как память человека может обработать 12 % услышанной и 25 % визуальной предлагаемой информации [1].

Изучение передовых практик внедрения МООК в среднее музыкальное образование позволило выделить в качестве педагогически целесообразного направления применение массовых открытых онлайн-курсов, способствующих формированию специализированной квалификации и компетенций специалистов-музыкантов как на традиционных аудиторных занятиях, так и при самообразовании [9].

Проведенный анализ литературных источников подтвердил, что сочетание традиционных педагогических методов с применением цифровых ресурсов повышает эффективность обучения, но для педагогов-музыкантов по-прежнему актуален поиск сбалансированных методов использования возможностей МООК для достижения запланированных результатов учебного процесса в сопровождении различных групп обучающихся. Особенно актуальны в настоящее время исследования путей и методов интеграции возможностей МООК в учебный процесс среднего специального музыкального образования по следующим причинам.

1. Педагоги-музыканты в системе СПО имеют разные уровни цифровой осведомленности и компетентности в применении возможностей МООК для моделирования смешанного образовательного формата с учетом имеющейся у них учебной нагрузки.

2. Определение оптимальных способов организации и проведения занятий в смешанном образовательном формате с применением МООК поможет педагогам и студентам музыкального колледжа достичь более высокой результативности в обучении и самообразовании.

3. Проведенное анкетирование среди педагогов-музыкантов и студентов в колледжах музыкальной направленности, нацеленное на выявление уровней цифровой грамотности, изучение факторов мотивации к применению ресурсов МООК в учебном процессе и условий интеграции возможностей МООК в учебные курсы и самообразование обучающихся, позволит определить структурные компоненты, необходимые и достаточные для разработки педагогической технологии, учитывающей полученные данные.

Дизайн и результаты опытно-поискового исследования

Для проверки исходной гипотезы нами была разработана анкета для преподавателей и студентов музыкальных колледжей. Вопросы анкеты были нацелены на выявление степени цифровой грамотности педагогов-музыкантов и студентов музыкального колледжа; описание факторов мотивации обучения на МООК среди педагогов и студентов; проведение оценки эффективности интегрирования МООК в образовательный процесс музыкального колледжа. Результаты этого этапа исследования позволили приступить к разработке педагогической модели, интегрирующей применение ресурсов МООК в профессиональную подготовку обучающихся музыкальных колледжей.

В анкетировании приняли участие студенты и педагоги ГБПОУ «Воронежский музыкальный колледж имени Ростроповичей», ГБПОУ «Елецкий государственный колледж искусств имени Т.Н. Хренникова»; ГБПОУ Воронежской области «Губернский педагогический колледж» и его филиала (г. Россошь Воронежской области), всего 100 респондентов, из них 78 студентов и 22 педагога-музыканта.

Больше половины опрошенных в ходе анкетирования респондентов-педагогов считают, что система отечественного музыкального образования требует изменений (54,5 %), треть респондентов отметили, что система нуждается в серьезных реформах (36,4 %). Полученные данные анкетирования показали низкую сформированность цифровой грамотности у педагогов-музыкантов и недостаточное владение компьютерными технологиями в учебном процессе. Педагоги готовы адаптироваться к инновационным технологиям, в качестве барьеров называют повышенную педагогическую нагрузку и возрастные особенности восприятия инноваций. 36 % опрошенных педагогов-музыкантов не признают достоинств онлайн-образования, 27 % респондентов-педагогов отметили в качестве преимущества возможности обучаться из любого местоположения, в удобное для студентов время и подходящем темпе, 23 % считают, что цифровые ресурсы обучения способствуют появлению у педагога свободного времени, 5 % отметили, что онлайн-обучение мотивирует студентов к самообразо-

ванию, и только 9 % высказали свою позицию в пользу применения ресурсов онлайн-курсов для использования в обучении узкопрофильным музыкальным практико-ориентированным дисциплинам [10].

Мнения анкетируемых педагогов в основном совпали с ответами студентов, обе группы респондентов считают, что часть теоретических дисциплин допустимо преподавать и изучать в онлайн-форматах.

Смешанный образовательный формат (или гибрид «онлайн-обучение + офлайн-обучение») в учебном процессе музыкального колледжа оценили как эффективный 83 % респондентов-студентов (средний балл 4,3 по оценочной шкале от 1 до 5), 45,5 % (меньше половины) опрошенных педагогов-музыкантов не поддерживают создание онлайн-курсов.

Результаты анкетирования студентов показали низкий уровень информированности обучающихся о допустимости выбора изучаемых дисциплин (модулей): четверть опрошенных респондентов подтвердили наличие вариативности выбора, 34 % дали отрицательный ответ, 42 % опрошенных не владеют информацией о допустимости такого выбора [10]. Вместе с тем предложенная в анкетировании возможность выбора междисциплинарных курсов продемонстрировала связь с повышением мотивации студентов и их готовности к практико-ориентированной учебной деятельности.

Полученные в ходе анкетирования результаты показали низкий уровень использования ресурсов онлайн-платформ в учебном процессе исследуемых колледжей, а также меньшую, по сравнению со студентами, заинтересованность преподавателей в освоении этого направления профессионального развития и высокую мотивацию большей части обучающихся в применении ресурсов и возможностей МООК для получения профессионального образования.

Концепция интеграции ресурсов МООК в среднее специальное музыкальное образование

Согласно приказу Минобрнауки России от 24.08.2022 № 762 [8] и Постановлению Правительства Российской Федерации от 11 октября 2023 г. № 1678 [7], внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательные программы учебных заведений призвано обеспечить качество и доступность образования, его востребованность за счет внедрения новых технологий и средств обучения, включая цифровой образовательный контент и сеть Интернет. Для оценки того, как в колледжах формируются образовательные программы в плане использования дистанционных образовательных технологий, мы обратились к данным сайта *vsekolledzhi.ru* [4]. По информации этого источника, исключительно дистанционное образование используют 10,6 % учебных заведений вузов, а 276 государственных музыкальных колледжей не предоставляют дистанционное обучение. В базе лицензий на сайте найдены 6 негосударственных музыкальных колледжей России, которые предлагают подготовку в области вокального искусства, народного творчества, дирижирования и смежных сферах и предоставляют возможность дистанционного обучения для выпускников 9-х и 11-х классов.

Полученные нами данные о фактическом использовании дистанционных образовательных технологий в российских колледжах, данные проведенного нами анкетирования [10] и теоретический анализ имеющихся разработок о способах применения возможностей и ресурсов МООК для интеграции в учебный процесс музыкальных колледжей определили содержание следующего этапа нашей работы, предполагающего использование МООК в музыкальных колледжах в качестве смешанного обучения в рамках историко-теоретических дисциплин, таких как элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, полифония, история музыки, музыкальная литература, философия, эстетика и т.п., не только в стенах учебного заведения, но и на дому. Это даст студентам возможность более качественно изучать дисциплины в интересном для них формате, повысит усвояемость образовательных программ, научит студентов самоорганизованности и целеустремленности для раскрытия своего потенциала.

Концепция интеграции ресурсов МООК строится с учетом того, что образовательный процесс студентов музыкального колледжа с использованием онлайн-платформ включает тактильную специфику. Синтеза теории и практики требует организация обучения студентов, учитывающая определенные риски, связанные со снижением качества практических навыков игры на инструменте, перегруженность студентов и преподавателей *IT*-технологиями. Не все обучающиеся обладают достаточным уровнем

самодисциплины для самостоятельной работы с ресурсами МООК, что также может отразиться на результативности их образования [9].

Для интеграции ресурсов МООК в учебный процесс обращение к вопросам мотивации как педагогов-музыкантов, так и обучающихся представляется одним из первостепенных этапов на пути к достижению эффективности и результативности профессиональной подготовки обучающихся музыкального колледжа [9].

Применение ресурсов МООК в логике модульно-компетентностного подхода предполагает, что каждый модуль посвящен изучению одной темы и подразделяется на несколько занятий. Занятия, записанные в виде коротких видеолекций (5–7 мин), сопровождаемые презентацией и/или текстовым контентом, заканчиваются итоговым тестированием.

Интеграция ресурсов МООК в содержание современного среднего профессионального музыкального образования прежде всего позволит произвести «перезагрузку» деятельности педагога-музыканта, что существенно усилит эффективность и качество образования в колледже.

Проектирование педагогической технологии «Музыкальное метро»

С целью интеграции возможностей и ресурсов МООК в профессиональное образование студентов музыкальных колледжей нами разработана педагогическая технология «Музыкальное метро» [6]. Данная технология нацелена на предоставление обучаемому учебного контента в виде текстовых материалов и видеоролика на носителе информации с возможным доступом к нему через глобальную информационную сеть. Структурно технология выстроена в виде матриц расположенных в логической последовательности модулей, связанных управляющей программой, размещенной в сети Интернет. Реализация данной технологии осуществляется с использованием распределенной вычислительной системы, включающей серверную инфраструктуру и клиентские устройства пользователей (персональные компьютеры, планшеты, смартфоны), объединенные сетью передачи данных.

После работы с учебным материалом и просмотра видеоролика обучаемый приступает к практическому выполнению упражнений и выполнению тест-контроля.

Предлагаемая технология может быть использована в рамках дистанционного изучения различных музыкальных курсов и учебных дисциплин.

Дисциплины, включенные в технологию «Музыкальное метро», составлены на основе рабочих программ изученных нами колледжей.

Исследуя публикации отечественных и зарубежных авторов, а также интернет-ресурсы, мы пришли к выводу о том, что для успешного обучения важны не только качественно разработанные методические материалы, но и их дизайнерское исполнение. Анализируя размещенные МООК на интернет-платформах *Coursera.org*, *Lektorium.tv*, *Directacademia.ru*, *Stepik.org*, *Ispring.ru* и др., мы пришли к выводу о том, что все они разработаны по типичному шаблону с единым стилем оформления. Поэтому нами сделан упор и на креативное оформление предлагаемой технологии, так как умение преподнести разработанный учебный контент в выгодном формате играет не последнюю роль в дальнейшей ее реализации.

Визуализация педагогической технологии «Музыкальное метро» выполнена по образцу карты-схемы метрополитена, учебные модули визуализированы как станции, имеющие отличительную цветовую гамму и расположенные в определенной композиции по отношению друг к другу.

Каждая станция имеет свое название и переходы на следующие станции, например: станция «Абитуриент», переход на станции «Успей запрыгнуть», «День открытых дверей» и т.д.; станция «Общегуманитарные дисциплины», переход на станции «Основы философии», «Основы экономики, социологии и политологии», «Основы права», «Музыкальная психология», «История мировой культуры», «Мировая литература» и т.д. (рис. 1) [6].

Каждая станция имеет в своем составе «Вагон-бонус», наполненный контентом элективного курса. Предусмотрено, что обучаемый после изучения теоретического модуля приступает к просмотру аудио- или видеозаписи с практической информацией и далее – к прохождению тест-контроля. Восемь направлений (линий метро) соответствуют крупным разделам учебного плана: от «Абитуриента» (Линия 1) и «Общегуманитарных дисциплин» (Линия 2) до «Педагогической» станции (Линия 8). Бонусные модули визуализируются как дополнительные «вагоны», которые «прицепляются» к основному составу. Оценочная шкала в кило-



Рис. 1. Карта-схема образовательной технологии «Музыкальное метро»

метрах интегрирована в общую метафору пути, что делает абстрактный академический прогресс физически ощутимым и понятным для обучающегося.

Образовательная технология «Музыкальное метро» маршрутизирована по восьми направлениям, каждое из которых содержит в своем «подвижном» составе вагон-бонус, сформированный на базе элективного курса с учетом междисциплинарного взаимодействия.

Результат прохождения образовательного маршрута оценивается в условных километрах, исходя из максимальной дистанции в 100 км: 91–100 км – отлично; 61–90 км – хорошо; 31–60 км – удовлетворительно; 0–30 км – отстал от поезда.

Контент станций образовательной технологии «Музыкальное метро» базируется на литературных и электронных источниках, мастер-классах ведущих отечественных и зарубежных исполнителей. Технология ориентирована на применение непосредственно в учебном процессе музыкальных колледжей и для самостоятельного изучения дисциплин музыкального искусства, обеспечивает индивидуальный подход к каждому пользователю.

Образовательная технология «Музыкальное метро» может интегрировать ресурсы и возможности МООК в работе с абитуриентами, студентами и педагогами-музыкантами музыкальных колледжей. Применение этой технологии отличается гибкостью и удобством для самостоятельного изучения предлагаемых дисциплин в удобном темпе, времени и месте, обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучаемому, предполагает построение каждым студентом собственного образовательного вектора с возможностью повторения ранее изученного материала, где внеаудиторная учебная деятельность предусматривает как выполнение традиционных домашних упражнений, так и самостоятельное изучение учебного материала посредством использования МООК по музыкальным дисциплинам теоретической направленности.

Обращение в процессе обучения студентов к педагогической технологии «Музыкальное метро» стимулирует внешние мотивационные критерии, такие как получение более высоких

оценок, конкуренция, одобрение педагога и приобретение репутации, а также способствует усилению внутренней мотивации – стремлению разобраться в изучаемом материале самостоятельно, проявить заинтересованность в изучении определенных дисциплин, познакомиться с неизвестным и т.д.

При использовании данной технологии предполагается, что результаты, полученные при прохождении маршрута «Музыкальное метро» в рамках МООК, будут учитываться при выставлении студентам итоговой оценки за семестр. Оценочный показатель может составлять 20–40 % от итоговой оценки, а приоритетный оценочный показатель за аудиторную работу – остаточные 60–80 %. Такая позиция итогового оценивания обусловлена тем, что ключевой контроль усвоения студентами колледжа учебного материала будет осуществляться главным образом в рамках аудиторных занятий под руководством педагога. Следует учитывать, что комбинация часов на изучение той или иной учебной дисциплины в рамках данной технологии напрямую коррелирует со спецификой и содержанием изучаемой дисциплины.

Для практической реализации педагогической технологии «Музыкальное метро» необходима цифровая платформа, в качестве которой может быть использован один из вариантов ***LMS*** (*Learning Management System* – перевод с англ. «система управления обучением»). Педагог создает или использует готовую видеолекцию, дополняет ее упражнениями для самостоятельной работы, формируя свой курс в онлайн-среде. Предложенная нами технология может быть использована любым преподавателем, обладающим начальным уровнем цифровой компетентности.

Заключение

Научная и практическая новизна разработанной педагогической технологии «Музыкальное метро» определяется ее проектированием непосредственно для работы в образовательной среде музыкального колледжа. Технология ориентирована на усовершенствование традиционного учебного процесса с помощью внедрения МООК и ориентирует педагогов и обучающихся на:

– непрерывное образование, основанное на личностно ориентированной мотивации как студентов, так и педагогов;

– использование их творческих интересов;

– обеспечение доступности учебных материалов;

– выстраивание персонализированного образовательного маршрута;

– гибкий формат изучения дисциплины в удобном режиме, времени и месте, что особенно важно при частой концертной и гастрольной деятельности студентов;

– развитие самообразования для всех желающих, в том числе лиц с ОВЗ;

– объективированное оценивание результатов обучения;

– формирование творческой активности;

– трансляцию средствами образования музыкальных традиций;

– формирование междисциплинарной сопряженности учебных предметов.

Педагогическая технология «Музыкальное метро» запатентована в России как «Способ дистанционной обработки аудиовизуальной информации для обеспечения интерактивного взаимодействия пользователя с программно-аппаратным комплексом» [6].

Авторы выражают благодарность педагогам и студентам ГБПОУ «Воронежский музыкальный колледж имени Ростроповичей», ГБПОУ «Елецкий государственный колледж искусств имени Т.Н. Хренникова», ГБПОУ Воронежской области «Губернский педагогический колледж» и его филиала (г. Россошь Воронежской области), где проходили анкетирование и экспериментальная работа по проверке основных положений исследования.

Список литературы

1. Баданов, А.Г. Образовательное видео: используем готовое и создаем свое / А.Г. Баданов, Н.М. Баданова // Школьные технологии. – 2015. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-video-ispolzuem-gotovoe-i-sozdayom-svoyo (дата обращения: 02.08.2026).

2. Garrison, D.R. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education / D.R. Garrison, H. Kanuka // The Internet and Higher Education. – 2004. – No. 7(2). – Pp. 95–105 [Electronic resource]. – Access mode : https://education.oregonstate.edu/sites/education.oregonstate.edu/files/garrison_kanuka_2004.pdf (date of access: 02.08.2026).

3. Gilbert, J.A. Development and Implementation of a "Blended" Teaching Course Environment / J.A. Gilbert, R. Flores-Zambada // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. – 2011. – No. 7(2). – P. 244–260 [Electronic resource]. – Access mode : https://jolt.merlot.org/vol7no2/gilbert_0611.htm (date of access: 02.08.2026).

4. Колледжи России: дистанционно : [сайт] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://vsekolledzhi.ru/kolledzh/direction_muzykalnye/level_professions-spo/state_true/ (дата обращения: 21.07.2026).

5. Morris, N.P. How digital technologies, blended learning and MOOCs will impact the future of higher education / N.P. Morris // International Conference e-Learning 2014: Multi Conference on Computer Science and Information Systems. – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.learntechlib.org/p/157778/.

6. Патент № 2863772 Российская Федерация, СПК G09B 5/06 (2026.05). Способ дистанционной обработки аудиовизуальной информации для обеспечения интерактивного взаимодействия пользователя с программно-аппаратным комплексом: № 2026105064, заявлено 25.02.2026 : опубликовано 09.06.2026, Бюл. № 16 / Л.Г. Смольская ; патентообладатель: Л.Г. Смольская. – 35 с. : схема.

7. Постановление Правительства РФ от 11 октября 2023 г. № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // КонсультантПлюс : [сайт] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.consultant.ru/law/hotdocs/82140.html (дата обращения: 21.07.2026).

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.08.2022 № 762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» // КонсультантПлюс : [сайт] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427153/ (дата обращения: 21.07.2026).

9. Смольская, Л.Г. Дистанционный музыкальный колледж на дому в формате массовых открытых онлайн-курсов и пути его совершенствования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2025. – № 8(109). – С. 65–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://scipress.ru/pedagogy/articles/distantsionnyj-muzykalnyj-kolledzh-na-domu-v-formate-massovykh-otkrytykh-onlajn-kursov-i-puti-ego-sovershenstvovaniya.html (дата обращения: 23.07.2026).

10. Смольская, Л.Г. Музыкальная «цифровая парта» для педагогов: вперед нельзя остановиться! Где поставить запятую? / Л.Г. Смольская // Вестник педагогических наук. – 2026. – № 8. – С. 214–224. – DOI: 10.62257/2687-1661-2026-8-214-224.

11. Торопкова, Е.Р. Музыкальное образование в контексте новых информационных технологий / Е.Р. Торопкова // Вестник СПбГИК. – 2021. – № 2(47). – С. 127–132. – DOI: 10.30725/2619-0303-2021-2-127-132 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-obrazovanie-v-kontekste-novyh-informatsionnyh-tehnologiy (дата обращения: 02.08.2026).

References

1. Badanov, A.G. Obrazovatelnoe video: ispolzuem gotovoe i sozdaem svoe / A.G. Badanov, N.M. Badanova // Shkolnye tekhnologii. – 2015. – № 3 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-video-ispolzuem-gotovoe-i-sozdayom-svoyo (date of access: 02.08.2026).

4. Kolledzhi Rossii: distantsionno : [Website] [Electronic resource]. – Access mode : https://vsekolledzhi.ru/kolledzh/direction_muzykalnye/level_professions-spo/state_true/ (date of access: 21.07.2026).

6. Patent № 2863772 Rossiyskaya Federatsiya, SPK G09B 5/06 (2026.05). Sposob distantsionnoy obrabotki audiovizualnoy informatsii dlya obespecheniya interaktivnogo vzaimodeystviya polzovatelya s

programmno-apparatnym kompleksom: № 2026105064, zayavleno 25.02.2026 : opublikovano 09.06.2026, Byul. № 16 / L.G. Smolskaya ; patentoobladatel: L.G. Smolskaya. – 35 s. : skhema.

7. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 11 oktyabrya 2023 g. № 1678 «Ob utverzhdenii Pravil primeneniya organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatelnuyu deyatelnost, elektronnogo obucheniya, distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy pri realizatsii obrazovatelnykh programm» // KonsultantPlyus : [Website] [Electronic resource]. – Access mode : https://www.consultant.ru/law/hotdocs/82140.html (date of access: 21.07.2026).

8. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 24.08.2022 № 762 «Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatelnoy deyatelnosti po obrazovatelnym programmam srednego professionalnogo obrazovaniya» // KonsultantPlyus : [Website] [Electronic resource]. – Access mode : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427153/ (date of access: 21.07.2026).

9. Smolskaya, L.G. Distantsionnyy muzykalnyy kolledzh na domu v formate massovykh otkrytykh onlayn-kursov i puti ego sovershenstvovaniya // Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal. – 2025. – № 8(109). – S. 65–74 [Electronic resource]. – Access mode : https://scipress.ru/pedagogy/articles/distantsionnyj-muzykalnyj-kolledzh-na-domu-v-formate-massovykh-otkrytykh-onlajn-kursov-i-puti-ego-sovershenstvovaniya.html (date of access: 23.07.2026).

10. Smolskaya, L.G. Muzykalnaya «tsifrovaya parta» dlya pedagogov: vpered nelzya ostanovitsya! Gde postavit zapyatuyu? / L.G. Smolskaya // Vestnik pedagogicheskikh nauk. – 2026. – № 8. – S. 214–224. – DOI: 10.62257/2687-1661-2026-8-214-224.

11. Toropkova, E.R. Muzykalnoe obrazovanie v kontekste novykh informatsionnykh tekhnologiy / E.R. Toropkova // Vestnik SPbGIK. – 2021. – № 2(47). – S. 127–132. – DOI: 10.30725/2619-0303-2021-2-127-132 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-obrazovanie-v-kontekste-novyh-informatsionnyh-tehnologiy (date of access: 02.08.2026).

© Т.В. Склярова, Л.Г. Смольская, 2026

УДК 378.14

О.В. СМЫШЛЯЕВА, М.Л. ГРУЗДЕВА

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИИ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова: будущие педагоги; искусственный интеллект (**ИИ**); ИИ-компетентность; ИИ-компетенции; технология формирования ИИ-компетентности; педагогическое образование; цифровая трансформация образования.

Аннотация: Сегодня актуальным вопросом, обусловленным активным развитием технологий искусственного интеллекта и внедрением их в образовательную сферу, является формирование ИИ-компетенций и ИИ-компетентности будущих педагогов. Цель исследования: обосновать и описать технологию формирования ИИ-компетентности будущих педагогов. Реализация цели предполагала решение двух ключевых задач. Во-первых, проведение системного анализа научно-педагогических источников, относящихся к проблематике исследования. Во-вторых, проектирование технологии, обеспечивающей развитие ИИ-компетентности у обучающихся педагогического направления. Методологический аппарат работы включал аналитический метод, примененный на этапе изучения теоретической базы, и метод моделирования, использованный при конструировании указанной технологии. Результаты исследования: ИИ-компетентность педагога рассматривается нами как совокупность трех составляющих – общепользовательской ИИ-компетентности, общепедагогической ИИ-компетентности и предметно-педагогической ИИ-компетентности. В соответствии с этим технология формирования ИИ-компетентности будущих педагогов была спроектирована как поэтапный педагогический процесс, включающий пропедевтический, основной и предметно-профессиональный этапы. Для каждого этапа выделены ведущие методы обучения, обозначены средства оценивания и дисциплины, обеспечивающие формирование ИИ-компетентности.

Введение

Компетентность педагога в области искусственного интеллекта в настоящее время становится обязательной для успешного выполнения профессиональных задач. Это обусловлено стремительным технологическим развитием и последовательным проникновением ИИ-технологий в различные области профессиональной и повседневной жизни. В современных социально-экономических условиях к выпускникам высшей школы предъявляется требование осознанного отношения к потенциалу и ограничениям ИИ-решений при их использовании в профессиональной деятельности [10]. Значимость формирования компетентности педагога в области искусственного интеллекта находит отражение в государственных документах. Так, в «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года» в пункте 515-в для повышения уровня компетенций в области ИИ рекомендуется включение модулей по искусственному интеллекту в каждую образовательную программу с учетом особенностей и специфики направлений подготовки, в пункте 516-з отмечается необходимость «ежегодного получения дополнительного образования педагогическими работниками в области искусственного интеллекта» [12]. Одной из задач «Стратегического направления в области цифровой трансформации образова-

ния, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р, является снижение административной нагрузки за счет внедрения новых технологических решений в сфере образования, включая технологии искусственного интеллекта; предоставление возможности построения индивидуальных образовательных траекторий личностного роста обучающегося и педагогического работника [13]. В связи с этим становится актуальным формирование ИИ-компетенций и ИИ-компетентности будущих педагогов.

Цель нашего исследования: обосновать и описать технологию формирования ИИ-компетентности будущих педагогов.

Обзор литературы

В научно-педагогической литературе представлены исследования российских и зарубежных авторов, в которых определяются структура и содержание компетенций [3; 5; 8] и компетентности [7; 9; 11] педагога в области искусственного интеллекта. Отдельные исследователи разрабатывают и внедряют авторские учебные модули, посвященные тематике искусственного интеллекта для студентов высшего образования, обучающихся на педагогическом направлении [1; 4]. Е.С. Лапчик описывает в своей работе авторскую дисциплину, рассчитанную на обучающихся первого и второго курсов. Ее содержание охватывает теоретические основы искусственного интеллекта, практические возможности применения нейросетевых технологий в учебной деятельности и саморазвитии, а также использование ИИ-инструментов при выполнении профессиональных задач. В работе сделан акцент на осмыслении этических аспектов и учете специфики будущей профессиональной деятельности в процессе развития компетенций в области искусственного интеллекта у студентов педагогического направления. Группой авторов Г.Р. Водяненко и В.Д. Щипицыным разработан лабораторный практикум «Технологии искусственного интеллекта» для студентов педагогического направления различных профилей. Практикум включает в себя четыре модуля: «Основы промпт-инжиниринга», «Разработка ЭОР с помощью ИИ», «Технологии ИИ для распознавания и синтеза речи», «Создание чат-бота на основе ИИ». Особый акцент авторы делают на синергии технического применения систем ИИ и его педагогического осмысления. Также есть исследования, посвященные разработке курсов для студентов педагогического направления определенных профилей. М.Н. Евстигнеев и И.А. Евстигнеева в своем исследовании описывают курс «Промпт-инжиниринг для будущих учителей иностранного языка», направленный на развитие у студентов компетенций взаимодействия с генеративными ИИ-системами в процессе выполнения задач методического и исследовательского характера [2]. К.В. Розов в своей работе описывает курс для будущих педагогов с профилем «Информатика» под названием «Технологии искусственного интеллекта», в который включены разделы по основным технологиям искусственного интеллекта: интеллектуальному анализу данных, компьютерному зрению, обработке естественного языка, а также игровому ИИ. Лабораторно-практические работы предполагают решение учебных задач на языке программирования *Python* [6].

Анализ литературы показывает, что в последние годы (2022–2025 гг.) рядом исследователей предложены отдельные модули, элективные курсы, методические разработки, знакомящие студентов педагогического направления с инструментами и возможностями искусственного интеллекта. Вместе с тем комплексная, системно выстроенная технология обучения будущих педагогов основам искусственного интеллекта в вузе пока отсутствует, что определяет актуальность данного исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

В Мининском университете нами разработан авторский курс «Введение в искусственный интеллект» для студентов 2-го курса педагогического направления подготовки. Цель курса – формирование правильного понимания искусственного интеллекта, его основных принципов работы, возможностей и рисков при использовании ИИ-технологий в образовании. Данная дисциплина включена в коммуникативно-цифровой модуль ядра педагогического образования как вузовский компонент для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое направление (с двумя профилями). Объем дисциплины – 36 часов. В курсе два раздела: «Основные понятия и тенденции развития ИИ» и «ИИ в образовании».

Образовательными результатами первого раздела «Основные понятия и тенденции развития ИИ» является знание основных понятий

области ИИ; понимание основных принципов работы ИИ, основных классов задач, решаемых ИИ, этики ИИ; умение применять ИИ-инструменты для решения повседневных задач; проектировать собственные ИИ-решения и критически оценивать результат.

Образовательным результатом второго раздела, «ИИ в образовании», определено знание основных направлений применения ИИ в образовании; понимание этических принципов ИИ в образовании; умение использовать ИИ-сервисы для решения дидактических задач и разработки цифрового образовательного контента; способность к критическому анализу информации, генерируемой системами искусственного интеллекта; распознавание материалов, созданных с помощью ИИ; оценка потенциала и возможных рисков применения ИИ-инструментов при выполнении конкретной задачи в образовательной сфере; умение безопасно и этично интегрировать ИИ в свою работу для сопровождения образовательного процесса.

Данная дисциплина «Введение в искусственный интеллект» является составной частью процесса формирования ИИ-компетентности будущих педагогов в Мининском университете. Для того чтобы представить этот процесс системно, нами была разработана технология формирования ИИ-компетентности будущих педагогов.

Под ИИ-компетентностью будущего педагога будем понимать способность и готовность педагога использовать компетенции в области искусственного интеллекта в своей деятельности [7].

Технология формирования ИИ-компетентности понимается нами как совокупность основанных на современных научно-методических подходах способов, методов и средств обучения, объединенных в целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий освоение будущими учителями компетенций, необходимых для осознанного, этичного и эффективного использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

В соответствии с результатами наших предыдущих исследований ИИ-компетентность педагога состоит из трех составляющих: общепользовательской ИИ-компетентности (**ОИИК**), общепедагогической ИИ-компетентности (**ОПИИК**) и предметно-педагогической ИИ-компетентности (**ППИИК**).

Технология формирования ИИ-компетентности будущих педагогов представляет собой многоуровневый процесс, где каждый последующий этап логически опирается на результаты предыдущего.

Первый этап – пропедевтический. Он направлен на актуализацию знаний и умений студентов в области искусственного интеллекта, осознание ими важности ИИ как социокультурного и технологического феномена и формирование мотивации к осознанному изучению этой сферы для успешной профессиональной деятельности. Основным методом обучения на этом этапе выступает кейс-метод. Студенты анализируют кейсы с ИИ-решениями для различных сфер деятельности, в том числе в образовании. Данный этап осуществляется на первом курсе в рамках дисциплин коммуникативно-цифрового модуля «Современные информационные технологии» и «Технологии цифрового образования». Средством оценивания данного этапа является опрос для определения уровня мотивации к приобретению ИИ-компетентности.

Второй этап – основной. В его рамках осуществляется формирование общепользовательской и общепедагогической ИИ-компетентности. В качестве ведущих методов обучения на данном этапе выступают: кейс-метод, метод проектов, вопрос-ответ с ИИ, игры с ИИ, обучение в ИИ-среде, исследовательский метод. Этот этап проходит на втором курсе в рамках дисциплины «Введение в искусственный интеллект». Средством оценивания сформированности общепользовательской и общепедагогической ИИ-компетентности выступают тесты – для оценивания знаний, кейсы – для оценивания умений и навыков, проекты – для оценивания способности творческого применения искусственного интеллекта.

Третий этап – предметно-профессиональный. На нем идет формирование предметно-педагогической ИИ-компетентности. В качестве основных методов обучения используются кейс-метод, метод проектов, обучение в ИИ-среде, исследовательский метод. Этот этап проходит с третьего по пятый курс в рамках дисциплин предметно-методического модуля. Оценивание сформированности предметно-педагогической ИИ-компетентности проходит

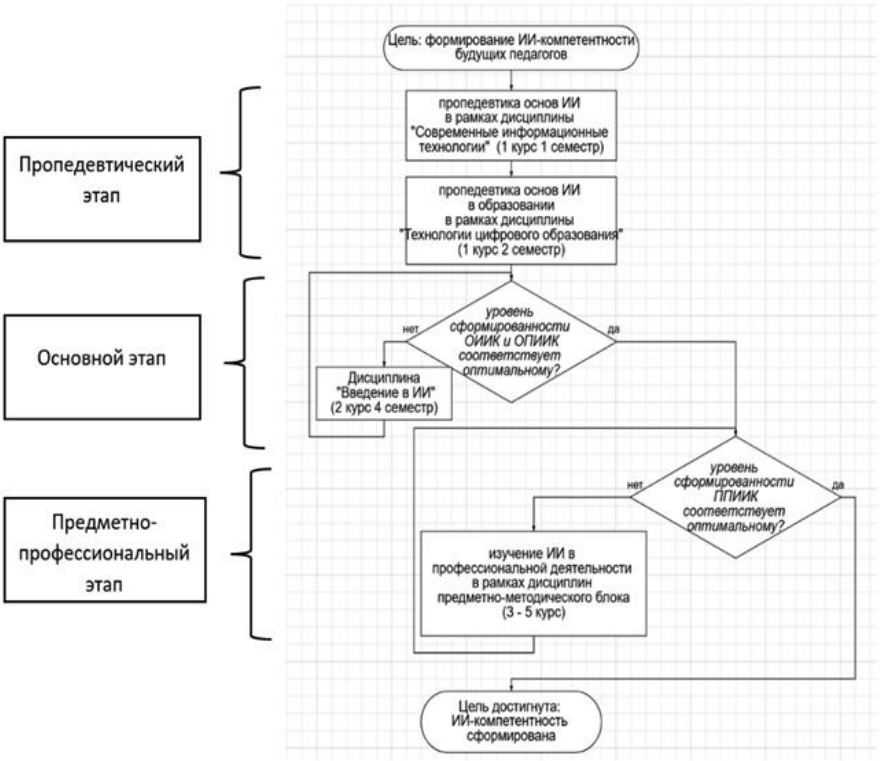


Рис. 1. Алгоритм формировании ИИ-компетентности будущих педагогов

так же, как и на втором этапе: тесты – для оценивания знаний, кейсы – для оценивания умений и навыков, проекты – для оценивания способности творческого применения искусственного интеллекта.

Таким образом, формирование ИИ-компетентности имеет сквозной характер и проходит через все время обучения студентов.

Алгоритм реализации технологии формирования ИИ-компетентности будущих педагогов представлен на рис. 1.

Выводы

В ходе исследовательской работы выявлено, что формирование ИИ-компетентности будущих педагогов является актуальной задачей высшего образования. Проведен обзор авторских модулей по искусственному интеллекту для будущих педагогов, реализуемых в рамках высшего образования. Описан курс «Введение в искусственный интеллект», внедренный в образовательный процесс Мининского университета, сформулированы образовательные результаты для разделов данного курса. Обоснована и описана технология формирования ИИ-компетентности будущих педагогов. Технология представлена на трех этапах: пропедевтическом (формирование мотивационной составляющей ИИ-компетентности), основном (формирование общепользовательской и общепедагогической ИИ-компетентности) и предметно-профессиональном (формирование предметно-педагогической ИИ-компетентности). Для каждого этапа выделены ведущие методы обучения, обозначены средства оценивания и дисциплины, обеспечивающие формирование ИИ-компетентности.

Список литературы

1. Водяненко, Г.Р. Проблема формирования цифровой педагогической компетентности будущих учителей и пути ее решения средствами лабораторного практикума по искусственному интеллекту / Г.Р. Водяненко, В.Д. Щипицын, Г.Н. Некрасова // Научно-методический электронный

журнал «Концепт». – 2025. – № 12. – С. 350–364. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11254. – EDN: PCJTXE.

2. Евстигнеев, М.Н. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка / М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 4. – С. 795–813. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN: PZHYEV.

3. Евстигнеев, М.Н. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 1. – С. 87–96. – DOI: 10.30853/ped20260012. – EDN: ESHQUA.

4. Лапчик, Е.С. Формирование фундаментальных ИИ-компетенций у бакалавров педагогического профиля: концепция и содержание общеуниверситетского курса / Е.С. Лапчик // Казанская наука. – 2025. – № 12. – С. 161–164. – EDN: JGVURD.

5. Минаков, А.И. Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач / А.И. Минаков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 321–324. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324. – EDN: GBLAPC.

6. Розов, К.В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта / К.В. Розов // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37. – № 2. – С. 50–63. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-50-63. – EDN: OIIOTF.

7. Смышляева, О.В. Определение понятий грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта в контексте педагогического образования / О.В. Смышляева, М.Л. Груздева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22. – № 3. – С. 371–381. – DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381. – EDN: TDAXST.

8. Сысоев, П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 58–79. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN: ZJMQFD.

9. Han, X. Improving pre-service teachers' AI competencies: a quasi experimental study / X. Han // Front. Psychol. – 2025. – Vol. 16. – Art. 1642465. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1642465.

10. Samarina, O.V. Artificial Intelligence Competencies: the Formation Within Professional Training / O.V. Samarina, A.S. Shevchenko // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. – 2025. – No. 2(70). – Pp. 122–131. – DOI: 10.36906/2311-4444/25-2/12. – EDN: CVHLGW.

11. Xinyan Zhou. Chiu Developing teacher AI competence: A systematic review of beliefs, professional learning, and cultural factors / Xinyan Zhou, Zsolt Lavicza, K.F. Thomas // Teaching and Teacher Education. – 2026. – Vol. 172. – Art. 105384. – DOI: 10.1016/j.tate.2026.105384.

12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/4.

13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://base.garant.ru/407890373/.

References

1. Vodyanenko, G.R. Problema formirovaniya tsifrovoy pedagogicheskoy kompetentnosti budushchikh uchiteley i puti ee resheniya sredstvami laboratornogo praktikuma po iskusstvennomu intellektu / G.R. Vodyanenko, V.D. Shchipitsyn, G.N. Nekrasova // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». – 2025. – № 12. – S. 350–364. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11254. – EDN: PCJTXE.

2. Evstigneev, M.N. Razvitie umeniy prompt-inzhiniringa u budushchego pedagoga inostrannogo yazyka / M.N. Evstigneev, I.A. Evstigneeva // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2025. – T. 30. – № 4. – S. 795–813. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813. – EDN: PZHYEV.

3. Evstigneev, M.N. Soderzhanie kompetentsii budushchego pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta / M.N. Evstigneev, O.G. Polyakov, I.A. Evstigneeva, E.M. Filatov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2026. – T. 11. – № 1. – S. 87–96. – DOI: 10.30853/ped20260012. – EDN: ESHQUA.

4. Lapchik, E.S. Formirovanie fundamentalnykh II-kompetentsiy u bakalavrov pedagogicheskogo profilya: kontseptsiya i soderzhanie obshcheuniversitetskogo kursa / E.S. Lapchik // Kazanskaya nauka. – 2025. – № 12. – S. 161–164. – EDN: JGVURD.

5. Minakov, A.I. Struktura kompetentsii pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta dlya resheniya obrazovatelnykh zadach / A.I. Minakov // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2024. – № 4(107). – S. 321–324. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324. – EDN: GBLAPC.

6. Rozov, K.V. Formirovanie professionalnoy gotovnosti budushchikh uchiteley informatiki k primeneniyu tekhnologiy iskusstvennogo intellekta / K.V. Rozov // Informatika i obrazovanie. – 2022. – T. 37. – № 2. – S. 50–63. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-50-63. – EDN: OIIOTF.

7. Smyshlyaeva, O.V. Opredelenie ponyatiy gramotnosti i kompetentsiy v oblasti iskusstvennogo intellekta v kontekste pedagogicheskogo obrazovaniya / O.V. Smyshlyaeva, M.L. Gruzdeva // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya. – 2025. – T. 22. – № 3. – S. 371–381. – DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381. – EDN: TDAXST.

8. Sysoev, P.V. Kompetentsiya sovremennogo pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta: struktura i soderzhanie / P.V. Sysoev // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2025. – T. 34. – № 6. – S. 58–79. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. – EDN: ZJMQFD.

12. [Electronic resource]. – Access mode : http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/4.

13. [Electronic resource]. – Access mode : https://base.garant.ru/407890373/.

© О.В. Смышляева, М.Л. Груздева, 2026

УДК 37.013

ЮАНЬ ШИЦЗЯО, Л.Я. ХОРОНЬКО

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Ключевые слова: культурологический подход; региональный университет; подготовка экономистов; культурный капитал; зона ближайшего развития; исключение из знания; высшее образование Китая.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость культурологического подхода как методологической основы подготовки будущих экономистов в условиях регионального университета Китая. Актуальность исследования обусловлена тем, что унифицированные программы экономического образования, выстроенные преимущественно на западных теоретических моделях, нередко обходят стороной культурный и социальный контекст, в котором формируется значительная часть обучающихся региональных вузов – выходцев из сельской местности и малых городов. Авторы показывают, что подобное игнорирование культурного фона порождает специфический эффект «исключения из знания», при котором студент усваивает экономические понятия формально, не связывая их с собственным жизненным опытом. Цель настоящей статьи – обосновать культурологический подход как методологическую рамку, способную снять указанное противоречие, и определить практические принципы его применения при подготовке будущих экономистов в региональном университете. Гипотеза исследования: на основе синтеза теории габитуса и культурного капитала П. Бурдье, концепции «плотного описания» К. Гирца и культурно-исторической теории Л.С. Выготского предложена методологическая модель, согласно которой локальный хозяйственный опыт обучающегося может выступать познавательной опорой при освоении абстрактных экономических конструктов. Особое внимание уделено соотнесению культурологического подхода с китайской традицией хозяйственной мысли и с опытом теоретического обоснования новой структурной экономики. Методы исследования: метод сравнительного анализа на основе кейс-стади, метод анализа документов, анализ и синтез.

Введение

Массовизация высшего образования в Китае, выразившаяся в переходе системы к стадии универсализации, привела к существенному расширению контингента региональных вузов за счет выходцев из сельской местности, малых городов и семей с относительно невысоким уровнем формального образования родителей [1]. Применительно к подготовке экономистов данное обстоятельство порождает методическую проблему, которая редко становится предметом отдельного обсуждения: значительная часть учебных программ по экономическим дисциплинам выстроена вокруг абстрактных моделей и терминологического аппарата, заимствованного преимущественно из западной экономической науки, тогда как непосредственный хозяйственный опыт обучающегося – будь то опыт семейного подсобного хозяйства, мелкой торговли или трудовой миграции – остается за пределами учебного процесса.

Подобный разрыв нельзя считать сугубо китайской спецификой: схожие проблемы культурной дистанции между академическим знанием и жизненным опытом обучающихся обсуждались применительно к различным на-

циональным системам высшего образования. Тем не менее в условиях Китая данная проблема приобретает особую остроту в силу масштаба регионального высшего образования и значительной внутристрановой социально-экономической дифференциации. Цель настоящей статьи – обосновать культурологический подход как методологическую рамку, способную снять указанное противоречие, и определить практические принципы его применения при подготовке будущих экономистов в региональном университете.

Результаты исследования

Методологическую основу исследования составили теоретический анализ и синтез трех взаимосвязанных концептуальных линий.

Во-первых, привлечена теория практики П. Бурдье, включающая парные категории габитуса и поля, а также представление о культурном капитале в его инкорпорированной, объективированной и институционализированной формах [2]. Указанные категории использованы для описания механизма, посредством которого социальное происхождение обучающегося преобразуется в неравенство образовательных возможностей уже на уровне восприятия учебного материала.

Во-вторых, использована методология «плотного описания», предложенная К. Гирцем в его этнографических работах [3]. В отличие от поверхностной фиксации внешних признаков поведения, плотное описание требует интерпретации многослойных культурных смыслов, которыми участники хозяйственной практики наделяют собственные действия. Перенесение данной методологии в плоскость экономического образования позволяет рассматривать преподавание не как одностороннюю передачу формализованного знания, а как процесс интерпретации, в котором студент соотносит абстрактную модель с известными ему культурными образцами хозяйственного поведения.

В-третьих, привлечена культурно-историческая теория Л.С. Выготского, прежде всего понятие зоны ближайшего развития [4]. Данное понятие задает операциональную рамку для определения того, какой объем нового, культурно непривычного знания может быть эффективно освоен обучающимся при условии надлежащей педагогической поддержки, опирающейся на уже имеющийся у него опыт.

Эмпирическим основанием для иллюстрации предложенных теоретических положений послужили наблюдения, накопленные в ходе анализа практики подготовки экономистов в региональных университетах Китая, в том числе данные о составе контингента обучающихся по признаку места происхождения и уровня образования в семье.

Анализ показал, что разрыв между формализованным экономическим знанием и культурным опытом обучающегося регионального университета порождает устойчивый педагогический эффект, который в настоящей статье обозначен как «исключение из знания». Сущность данного эффекта состоит не в недостатке интеллектуальных способностей обучающегося, а в отсутствии у него культурно освоенных опорных образов, на которые могла бы лечь новая экономическая терминология. Например, понятие «трансакционные издержки» воспринимается студентом из семьи мелких торговцев совершенно иначе, чем студентом, никогда не сталкивавшимся с практикой неформального ценообразования на местном рынке: в первом случае понятие резонирует с реальным опытом, во втором – остается пустой абстракцией, подлежащей механическому запоминанию.

Согласно теории Бурдье, данное различие может быть описано как неравенство в располагаемом культурном капитале: студенты из семей с устойчивой традицией формального образования располагают инкорпорированным культурным капиталом, облегчающим декодирование академического языка экономической науки, тогда как студенты из семей с преимущественно практическим хозяйственным опытом такого капитала не имеют, однако обладают иным, не менее ценным видом капитала – практическим знанием локальных экономических практик, которое в традиционной модели преподавания остается невостребованным.

Применение описанной ранее методологии, обусловившее наш анализ учебных ситуаций, выявило следующую закономерность: педагоги интуитивно переводят образовательный процесс между двумя независимыми системами, характеризующими взаимосвязь академической и бытовой сфер, не объясняя применения методологических принципов в образовательной практике. Этот процесс указывает на необходимость систематизации его принципов и других

методологических маркеров, поскольку невозможно масштабировать подход в практике высшего образования без эксплицитно сформулированной научной основы.

Обозначенные нами характеристики очень тесно соотносятся с термином, предложенным Л.С. Выготским в работе «Мышление и речь» как зона ближайшего развития. Применение данного подхода в практике подготовки будущих экономистов в региональном университете помогло нам сформировать операциональный критерий эффективности занятия в контексте культурологической обусловленности региона. Введение нового содержания экономического образования строится в контексте представления учебного материала, когда новый образовательный контекст формируется посредством опосредующего звена в уже сложившейся картине мира у обучающегося на основе имеющегося хозяйственного опыта или практики взаимодействия с конкретным предметом или понятием. Данный подход помогает педагогам выстраивать логику подачи учебного материала через уровень актуальности: от личного опыта обучающегося – к восприятию абстрактных экономических категорий и понятий на потенциальном уровне.

Отдельного комментария заслуживает соотнесение культурологического подхода с интеллектуальной традицией новой структурной экономики, разработанной Линь Ифу [5]. Данная теория представляет собой показательный пример того, как отказ от механического заимствования зарубежных теоретических моделей и обращение к эндогенным условиям национальной экономической структуры могут привести к самостоятельному теоретическому вкладу, получившему международное признание. В контексте настоящего исследования данный пример используется не как предмет содержательного анализа экономической теории, а как методологическая иллюстрация того, что сочетание культурного самосознания и теоретической строгости не противоречит, а способствует продуктивности научного поиска и, соответственно, может служить педагогическим образцом для обучающихся, демонстрирующим легитимность опоры на локальный контекст при освоении и развитии экономического знания.

На основе синтеза теории культурного капитала, методологии плотного описания и культурно-исторической теории обучения определены три практических принципа реализации данного подхода: контекстуализация теоретического материала через локальные хозяйственные практики, признание повседневного экономического опыта обучающихся познавательным ресурсом, а не препятствием для усвоения научного знания, и построение учебного взаимодействия в границах зоны ближайшего развития, заданной разрывом между бытовым и научным экономическим знанием.

Полученные результаты позволяют уточнить распространенное представление о культурологическом подходе как о факторе, потенциально снижающем теоретическую строгость экономического образования. Подобное опасение, на наш взгляд, проистекает из неточного понимания природы культурологического подхода: речь идет не о замене научных моделей бытовыми представлениями, а о выстраивании дидактической траектории, в которой бытовой опыт выступает временной опорой, впоследствии снимаемой по мере усвоения обобщенного теоретического содержания. В этом смысле культурологический подход скорее можно сопоставить с принципом восхождения от конкретного к абстрактному, чем с релятивизацией научного знания.

Необходимо также указать на ограничения предложенного подхода. Во-первых, эффективность контекстуализации учебного материала через локальный хозяйственный опыт существенно зависит от степени методической подготовки преподавателя, поскольку требует не только знания экономической теории, но и способности к интерпретации культурных смыслов хозяйственных практик региона, что предполагает дополнительные требования к повышению квалификации преподавательского состава. Во-вторых, для дисциплин с высокой степенью формализации (например, отдельных разделов эконометрики) возможности культурологической контекстуализации объективно более ограничены, чем для дисциплин описательно-институционального характера, что требует дифференцированного применения подхода в рамках учебного плана, а не его универсального распространения на все дисциплины без исключения.

Выводы

Проведенный анализ позволяет утверждать, что культурологический подход обладает самостоятельной методологической ценностью

для подготовки будущих экономистов в условиях регионального университета Китая, поскольку предлагает теоретически обоснованный способ преодоления разрыва между формализованным экономическим знанием и культурно-хозяйственным опытом обучающихся. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка конкретных дидактических материалов, реализующих указанные принципы применительно к отдельным разделам учебных курсов по экономической теории, а также эмпирическая проверка влияния культурологически ориентированного преподавания на показатели усвоения учебного материала студентами различного социального происхождения.

Список литературы

1. Trow, M. Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education / M. Trow // Daedalus. – 1970. – Vol. 99. – No. 1. – Pp. 1–42.
2. Bourdieu, P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / P. Bourdieu ; ed. by J.G. Richardson. – Greenwood, 1986. – Pp. 241–258.
3. Geertz, C. The Interpretation of Cultures / C. Geertz. – New York : Basic Books, 1973.
4. Vygotsky, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / L.S. Vygotsky ; ed. and trans. by M. Cole [et al.]. – Cambridge : Harvard University Press, 1978.
5. Lin Yifu. New Structural Economics: Reconstructing the Framework of Development Economics [Xin Jiegou Jingjixue: Chonggou Fazhan Jingjixue de Kuangjia] / Lin Yifu // China Economic Quarterly. – 2011. – No. 1. – Pp. 6–37.
6. Эфендиева, Н.Д. Сущностно-структурная характеристика понятия «экономическая культура студента вуза» / Н.Д. Эфендиева, М.Г. Сергеева // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2026. – № 5-1(182). – С. 52–57.

References

6. Efendieva, N.D. Sushchnostno-strukturnaya kharakteristika ponyatiya «ekonomicheskaya kultura studenta vuza» / N.D. Efendieva, M.G. Sergeeva // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2026. – № 5-1(182). – S. 52–57.

© Юань Шицзяо, Л.Я. Хоронько, 2026

УДК 811.161.1

Ф.Ф. АЛИСТАНОВА

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала

СОЗДАНИЕ ЭРГОНИМОВ МЕТОНИМИЧЕСКОЙ И МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ОНИМИЗАЦИЕЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: городское пространство; метафорическая онимизация; метонимическая связь; номинатор; оним; отадресатный эргоним; эргоним.

Аннотация: В работе рассмотрено образование онимов при помощи лексико-семантических трансформаций. Поставлена цель – на примере эргонимов ономастического городского пространства города Махачкалы проследить типологические правила образования и провести структурно-семантический анализ эргонимов. Результаты исследования на обширном информационном материале городских вывесок показывают, что широко используется метонимическая онимизация, способствующая развитию механизмов воздействия рекламы на потребителя через ассоциации, концепты и бренды. Претерпевая смысловую трансформацию, эргоним указывает на сферу деятельности объектов, социальный статус, личностные качества. Показано, что метафорическая онимизация позволяет реализовать и информативную, и экспрессивную, и игровую функции. Приведены примеры эргонимов, в которых наименование сформировано по ассоциации, образовано путем метафорического переноса апеллятива. Изучена также присутствующая на вывесках смешанная метафоро-метонимическая онимизация, построенная на эклектике метафоры и метонимии, которую отличают особая яркость и экспрессивность. Исследование выявило продуктивные способы образования современных названий, которые включают в себя онимизацию с участием лексико-семантических преобразований. Это позволяет номинаторам городской среды эффективно подать информацию о деятельности объекта, привлечь потребителя.

Ономастика прочно связана с различными сферами социальной коммуникации и профессиональной деятельности человека. А.В. Суперанская отмечает, что «везде, где требуется выделение для идентификации или индивидуализации, человек употребляет собственные имена как наиболее удобный способ выделения объекта» [7, с. 324]. Образование важнейших разделов ономастики русского языка, изучающих собственные имена, обусловлено тем, что на возникновение онимов влияют множество факторов и природные условия существования групп людей, детальное изучение которых позволяет проследить изменения в общественном мировоззрении, формировании ценностных ориентаций и образности мышления.

Узким разрядом онимов, рассматривающим собственные названия деловых объединений, являются эргонимы. Способы образования эргонимов включают в себя лексико-семантический, когда нарицательное существительное превращается в собственное имя, семантический метод использования слов в переносном значении, словообразовательный метод, включающий объединение основ слов, перевод прилагательных в существительные, использование аббревиации, синтаксические и лексические способы, включающие изменение написания, контаминацию, заимствования и транслитерацию, перенос имен собственных из сферы имен людей и географических названий.

Один из аспектов актуальности изучения эргонимов русского языка – лингвистический, раскрывающий социальную сущность языка и представляющий явления ономастики с точки зрения морфологии, словообразования, фонетики и этимологии. С точки зрения семиотики эргоним – это функциональный знак, обладающий формой и значением, встроенными в социокультурный контекст для эффективного вли-

яния на адресата и идентификации объекта. Как подчеркнуто в исследовании Е.О. Кузьминых и др. [5, с. 29], «эргонимы можно рассматривать как семиотические знаки, передающие многослойные значения и служащие важным инструментом коммуникации».

Некоторые авторы отмечают продолжающееся развитие эргонимии в сторону употребления цифр, использования целых предложений вместо одиночных лексем, появления наименований и графики, отражающих патриотические настроения номинаторов, подражания архаичному написанию, использования эмотиконов и интернет-символов [3, с. 23].

Автор возвращается в этой научной работе к изучению проблем формирования эргонимов с использованием новой типологии, предложенной ранее в диссертационном исследовании, и предлагает провести анализ вопроса при помощи лексико-семантических преобразований. Все приводимые в статье примеры основаны на материале названий объектов городского пространства Махачкалы. Данная работа является продолжением исследований, в которых автор рассматривал вопросы, связанные с образованием эргонимов города Махачкалы [1; 2].

Одним из ведущих процессов при создании эргонимов следует признать метонимическую онимизацию. Метономия отражает смежность объектов, подчеркивает их реальные связи. Эргоним служит для переноса названия исходя из логических, пространственных или временных критериев. Наименование, сложенное на основе этого способа, как правило, указывает на склонность авторов эргонимов искать связи между объектами, представлять их как целое и часть. Очень продуктивна здесь модель когерентного словообразования, связанная со стремлением «все подробно объяснить, сделать понятнее, приблизить к потребителю» [4, с. 87]. Примеры когерентного словообразования: столовая *Домашние пельмени*, кафе *Итальянская пицца*, магазин детской одежды *Башмачок*, салон оптики *Око*, магазин сумок *Саквояж*, кафе *Аппетитная еда*, магазин *Садовод*, агентство недвижимости *Квартира*.

Метонимический способ номинации относится к числу наиболее популярных и востребованных, позволяет передать информацию о характере именуемого объекта. Например, магазины часто отражают в названии объект продажи (магазин *Рыбное место*, магазин цветов *Нарцисс*, бутик *Свадебный наряд*), обозначение потребителя (магазины *Строитель*, *Металлист*, *Энергетик*, зубной кабинет *Дантист,* кафе *Гурман*, магазин детской одежды *Карапуз*, магазин выпечки *Сладкоежка*, магазины *Ветеран*, *Школьник*, *Хозяюшка*, салон снаряжения охотника *Стрелец*, специализированный магазин *Рыбак*). В таких названиях, мотивированных номинациями лиц, Н.В. Носенко справедливо выделяет отадресантные и отадресатные эргонимы [6, с. 74]. Первый вид эргонимов указывает на сферу деятельности предприятия, разнообразие оказываемых услуг. Основание для переноса – смежность части и целого (синекдоха), например компании и ее работников (компания *Агент*, лечебно-реабилитационный центр *Врач*) или магазина и потребителя товаров (магазин строительных материалов *Строитель*). Отадресатные эргонимы, как показывает анализ информационного материала вывесок, могут образовывать следующие тематические группы:

– именование по роду деятельности лица (например, фирма *Дальнобойщик* (продажа автозапчастей), магазины *Дачник*, *Селекционер*, *Бухгалтер*, *Мастер*, аптека *Целитель*);

– именование по социальному статусу лица (магазин *Ветеран*, магазин канцелярских принадлежностей *Школьник*);

– именование по личностным качествам (выпечка *Сладкоежка*, парикмахерская *Эгоист,* магазин детской одежды *Сорванец*, клуб *Романтик*, магазин мужской моды *Аристократ*);

– именование по возрасту лица (магазины *Малютка*, *Нежный возраст*, клуб *Кому 50+*);

– по обобщенному наименованию лиц (кафе *Люди как люди*).

Эргонимические номинации, мотивированные лексически или грамматически абстрактными существительными, соотносятся с метонимическим переносом по факту взаимосвязей обусловленности, например: агентство по найму кадров *Альтернатива*, юридическая служба *Вера*, салон красоты *Имидж*, технический центр *Аксиома*, аптека *Пульс*.

Метонимическая связь между названиями предлагаемых потребителю продуктов и торгующих ими магазинов проходит определенную смысловую эволюцию, создавая образные, но легко воспринимаемые коммерческие названия. Название салона *Ягуар*, предоставляющего

покупателям иностранные автомобили, использует известный бренд как вывеску магазина. Но само название автомобиля образовано от исходного имени хищного, быстрого и выносливого зверя семейства кошачьих.

Таким образом, метонимическая онимизация наблюдается часто, так как полученные эргонимы отличаются и информативностью, и своеобразием одновременно. При этом усиливается рекламная функция, возрастает влияние на потребителя и его психику через ассоциации, бренды, концепты.

В основе метафоры лежит сходство двух предметов, признаков или действий. При создании наименования качества распространенных объектов переносятся на бизнес, торговлю для создания образа, впечатляющего потребителя. Эргоним-метафора связывает явления и признаки, побуждает адресата номинации совершать мыслительный процесс: сопоставлять разнообразные образы, искать аналогии, соглашаться или не соглашаться с таким сопоставлением, предложенным номинатором [6, с. 79]. При создании эргонимов с помощью метафорического переноса часто реализуются информативная, эмоционально-оценочная и игровая функции метафор [8].

Приведем ряд примеров эргонимов, образованных при помощи метафорической онимизации. Во-первых, это названия объектов, которые образовались на основе сравнения: кафе *Грот* напоминает своей формой и обстановкой настоящую пещеру, ресторан *Теремок* имеет интерьер деревянного дома из известной сказки, а ресторан *Самолет* вовсе располагается в корпусе настоящего самолета. Эти названия созданы на основе языковой характеризующей (образной) метафоры. Во-вторых, это эргонимы, в основе которых лежит перенос наименования по ассоциации: магазин постельного белья *Бархатный сон*, магазин полуфабрикатов *Вкусный домик*, магазин хозтоваров *Чистый дом*.

Эти названия так или иначе связаны с объектами продажи, но, в отличие от метонимии, основаны не на замене слова «по смежности» (часть вместо целого, представитель вместо класса, вместилище вместо содержимого), а на сходстве эргонимов с деятельностью предприятий. Таким же путем образованы эргонимы *Водолей* (парная), *Стрелец* (магазин), *Шкатулка* (ювелирный магазин), *Дельфин* (бассейн), *Жемчуг* (стоматология), *Комфорт* (мебельный салон), *Крот* (строительная фирма), *Мелодия вкуса* (кондитерская), *Уют* (студия).

Часто эргонимы образуются путем метафорического переноса апеллятива за счет наличия смысловых ассоциаций, например: магазин бытовой химии *Блеск*, салон красоты *Шик*, свадебный салон *Пафос*.

Еще одной словообразовательной моделью является модель образования коммерческих названий на основе апеллятивов, имеющих количественное значение: магазин *777*, аптека *36.6,* магазин автоэлектроники *05 RUS*. Такие названия являются нетипичными. Например, в основе названия *777* лежит символ удачи, следовательно, его можно рассматривать как образованное на основе метафорического переноса знака, а *36.6* – температура тела здорового человека. *05 RUS* – код Республики Дагестан – региона, где транспортное средство получило регистрацию, и идентификатор страны.

Символическая номинация занимает сегодня центральное место среди других способов образования эргонимов, так как в наибольшей степени соответствует требованиям создания эффективного эргонима. Мотивом для выбора таких символических имен служит их узнаваемость в культурном пространстве, что облегчает процесс сохранения и запоминания связей.

Смешанная метафоро-метонимическая онимизация построена на синкретизме метафоры и метонимии. Образованные такими способами эргонимы отличаются насыщенностью, экспрессивностью и яркостью. Название кафе *Кофейное утро*, во-первых, указывает на вид услуги (кофейня), то есть используется метонимия, а во-вторых, подчеркивает, что это то место, где можно начать день с утреннего кофе. Название ресторана *Банковский клуб* закрепилось за счет одновременного участия двух процессов – метонимии и метафоры: метонимический перенос связан с местоположением объекта, который находится рядом с банковским учреждением, а метафорический – с его престижностью.

Предложенный структурно-семантический анализ эргонимов показал, что семантическая деривация – это продуктивный способ образования современных названий, который включает в себя онимизацию с участием лексико-семантических преобразований. Важной отличительной чертой эргонимов, образованных при помощи метафоры и метонимии, является полезность

и востребованность их функций. Такие эргонимы чаще востребованы городскими номинаторами, так как содержат в себе информацию о деятельности объекта, оставаясь при этом привлекательными для восприятия в отличие от простой онимизации.

Список литературы

1. Алистанова, Ф.Ф. Информационно-рекламная функция коммерческой номинации в ономастиконе города / Ф.Ф. Алистанова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2023. – № 7(148). – С. 115–117.
2. Алистанова, Ф.Ф. Образование эргонимов на базе контаминации, гендиадиса и языковой игры с внутренней формой слова графическими средствами / Ф.Ф. Алистанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 7-1(85). – С. 89–93.
3. Замальдинов, В.Е. Новые тенденции в создании эргонимов Приволжского федерального округа / В.Е. Замальдинов // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2023. – № 3(50). – С. 22–25.
4. Козлов, Р.И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики : дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.01 – Русский язык / Р.И. Козлов. – Екатеринбург, 2000. – 151 с.
5. Кузьминых, Е.О. Эргонимы спортивной сферы г. Воронежа и Воронежской области / Е.О. Кузьминых, Е.Д. Старцева // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2025. – № 2(57). – С. 27–35.
6. Носенко, Н.В. Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты : дис. … канд. филол. наук : специальность 10.02.01 – Русский язык / Н.В. Носенко. – Новосибирск, 2007. – 218 с.
7. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 367 с.
8. Харченко, В.К. Функции метафоры / В.К. Харченко. – Воронеж : Изд. Воронежского ун-та, 1992. – 86 с.

References

1. Alistanova, F.F. Informatsionno-reklamnaya funktsiya kommercheskoy nominatsii v onomastikone goroda / F.F. Alistanova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : TMBprint. – 2023. – № 7(148). – S. 115–117.
2. Alistanova, F.F. Obrazovanie ergonimov na baze kontaminatsii, gendiadisa i yazykovoy igry s vnutrenney formoy slova graficheskimi sredstvami / F.F. Alistanova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – № 7-1(85). – S. 89–93.
3. Zamaldinov, V.E. Novye tendentsii v sozdanii ergonimov Privolzhskogo federalnogo okruga / V.E. Zamaldinov // Aktualnye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki. – 2023. – № 3(50). – S. 22–25.
4. Kozlov, R.I. Ergourbonimy kak novyy razryad gorodskoy onomastiki : dis. ... kand. filol. nauk : spetsialnost 10.02.01 – Russkiy yazyk / R.I. Kozlov. – Ekaterinburg, 2000. – 151 s.
5. Kuzminykh, E.O. Ergonimy sportivnoy sfery g. Voronezha i Voronezhskoy oblasti / E.O. Kuzminykh, E.D. Startseva // Aktualnye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki. – 2025. – № 2(57). – S. 27–35.
6. Nosenko, N.V. Nazvaniya gorodskikh obektov Novosibirska: strukturno-semanticheskiy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty : dis. … kand. filol. nauk : spetsialnost 10.02.01 – Russkiy yazyk / N.V. Nosenko. – Novosibirsk, 2007. – 218 s.
7. Superanskaya, A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo / A.V. Superanskaya. – M. : Nauka, 1973. – 367 s.
8. Kharchenko, V.K. Funktsii metafory / V.K. Kharchenko. – Voronezh : Izd. Voronezhskogo un-ta, 1992. – 86 s.

© Ф.Ф. Алистанова, 2026

УДК 81’42:81’276.3

И.Е. ГЕРАСИМЕНКО, О.А. БУРАВЛЕВА

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», г. Тула

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЛЕКСЕМ В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: гендерная лингвистика; сетевой дискурс; интернет-сленг; репрезентация оценки; семантико-прагматический анализ; иллокутивная цель.

Аннотация: Целью данной статьи является исследование прагматических векторов функционирования оценочных лексем в сетевом дискурсе в гендерном аспекте. В работе поставлены следующие задачи: определить семантико-прагматический потенциал инновационных сленговых лексем как маркеров полярных зон аксиологической шкалы; выявить иллокутивные цели их использования в мужском и женском субдискурсах; установить особенности денотативной отнесенности исследуемых оценочных знаков. Гипотеза исследования заключается в том, что в условиях цифровизации сетевого пространства гендерная дифференциация проявляется не на уровне частотности употребления слов, а на этапе контекстуального развертывания их семантики и прагматической адаптации под конкретные коммуникативные задачи. В результате анализа выявлено, что авторы-мужчины проецируют сленговые значения на рациональную, статусную и функциональную сферы общения, тогда как авторы-женщины гибко адаптируют те же лексемы для выражения эмоционально-эстетических оценок, иронической рефлексии и фиксации этических границ.

Актуальность настоящего исследования обусловлена стремительной эволюцией русскоязычного сетевого дискурса, который является в настоящее время главным пространством формирования инновационных языковых явлений. Одной из ключевых функций интернет-коммуникации является аксиологическая, реализуемая пользователями для конструирования цифровой идентичности и позиционирования в виртуальных сообществах.

В рамках традиционной парадигмы гендерной лингвистики доминировал стереотип о жесткой бинарной оппозиции «мужского» (категоричного, рационального) и «женского» (эмоционального, кооперативного) речевого поведения. Однако в условиях глобальной цифровизации и стирания коммуникативных барьеров традиционные маркеры гендера нивелируются. Возникает научное противоречие между глубокой изученностью статичных, кодифицированных текстов прошлых лет и недостаточной разработанностью динамичных процессов, происходящих в современном интернет-сленге 2020-х гг. Оценочные неологизмы активно осваиваются пользователями обоих полов, что требует переосмысления гендерной специфики на семантико-прагматическом уровне языка. Представляется обоснованным исследовать скрытые механизмы того, как мужчины и женщины переформатируют внутренние смыслы и иллокутивные цели одних и тех же субкультурных лексем.

Изучение гендерных особенностей речевого поведения имеет глубокую научную традицию. Основополагающими в этой области стали труды *R. Lakoff* [1] и *D. Tannen* [2], заложившие базис для понимания дифференциации мужских и женских речевых стратегий. В отечественной науке фундаментальный вклад в становление гендерной лингвистики внесли работы А.В. Кирилиной [6] и И.Е. Герасименко [4; 5], в которых

подробно описаны механизмы конструирования гендерной идентичности в различных типах дискурса.

С развитием цифровой среды фокус лингвистических исследований сместился в сторону интернет-коммуникации. Специфика сетевого дискурса как особого пространства бытования языка отражена в работах М.А. Кронгауза [7] и Л.Ю. Щипициной [9]. В этих трудах интернет-текст рассматривается как гибридная форма речи, сочетающая устные и письменные характеристики.

Проблема лингвистической репрезентации оценки (аксиологический аспект) детально разрабатывалась Н.Д. Арутюновой [3], описавшей классификацию оценочных значений.

Несмотря на обширную библиографию, функционирование новейшего оценочного сленга сквозь призму гендера остается малоизученным. Большинство авторов фокусируются на лексическом составе или количественных различиях мужской и женской речи. Это обусловливает необходимость качественного семантико-прагматического анализа конкретных знаковых лексем, отражающих исследуемое языковое явление.

Эмпирическим материалом исследования послужили фрагменты текстов из подкорпуса «Социальные сети» НКРЯ [8] за 2022–2026 гг., аккумулирующего аутентичную некодифицированную интернет-речь. Объект качественного микроанализа составил микродатасет из двух продуктивных оценочных лексем сленга: «база» и «кринж». Выбор единиц обусловлен их высокой частотностью и статусом инновационных маркеров аксиологической шкалы («хорошо/плохо», «норма/аномалия»).

Выбор двух единиц для семантико-прагматического анализа продиктован спецификой качественной лингвистики, ориентированной на глубинное описание речевых механизмов (метод *case study*). Лексемы «база» и «кринж» рассматриваются как ядерные маркеры оценочной оппозиции «солидаризация *vs* отторжение». Такой подход позволяет верифицировать не количественные колебания частотности, а устойчивые социолингвистические инварианты. Экстраполяция результатов исследования направлена на выявление паттернов семантического дрейфа знаков в гендерных субдискурсах, что позволяет описать саму модель прагматической адаптации сленга.

Специфика функционирования лексемы «база» в женском сетевом дискурсе наглядно подтверждается материалами НКРЯ. В текстах авторов-женщин наблюдается семантический сдвиг в сторону денотативной сферы внутренней, психологической и душевной жизни личности. Рациональное одобрение замещается экспрессивным осмыслением собственного «Я».

Иллюстрацией данного прагматического дрейфа служит следующий контекст: «О нас, о душевных, то есть обо мне. *Моя **база***. Сегодня чувствую себя очень плохо, в такие дни сворачиваю свое поле» [Анастасия Амосова. Путь сердца (07.2025)].

В приведенном фрагменте лексема «база» концептуализируется как метафора внутреннего психоэмоционального фундамента, основы душевного равновесия субъекта. Прагматическая цель высказывания смещается с внешней солидаризации на автокоммуникацию, рефлексию и детонацию личных переживаний, что является характерной чертой именно феминного речевого портрета в цифровой среде.

Полной противоположностью феминной психологизации сленга является маскулинный сетевой субдискурс, для которого характерна утилитарная, предметно-функциональная и рациональная направленность оценочных суждений. Мужской речевой портрет в Сети демонстрирует удержание лексем в рамках их жесткого денотативного значения, связанного с материально-технической деятельностью.

Иллюстрацией служат материалы личных блогов и форумов, где авторы-мужчины прибегают к детальной, фактологической экспертизе объектов: «...лыжи и правда жесткие, не ожидаешь такого от бюджетных лыж, а брадосы именно такие, 15 тысяч с креплениями подарок работают хорошо... перед первым выходом на снег были хорошо вычищены от ворса, сделана ***база***, потратил два часа... конструктивно все целое и работает как на первой тренировке...» [Кирилл Цветков (02.2024)].

В данном контексте употребление лексемы «база» («сделана база») отражает ее первичное профессионально-техническое значение (‘подготовка технологической основы объекта’), что исключает метафорический или абстрактный дрейф знака. Сама структура оценки у автора-мужчины базируется на жестких прагматических критериях: экономическая выгода («15 тысяч... подарок»), конструктивная

прочность («трещин нет, все целое») и функциональная эффективность («отрабатывают хорошо»). Иллокутивная цель данного высказывания – дать рациональную экспертную оценку, укрепить статус информированного субъекта и передать утилитарный опыт, что подчеркивает рационально-аналитическую специфику мужского аксиологического дискурса.

Если в маскулинном сетевом общении лексема «кринж» чаще выступает как внешняя логическая оценка чужих действий, то в феминном дискурсе наблюдается ее глубокая психологизация. Слово встраивается в синтаксические модели, описывающие не свойства внешнего объекта, а динамику внутренних переживаний самого говорящего.

Наглядным подтверждением этой тенденции служит пример из неформального полилога в мессенджере: «Я чет ***кринжа*** словила» [Чат для художников (26.09.2022)].

В данном фрагменте маркер коммуникативной неудачи грамматически оформлен через предикат прошедшего времени женского рода («словила») и партитивную форму существительного («кринжа»). Подобная метафорическая модель («ловля» эмоции) сближает сленговую лексему с традиционными разговорными конструкциями описания психоэмоциональных состояний (например, «словить грусть»). Иллокутивная цель данного высказывания – экспрессивная автокоммуникация, фиксация личного эмоционального отклика на эстетическую или этическую аномалию в творческой среде. Женский речевой портрет здесь характеризуется открытостью в манифестации своего психологического дискомфорта, что превращает «кринж» из инструмента агрессивной критики в инструмент эмоциональной рефлексии.

Зеркальная синтаксическая модель в маскулинном субдискурсе демонстрирует принципиально иную прагматическую направленность. Если в женской речи «ловля кринжа» служит инструментом фиксации личной уязвимости и дискомфорта, то в мужской сетевой коммуникации эта же конструкция переформатируется в оружие жесткой внешней дискредитации собеседника.

Типичным примером такой маскулинной стратегии является реплика из дискуссии в ИТ-сообществе: «***Кринж*** словил, спс» [*Rozetked Discuss* (20.09.2022)].

В данном контексте наблюдается высокая степень речевой компрессии (эллипсис местоимения, усечение лексемы «спасибо» до субкультурного штампа «спс»). Констатируя личное психоэмоциональное состояние («[я] словил»), автор-мужчина смещает фокус иллокутивной цели на внешний триггер. Переживание здесь концептуализируется не как интимная жалоба на дискомфорт, а как мгновенная реакция на чужую интеллектуальную несостоятельность. Использование саркастической благодарности («спс») превращает признание в собственной эмоции в маркер агрессивного речевого акта, где конечная аксиологическая оценка направлена вовне – на девальвацию тезиса оппонента. Таким образом, маскулинный речевой портрет демонстрирует использование автокоммуникативных формул для реализации внешних регулятивных и критических задач в полилоге.

Проведенный семантико-прагматический анализ лексем на материале подкорпуса «Социальные сети» НКРЯ позволяет сформулировать следующий вывод: гендерная дифференциация в современном сетевом дискурсе сохраняет свою устойчивость и научно обосновывается действием трех взаимосвязанных факторов.

Во-первых, наблюдается отчетливый сдвиг дифференциации с лексического уровня на прагматический: при внешней идентичности используемого словаря («база», «кринж») мужчины и женщины преследуют принципиально разные иллокутивные цели. Маскулинная речь адаптирует сленг под задачи статусного доминирования и иронии, в то время как феминная – под задачи автокоммуникации, рефлексии чувств и защиты психологических границ.

Во-вторых, сохраняется глубокая асимметрия в денотативной отнесенности оценочных знаков. Если мужской субдискурс традиционно привязан к материально-техническому и коммерческому миру, то женский сконцентрирован вокруг этико-эстетических категорий, внутреннего состояния и межличностного благополучия.

В-третьих, цифровая среда, стерев внешние коммуникативные барьеры, не приводит к нивелированию базовых социокультурных ролей и психологических паттернов: маскулинный речевой портрет в Сети по-прежнему ориентирован на соревновательность и фиксацию иерархии, тогда как феминный нацелен на кооперацию, эмпатию и общую гармонизацию общения.

Список литературы

1. Lakoff, R. Language and woman's place / R. Lakoff. – N.Y., 1975. – 83 p.
2. Tannen, D. You just don't understand: women and men in conversation / D. Tannen. – N.Y. : Ballantine, 1990. – 330 p.
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Школа «Языки рус. культуры», 1999. – 896 с.
4. Герасименко, И.Е. Гендер в коннотативном пространстве русской лингвокультуры : монография / И.Е. Герасименко. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008. – 189 с.
5. Герасименко, И.Е. Гендерные модели в текстах русской лингвокультуры : монография / И.Е. Герасименко. – Прага, 2020. – 96 с.
6. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М. : Ин-т социологии РАН, 1999. – 189 с.
7. Кронгауз, М.А. Словарь языка интернета.ru / М.А. Кронгауз, В.Н. Мерзлякова, Е.А. Литвин. – АСТ-Пресс, 2018. – 288 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ruscorpora.ru (дата обращения: 15.07.2026).
9. Щипицина, Л.Ю. Жанровый статус сетевого комментария / Л.Ю. Щипицина // Вестник Башкирского ун-та. – 2015. – № 2. – С. 528–532.

References

3. Arutyunova, N.D. Yazyk i mir cheloveka / N.D. Arutyunova. – M. : Shkola «Yazyki rus. kultury», 1999. – 896 s.
4. Gerasimenko, I.E. Gender v konnotativnom prostranstve russkoy lingvokultury : monografiya / I.E. Gerasimenko. – Tula : Izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2008. – 189 s.
5. Gerasimenko, I.E. Gendernye modeli v tekstakh russkoy lingvokultury : monografiya / I.E. Gerasimenko. – Praga, 2020. – 96 s.
6. Kirilina, A.V. Gender: lingvisticheskie aspekty / A.V. Kirilina. – M. : In-t sotsiologii RAN, 1999. – 189 s.
7. Krongauz, M.A. Slovar yazyka interneta.ru / M.A. Krongauz, V.N. Merzlyakova, E.A. Litvin. – AST-Press, 2018. – 288 s.
8. Natsionalnyy korpus russkogo yazyka [Electronic resource]. – Access mode : https://ruscorpora.ru (date of access: 15.07.2026).
9. Shchipitsina, L.Yu. Zhanrovyy status setevogo kommentariya / L.Yu. Shchipitsina // Vestnik Bashkirskogo un-ta. – 2015. – № 2. – S. 528–532.

© И.Е. Герасименко, О.А. Буравлева, 2026

УДК 811.11

О.О. КАНДРАШКИНА

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара

МИФОНИМЫ КАК МАРКЕРЫ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ СЕВЕРОИРЛАНДСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Ключевые слова: вертикальный контекст; интертекстуальность художественного текста; прецедентность художественного текста; прецедентный мифоним; североирландский роман.

Аннотация: Целью исследования выступает прагмалингвистический анализ использования прецедентных мифонимов в современной североирландской литературе. Задачи данного исследования: выявить мифонимы в исследуемых романах, определить коммуникативно-прагматические цели использования мифологических онимов в современном североирландском романе, проанализировать интертекстуальный характер прецедентных мифологических названий. Основной гипотезой исследования является предположение о значительной роли мифонимов как средств создания интертекстуальных связей с национально-культурным и историческим вертикальным контекстом в произведениях современной североирландской литературы. Методы исследования: лингвостилистический анализ, сопоставительный анализ, контекстологический анализ. Результаты проведенного исследования на материале североирландских романов показали, что мифонимы аккумулируют значимую экстралингвистическую информацию, связанную с универсальными архетипами и концептами ирландского менталитета. Использование мифологических онимов в романах позволяет авторам выразить идейно-тематический план произведений, связанный с проблемами национально-культурной идентичности Ирландии и исторической разобщенностью Ирландии и Северной Ирландии. Анализ позволил заключить, что мифонимы позволяют писателям создать национально-культурный и исторический контекст романов. В результате исследования было установлено, что мифологические онимы выступают частью художественного культурного кода, транслируют определенные морально-ценностные установки и входят в вертикальный контекст романа.

Актуальность исследования определяется важностью изучения роли прагматического потенциала прецедентных имен и названий, которые, являясь средствами языковой экономии, обладают значительным информативным потенциалом и способны передавать большой объем экстралингвистической информации в рамках художественного дискурса. Мифология является частью культурного кода общества, с помощью которой создается возможность постижения мира как организованного целого и которая представляет его в простой и доступной форме [1]. Декодирование подтекстовой информации, содержащейся в мифонимах, играет большую роль в интерпретации авторских смыслов и идей [5]. Данное исследование направлено на выявление коммуникативно-прагматической роли мифонимов в англоязычном североирландском художественном дискурсе.

Мифологические антропонимы как маркеры интертекстуальности связывают художественный текст с экстралингвистической действительностью и отсылают читателя к мифологии как важной составляющей культурного кода [3]. Мифонимы выступают сложными единицами, которые аккумулируют в себе определенные архетипы, связанные с мировоззренческими концепциями, идеями и морально-ценностными установками. Восприятие таких имен в художе-

ственном дискурсе требует от читателя наличия фоновых знаний, связанных с вертикальным контекстом произведения [2]. Таким образом, прецедентные мифонимы также служат маркерами ценностного кода культуры и образуют часть национально-культурной составляющей художественного произведения.

Рассмотрим примеры использования мифонимов в североирландских романах:

She's telling us the story of the Wasting Sickness of Cuchulainn, and of the Jealousy Bred between Fand and Emer-of-the-Yellow-Hair. Emer is Cuchulainn's sweetheart, but then Fand who came from Faery decided she loved Cuchulainn and poor Emer couldn't compete [7, *p*. 14].

Представленный фрагмент изобилует персонажами ирландской мифологии Уладского цикла из саги о болезни Кухулина (*The Wasting Sickness of Cuchulainn*). Сага повествует о болезни, которую наслала влюбленная в Кухулина сида Фанд, супруга божества Мананнана. Фанд настолько очаровала Кухулина, что его собственная жена Эмер готова была отречься от собственного мужа [6].

Мифы и сказания вплетены в сюжетную канву романа посредством рассказов, которые мать читала своим дочерям, прививая им любовь к традиционной культуре. Посредством вплетения легенд в сюжетную канву произведения писатель создает особое художественное пространство, связанное с ирландской мифологией, чтобы показать важность национального героического эпоса и передачу народных сказаний от поколения к поколению.

Прецедентное имя Кухулина в тексте романа обозначает главного героя ирландского эпоса, который впоследствии выступил в качестве символа борьбы за независимость Ирландии в начале XX в.

Следующий фрагмент иллюстрирует значимость вышеупомянутого мифического героя для национально-культурной самоидентификации жителей Северной Ирландии, т.к. эта тема является одной из ведущих в анализируемом произведении:

A couple of streets away from us is a wall with a painted picture of Cuchulainn and a sign saying "*Ancient Defender of Ulster against Irish Attacks*". *She said it was nonsense, for wasn't Cuchulainn himself Irish, for Ulster was part of Ireland in those days, before it got cut off* [7, *p*. 15].

В примере мифоним *Cuchulainn* употребляется дважды и содержит важную экстралингвистическую информацию, которую можно декодировать из контекста, заключенного в надписи к муралу *Ancient Defender of Ulster against Irish Attacks*. В данном текстовом фрагменте мифологические антропонимы способствуют созданию исторической аллюзии на разобщенность и раскол Ирландии и Северной Ирландии. Образ Кухулина выступает символом древней защиты Ольстера от посягательств со стороны Ирландской Республики. Пояснение, представленное в отрывке, указывает на принадлежность Кухулина к глобальному ирландскому эпосу, независимо от территориальной принадлежности к Северной Ирландии или Ирландской Республике. Таким образом, в примере эксплицируется исторический контекст, важный для понимания основной темы романа, связанной с разделением Ирландии и североирландским конфликтом [5].

Употребляя несколько раз в тексте романа название легендарного героя ирландских саг, автор подчеркивает тесную взаимосвязь исторических событий с контекстом настоящего времени за счет переосмысления архетипа главного полубога ирландского эпоса.

Таким образом, использование данных мифонимов в художественном дискурсе выполняет моделирующую функцию, связанную с характеристикой исторических событий, позволяя писателю создать интертекстуальную связь с историческим подтекстом романа.

На материале другого ирландского романа также можно проследить важность прецедентных мифологических онимов для понимания идейно-тематического плана произведения. Рассмотрим текстовый фрагмент, который содержит упоминание существ ирландской мифологии, связанных с легендами о так называемых «дивных»:

People with green eyes were close to the fairies, we were told; they were just here for a little while, looking for a human child they could take away. If we ever met anyone with one green and one brown eye we were to cross ourselves, for that was a human child that had been taken over by the fairies [8, *p*. 7].

Название из ирландских легенд *fairies* обозначает наделенных магическими качествами «дивных» или «малый народец», которых обычно описывают как маленьких человечков,

которые живут в холмах. Согласно преданиям, они способны как помогать людям, так и причинять значительный вред.

В вышеприведенном примере описано одно из характерных действий «дивных», которое заключается в похищении человеческих детей и их подмене на одного из представителей «малого народца», а также приведена черта, по которой можно отличить обычного человека от «подменыша», заключающаяся в разном цвете глаз (*one green and one brown eye*).

Включение такого рода информации о сказочных существах в сюжетное развертывание романа актуализирует значимость мифологической картины мира в сознании ирландцев и веру в потусторонние силы, которая характерна для жителей сельской местности. Таким образом, прецедентные мифонимы служат интертекстуальными маркерами, связывая художественное повествование романа с национально-культурным кодом.

Нижеприведенный пример позволяет проследить интертекстуальную связь мифонима с историческим контекстом:

You sat there and closed your eyes and wished for what you wanted most, while you listened for the breathing of the sleeping warriors of the legendary Fianna who lay below. They were waiting there for the person who would make that one wish that would rouse them from their thousand-year sleep to make final war on the English and drive them from our shores forever [8, *p*. 56].

Фрагмент содержит прецедентный оним *Fianna*, обозначающий легендарных древнеирландских воинов, которые, согласно легенде, спят в старом форте Гриана, где и находится главный герой. Имплицитная содержательно-подтекстовая информация мифонима раскрывается в инфинитивной конструкции последнего предложения с синтаксической функцией причины. Легенда заключается в том, что спящие воины однажды проснутся и вступят в финальную битву с англичанами. Контекст отрывка можно декодировать только при наличии фоновых знаний по истории Ирландии, которые связаны с ее колонизацией англичанами и желанием ирландцев снова обрести независимость. Взаимосвязь мифонима и исторических событий заключается в стремлении навсегда изгнать англичан с острова.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Мифонимы в составе вертикального контекста современных североирландских романов играют значительную роль в декодировании основных идей произведений. Они служат маркерами интертекстуальности, позволяя авторам соотнести художественное пространство романа с историческим и национально-культурным подтекстом. Важность создания культурного подтекста обусловлена идейно-тематическим планом произведений, который связан с темой североирландского конфликта, разобщенностью Ирландии и проблемой национально-культурной идентичности. Использование прецедентных мифологических имен и названий способствует созданию особого мифологического пространства романов, репрезентирующего значимость фольклорного наследия для формирования национально-культурной идентичности и связанного с архетипическими универсалиями и культурным кодом нации.

Список литературы

1. Блинова, Ю.А. Прецедентные имена как способ семиотизации культуры в дискурсе современной немецкой литературы / Ю.А. Блинова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – № 1. – С. 159–165.

2. Кузнецова, А.В. Культурный код в динамике художественного образа / А.В. Кузнецова // МИРС. – 2022. – № 4. – С. 44–52.

3. Кандрашкина, О.О. Религиозные термины в составе вертикального контекста современного англоязычного североирландского романа / О.О. Кандрашкина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 9(174). – С. 295–298.

4. Стринюк, С.А. Ирландская идентичность в романе Североирландского конфликта: динамика развития в контексте теории постнационализма / С.А. Стринюк // Исследование в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики” (НИУ ВШЭ)». – 2017. – С. 1–15.

5. Тимохина, Е.И. Мифоним как прецедентное имя в художественной литературе / Е.И. Тимохина // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2020. – № 3(18). – С. 259–264.

6. Шестакова, Н.Ф. Образ Кухулина в исторической памяти Ирландии в эпоху Гэльского возрождения рубежа XIX–XX веков / Н.Ф. Шестакова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. – 2023. – Вып. 23(1). – С. 71–78.

7. Caldwell, L. Where They Were Missed / L. Caldwell. – London, 2007. – 240 p.

8. Deane, S. Reading in the Dark / S. Deane. – Vintage International, 1998. – 254 p.

References

1. Blinova, Yu.A. Pretsedentnye imena kak sposob semiotizatsii kultury v diskurse sovremennoy nemetskoy literatury / Yu.A. Blinova // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. – 2023. – № 1. – S. 159–165.

2. Kuznetsova, A.V. Kulturnyy kod v dinamike khudozhestvennogo obraza / A.V. Kuznetsova // MIRS. – 2022. – № 4. – S. 44–52.

3. Kandrashkina, O.O. Religioznye terminy v sostave vertikalnogo konteksta sovremennogo angloyazychnogo severoirlandskogo romana / O.O. Kandrashkina // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 9(174). – S. 295–298.

4. Strinyuk, S.A. Irlandskaya identichnost v romane Severoirlandskogo konflikta: dinamika razvitiya v kontekste teorii postnatsionalizma / S.A. Strinyuk // Issledovanie v ramkakh Programmy «Nauchnyy fond Natsionalnogo issledovatelskogo universiteta “Vysshaya shkola ekonomiki” (NIU VShE)». – 2017. – S. 1–15.

5. Timokhina, E.I. Mifonim kak pretsedentnoe imya v khudozhestvennoy literature / E.I. Timokhina // Na peresechenii yazykov i kultur. Aktualnye voprosy gumanitarnogo znaniya. – 2020. – № 3(18). – S. 259–264.

6. Shestakova, N.F. Obraz Kukhulina v istoricheskoy pamyati Irlandii v epokhu Gelskogo vozrozhdeniya rubezha XIX–XX vekov / N.F. Shestakova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. – 2023. – Vyp. 23(1). – S. 71–78.

© О.О. Кандрашкина, 2026

УДК 811.12

Т.В. КОРНАУХОВА

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «СДЕРЖАННОСТЬ» В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Ключевые слова: лингвокультурный концепт; сдержанность; английская паремиология; полевая структура; аксиологический концепт; британская лингвокультура.

Аннотация: В статье анализируется концепт «сдержанность» – одна из базовых ценностных доминант британской лингвокультуры. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью данного концепта как самостоятельной единицы, несмотря на его очевидную значимость для понимания британского национального характера. Цель работы – выявить и проанализировать содержание аксиологического концепта «сдержанность» на материале английских пословиц. Решаются следующие задачи: отобрать английские пословицы, наиболее полно отражающие исследуемый концепт; реконструировать полевую структуру концепта; выяснить, какую функцию выполняет этот концепт в формировании системы ценностей британской культуры. Выдвигается гипотеза о том, что концепт «сдержанность» является самостоятельной аксиологической доминантой британской лингвокультуры, характеризующейся четкой полевой структурой и амбивалентным ценностным потенциалом. Материалом исследования послужили 75 паремиологических единиц, отобранных из авторитетных лексикографических источников. В работе применялись методы дефиниционного и синонимического анализа, полевого моделирования концепта и концептуального анализа. Сделан вывод о том, что сдержанность представляет собой этноспецифичный концепт-регулятив, исторически обусловленный британской культурной традицией и формирующий этические нормы поведения.

В современной когнитивной лингвистике и лингвокультурологии концепт рассматривается как «оперативная содержательная единица памяти», «основная ячейка» культуры, то есть та минимальная единица культурного сознания, в которой зафиксирован опыт целого народа [5, с. 90; 8, с. 43]. Поскольку в концепте неразрывно связаны языковая форма, когнитивное содержание и культурная ценность, обращение к нему как к ключевой единице анализа позволяет комплексно изучать взаимодействие языка, сознания и культуры.

В отечественной науке существует несколько подходов к определению концепта. Так, Ю.С. Степанов, один из основоположников концептуального анализа в России, определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека», в виде которого культура воспринимается нашим сознанием. По мнению ученого, концепт существует в сознании индивида через знаково-вербальные, образные и структурно-смысловые формы, аккумулируя культурную память [8, с. 42–83].

В.И. Карасик рассматривает концепт как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [3, с. 91]. Такая трехуровневая структура концепта позволяет воссоздать понятийное осмысление, чувственное восприятие и оценочное отношение к явлениям действительности в сознании носителей языка. Развивая эту идею, В.А. Маслова дополняет структуру концепта этимологическим, историческим, ассоциативным и оценочным компонентами, что особенно важно при анализе единиц, в которых воплощена культурная память [6, с. 113].

Для настоящего исследования понятие аксиологического (ценностного) концепта имеет особое значение. Согласно классификации В.И. Карасика, ценностные концепты являют-

ся ядром лингвокультуры, поскольку именно они отражают «наиболее значимые для данной культуры смыслы, культурные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [3, с. 118]. В их число входят такие единицы, как *свобода, честь, совесть, справедливость, долг* и т.д. Подобные концепты не просто обозначают явления реальности, они становятся ценностными ориентирами, формируя наше отношение к окружающей действительности и регулируя модели поведения.

При исследовании аксиологических концептов главная методологическая задача – отбор материала, в полной мере раскрывающего их ценностный потенциал. Наиболее полно ценностная структура концепта воссоздается через паремиологический фонд, так как пословицы, выступая устойчивой «культурной памятью этноса», в предельно сжатой форме вербализуют концептуализированные ценности, выражая «нормы поведения как концентрированный коллективный опыт в форме иносказания» и выполняя нормативно-регулятивную функцию [2, с. 38].

Концепция А. Вежбицкой о «ключевых словах» культуры предоставляет эффективный инструмент для установления аксиологического фундамента той или иной лингвокультуры. Так, например, в русской культуре исследователь выделяет такие лингвокультурные маркеры, как *правда, судьба, душа, тоска* [1, с. 35–36]. Однако применение данного подхода к английскому концепту *сдержанность* наталкивается на методологическое ограничение. В отличие от русских концептов, имеющих устойчивую лексическую номинацию, *сдержанность* в английском языке не сводится к одному ключевому слову. Как отмечает И.В. Кононова, «в отличие от большинства морально-этических концептов <…> данный концепт не имеет в английском языке ключевого слова, его репрезентирующего», и поэтому в контексте концепт реализуется через широкий синонимический ряд (*reserve, self-control, composure, self-command, self-possession, etc.*) [4, с. 36]. По мнению автора, эта языковая особенность делает затруднительным анализ концепта исключительно через частотность отдельных слов в текстах или словарные дефиниции, поскольку они фиксируют лишь понятийную составляющую. Для воссоздания полной структуры требуется изучение реального контекста и устойчивых ассоциаций [4, с. 34–36, 38].

По этой причине для выявления аксиологического и образного содержания концепта в данном исследовании предпочтение отдано паремиологическому материалу. Пословицы, в отличие от отдельных лексем, аккумулируют не только понятийные, но и оценочно-нормативные смыслы, реализуя весь спектр синонимических средств в емких образных формулах. В отличие от фразеологизмов, которые фиксируют образную составляющую, пословицы не констатируют, а предписывают модели поведения.

Устойчивость британской концептосферы подтверждается самым разным материалом – художественными произведениями, публицистикой, народным фольклором. Среди ее основополагающих концептов особо выделяют *индивидуализм, прагматизм, сдержанность*. Последний, по наблюдению К. Фокс, пронизывает различные сферы британской жизни, определяя модели социального поведения [9].

Объектом исследования является ценностное содержание британской лингвокультуры, представленное в паремиях. Предметом настоящего исследования выступает концепт *сдержанность*, занимающий особое место в системе аксиологических доминант британской лингвокультуры. В отличие от универсальных ценностей (*свобода, справедливость*), этот концепт, наряду с концептами *индивидуализм* и *прагматизм*, является этноспецифичным концептом-регулятивом. Он не просто описывает определенную модель поведения, а подает ее как норму и эталон для члена британского общества.

В своем исследовании К. Фокс описывает «*английскую сдержанность*» как феномен, пронизывающий все аспекты английской жизни. Она рассматривает его как один из симптомов *«социальной неловкости» – «ядра английской самобытности»*. Этот феномен присутствует везде: в манере речи, в эмоциональном поведении, в отношении к незнакомцам и даже в отклике на собственные успехи и неудачи [9]. Она дифференцировала концепт *английская сдержанность / English reserve* от проявлений концепта *сдержанность* в других культурах. *Английская сдержанность* является негласным этноспецифичным кодексом поведения в социуме. Она включает в себя правила речевого, эмоционального и поведенческого самоконтроля.

Концепт *сдержанность* сформировался под влиянием исторических и географических факторов. Его религиозные корни уходят в пуританскую этику, которая рассматривала самоконтроль как добродетель, а проявление эмоций как слабость. Географическая изоляция и высокая плотность населения сформировали британскую культуру *privacy*. Здесь *сдержанность* выступает инструментом защиты личного пространства от любопытства и навязчивости. Статус абсолютного поведенческого эталона концепт обрел благодаря викторианскому идеалу джентльмена [7; 9]. Наиболее ярким метафорическим воплощением данного концепта в языке служит фразеологизм *a stiff upper lip – «жесткая верхняя губа»*, означающий необходимость «оставаться невозмутимым хотя бы внешне, а еще лучше – если и внутренне» [7, с. 444].

Для выявления понятийных характеристик концепта *сдержанность* обратимся к его словарным дефинициям в авторитетных лексикографических источниках.

Согласно *Longman Dictionary of Contemporary English* [10], *restraint* – 1. *Calm sensible controlled behaviour*, *especially in a situation when it is difficult to stay calm*; 2. *A rule or principle that limits what people can do*; 3. *Formal physical force that is used to hold someone back*, *especially because they are likely to be violent*; *Cambridge Dictionary* [14] – 1. *Calm and controlled behaviour*; 2. *Something that limits the freedom of someone or something*, *or that prevents something from growing or increasing*; *Merriam-Webster Dictionary* [16] выделяет три значения: 1. *a*) *An act of restraining*; *the state of being restrained*; *b*) *a means of restraining*: *a restraining force or influence*; *a device that restricts movement*; 2. *A control over the expression of one's emotions or thoughts*; *Oxford Colour Thesaurus* [11] – 1. *Constraint*, *check*, *curb*, *block*, *hindrance*, *impediment*, *deterrent*, *inhibition*; 2. *Behave with restraint*, *self-restraint*, *self-control*, *self-discipline*, *moderation*, *temperateness*, *prudence*, *judiciousness*.

Итак, сравнение словарных статей из разных лексикографических источников показывает устойчивость смыслового наполнения концепта. Анализ всех дефиниций выявляет три смысловые доминанты, составляющие семантическое ядро концепта *сдержанность*. Во-первых, это эмоционально-поведенческий самоконтроль (*calm and controlled behaviour, self-discipline*), особенно востребованный в стрессовых ситуациях. Во-вторых, аспект ограничения (*constraint, curb*), понимаемый как нормативный или физический барьер для действий. В-третьих, умеренность и благоразумие, где лексемы *moderation, prudence, sensible* переводят сдержанность в статус безусловной культурной ценности, обосновывая ее как проявление прагматизма и приверженности здравому смыслу (*common sense*), что необходимо для сохранения социального равновесия.

Таким образом, понятийное ядро концепта *сдержанность* образуют три базовых семантических признака: *самоконтроль, самоограничение и умеренность*. Вместе взятые они свидетельствуют о том, что на понятийном уровне *сдержанность* предстает как активный, осознанный процесс регуляции собственного поведения в соответствии с культурными нормами. Что особенно важно, все словарные дефиниции несут в себе выраженный оценочный компонент. Сдержанность характеризуется как *calm, sensible, controlled* – то есть как положительная, социально одобряемая черта. Это подтверждает аксиологический статус концепта: *сдержанность* – не просто описание поведения, но его оценка как нормы.

Синонимический анализ показывает, что британское языковое сознание детализирует смысловое поле концепта *сдержанность* по сферам проявления, а именно: эмоциональной (*self-control, composure*), речевой (*reticence, taciturnity, understatement*), поведенческой (*reserve, moderation, decorum*) и социальной (*poise, self-possession*) [17]. При этом словарные дефиниции фиксируют лишь понятийный слой концепта, тогда как его образный и ценностный компоненты наиболее полно, на наш взгляд, раскрываются в паремиологическом фонде как наиболее концентрированном и образном источнике.

Следует подчеркнуть, что три семантические доминанты – самоконтроль, самоограничение, умеренность, которые были выявлены в ходе словарного анализа, – нашли подтверждение в паремиологическом фонде. Однако они отличаются своей ценностной значимостью: в ядре *самоконтроль* и *умеренность* выступают как добродетель, на периферии на первый план выходит аспект *ограничения*, зачастую с негативными коннотациями.

Материал для исследования получен в ходе сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников [12–15]. В итоговый репрезентативный корпус исследования вошло 75 единиц, наиболее полно раскрывающих полевую структуру концепта *сдержанность*.

Основу нашего анализа составляет классическая трехкомпонентная структура концепта, предложенная В.И. Карасиком (ценностный, образный и понятийный компоненты) [3]. При этом, воссоздавая полевую организацию концепта, мы учитываем методологическое уточнение И.В. Кононовой. Автор отмечает, что делить внутренние компоненты концепта на ядро и периферию методологически неверно, так как они равнозначны. Она подчеркивает, что «в терминах полевого подхода целесообразно рассуждать, реконструируя ассоциативную составляющую концепта, так как она изоморфна репрезентирующему ее лексико-семантическому полю» [4, с. 39]. Другими словами, мы применяем полевую модель не к абстрактной структуре сознания, а к конкретным языковым репрезентантам (75 паремиям), которые и составляют то самое лексико-семантическое поле (в широком смысле, включающем паремиологические единицы), формирующее ассоциативно-образную структуру концепта *сдержанность*.

Применение полевого подхода к паремиологическому материалу позволяет комплексно раскрыть как ценностный, так и образный аспекты концепта. Полевая структура показывает, как меняется ценность концепта *сдержанность* от ядра к периферии. В ядре это абсолютная норма. На ближней периферии – ситуативные модели поведения. На дальней периферии – негативные коннотации, связанные с самоограничением как вынужденной мерой адаптации к реальности. Одновременно эта модель упорядочивает образную репрезентацию, выявляя, какие метафоры занимают центральное место в британской языковой картине мира, а какие отодвигаются на периферию для выражения иронии или предостережения.

В результате анализа пословицы распределились по трем слоям концептуального поля: ядро концепта отражают 30 пословиц с положительной оценкой; ближнюю периферию – 32 единицы, раскрывающие специфические аспекты сдержанности; дальнюю периферию формируют 13 паремий, содержащих негативные или иронические коннотации.

Ядро концепта составляют пословицы, где сдержанность выступает как нравственный эталон поведения. Наиболее частотная понятийная характеристика в словарных статьях выражена лексемами *calm, sensible, controlled behaviour.* При анализе паремий выделено три основных ценностных компонента британской лингвокультуры.

1. Речевая сдержанность как показатель мудрости. Всего 9 паремий, среди них: *Least said, soonest mended; Silence is golden; Brevity is the soul of wit; A close mouth catches no flies; First think, then speak.*

2. Поведенческая сдержанность в форме умеренности и благоразумия как этической нормы (14 паремий). Этот компонент реализует принцип «золотой середины», например: *An ounce of discretion is worth a pound of wit; Cut your coat according to your cloth; Fair and softly go far in a day; Burn not your candle at both ends; Covert nothing over much.*

3. Компонент «умение довольствоваться малым» (*contentment*) предписывает разумную достаточность во всем (7 паремий): *Enough is as good as a feast; The greatest wealth is contentment with a little; The best things come in small packages.*

Ближняя периферия концепта объединяет пословицы, в которых сдержанность приобретает характер конкретных поведенческих моделей, обусловленных ситуацией. Здесь она служит прагматическим инструментом для предотвращения нежелательных последствий, который реализуется в трех ключевых направлениях.

1. В речевой сфере сдержанность выступает не как мудрость (как в ядре), а как защита от ошибок, чужих нападок и случайного проявления своих истинных намерений (6 паремий): *Walls have ears; Fine words dress ill deeds; Empty vessels make the greatest sound; Deeds are fruits, words are but leaves.*

2. В эмоциональной сфере сдержанность проявляется как стоическое преодоление испытаний, когда она выступает как внешняя стратегия, чтобы сохранить безупречный образ перед лицом окружающих (8 паремий): *Bear and forbear; Bear with evil and expect good; Fretting cares make grey hairs; Angry men seldom want woe*.

3. Поведенческая сфера представляет сдержанность как практическую осмотрительность и невмешательство (18 паремий). Этот раздел

самый большой по объему и описывает основные принципы соблюдения дистанции между людьми и разумного использования своих ресурсов: *Don't put all your eggs into one basket; Let not the cobbler go beyond his last; Curiosity killed the cat; Ask thy purse what thou shouldst buy; At a great bargain make a great pause; Climb not too high, lest the fall be the greater; Don't run away than you can carry; Let the buyer beware; Never venture out of your depth until you can swim.*

Дальняя периферия концепта содержит паремии, в которых сдержанность наполнена негативными и ироническими коннотациями. Здесь самоконтроль перестает быть добродетелью и превращается в завесу, скрывающую слабость или потенциальную опасность. Анализ материала позволяет выделить три основных аспекта этого аксиологического сдвига.

1. Сдержанность как маска, за которой внешнее спокойствие и краткость служат для сокрытия истинных, зачастую неблаговидных намерений или невежества (5 паремий): *What soberness conceals, drunkenness reveals; Fine words dress ill deeds; Still waters run deep; Speak fair and think what you will*.

2. В этом аспекте сдержанность становится вынужденной мерой или проявлением слабости, поскольку самоограничение диктуется не этикой, а страхом, отсутствием выбора или покорностью судьбе (5 паремий): *Beggars can't be choosers; Cowardice is afraid to be known or seen; Don't cry out before you're hurt; Cowards die many times before their death; Grief pent up will burst the heart.*

3. Сдержанность как показатель скрытой угрозы или вины (3 паремии). Здесь молчание или спокойствие выступают тревожным сигналом о совершенном проступке или назревающей опасности: *When children stand quiet, they have done some harm; Keep me from still water; from that which is rough I can keep myself; When the fox preaches, beware of your geese.*

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что концепт *сдержанность* выступает самостоятельной аксиологической доминантой британской лингвокультуры с четкой полевой структурой, амбивалентным ценностным потенциалом и историческими традициями. Паремиологический анализ установил, что в британской картине мира данный этноспецифичный концепт-регулятив представлен через сложную систему поведенческих моделей. Пословицы ядерной зоны представляют *сдержанность* как абсолютную социокультурную норму, которая объединяет речевую мудрость, поведенческую умеренность и разумную достаточность. Периферийные зоны лишают абсолютного статуса этот идеал, представляя его либо как ситуативную тактику выживания, либо как маркер социальной опасности и слабости.

Таким образом, в английской паремиологии сдержанность репрезентована не как абстрактная безусловная ценность, а как гибкий регулятор поведения, обеспечивающий социальную гармонию и защиту личного пространства.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая ; пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

2. Карасик, В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 408 с.

3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

4. Кононова, И.В. Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2014. – № 5. – С. 32–42.

5. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова, Ю.Г. Панкраца, Л.Г. Лузиной. – М., 1996.

6. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие. для студ. высших. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

7. Овчинников, В.В. Сакура и дуб / В.В. Овчинников. – М. : Издательство АСТ, 2025. – 608 с.

8. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 992 с.

9. Fox, K. Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour / K. Fox. – 2nd ed. – London : Hodder & Stoughton, 2015. – 583 p. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.williamdorrell.co.uk/pdfs/Watching_the_English.pdf.

10. Longman Dictionary of Contemporary English / director Della Summer. – Pearson Education Limited, 2003. – 1949 p.

11. Oxford Colour Thesaurus / ed. by Martin Nixon; with Lucinda Coventry. – 2nd ed. – Oxford University Press, 2002. – 650 p.

12. Simpson, J.A. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs / J.A. Simpson. Oxford : Oxford University Press, 2003. – 364 p.

13. Speake, J. Oxford Dictionary of Proverbs / J. Speake (ed.). – 6th ed. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 383 p.

14. [Electronic resource]. – Access mode : https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/restraint (date of access: 26.06.2026).

15. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.gutenberg.org/files/39281/39281-h/39281-h.htm (date of access: 07.07.2026).

16. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.merriam-webster.com/dictionary/restraint (date of access: 26.06.2026).

17. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.thesaurus.com/browse/restraint (date of access: 26.06.2026).

References

1. Vezhbitskaya, A. Ponimanie kultur cherez posredstvo klyuchevykh slov / A. Vezhbitskaya ; per. s angl. A.D. Shmeleva. – M. : Yazyki slavyanskoy kultury, 2001. – 288 s.

2. Karasik, V.I. Yazykovye klyuchi / V.I. Karasik. – M. : Gnozis, 2009. – 408 s.

3. Karasik, V.I. Yazykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs / V.I. Karasik. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 s.

4. Kononova, I.V. Struktura lingvokulturnogo kontsepta: sposoby yazykovoy i diskursivnoy obektivatsii // Vestnik VolGU. Seriya 2: Yazykoznanie. – 2014. – № 5. – S. 32–42.

5. Kratkiy slovar kognitivnykh terminov / pod red. E.S. Kubryakovoy, V.Z. Demyankova, Yu.G. Pankratsa, L.G. Luzinoy. – M., 1996.

6. Maslova, V.A. Sovremennye napravleniya v lingvistike : ucheb. posobie. dlya stud. vysshikh. ucheb. zavedeniy / V.A. Maslova. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2008. – 272 s.

7. Ovchinnikov, V.V. Sakura i dub / V.V. Ovchinnikov. – M. : Izdatelstvo AST, 2025. – 608 s.

8. Stepanov, Yu.S. Konstanty: slovar russkoy kultury / Yu.S. Stepanov. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademicheskiy Proekt, 2004. – 992 s.

© Т.В. Корнаухова, 2026

УДК 81’373.46

Ю.Б. ЦВЕРКУН

Одинцовский филиал ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Одинцово

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: искусственный интеллект (**ИИ**); лексико-семантические особенности; образование; структурные особенности; термин; терминология.

Аннотация: Целью работы является систематизация англоязычного терминологического аппарата ИИ, применяемого в образовательной среде, а также выявление его лексико-семантических и структурных особенностей. Материалом для анализа послужили 102 термина из 17 глоссариев, включая официальные ресурсы ЮНЕСКО и Парламента Великобритании, которые были сгруппированы по семи тематическим группам: от архитектуры нейросетей до этических аспектов и цифровых компетенций. В ходе исследования установлено доминирование сложных многословных терминов (82 %) над однословными единицами (18 %). Выявлена лексическая вариантность у 6 % единиц, обусловленная параллельным существованием инженерных традиций и попытками избежать негативных коннотаций. В заключение делается вывод о том, что владение данной терминологией выходит за рамки технического словаря и становится необходимым условием эффективной дидактической коммуникации и успешной интеграции инноваций в учебный процесс.

Искусственный интеллект стал неотъемлемой частью современной образовательной экосистемы. Масштабное внедрение ИИ-технологий в учебный процесс повлекло за собой кардинальную трансформацию дидактических методов и коммуникативных практик.

В этих условиях анализ англоязычной терминологии ИИ в образовании приобретает особое значение. Он позволяет выявить структурные и семантические особенности новой терминологической системы, проследить динамику перехода бытовых понятий в разряд профессиональных и обнаружить идеологическую нагрузку, заложенную в самих словах. Такое исследование закладывает фундамент для выработки единой терминологической базы, необходимой для эффективного функционирования ИИ в образовательной среде.

Цель исследования состоит в выявлении лексико-семантических и структурных особенностей англоязычной терминологии искусственного интеллекта в образовании.

За последние годы было опубликовано большое количество работ, посвященных различным аспектам исследования искусственного интеллекта. Терминология искусственного интеллекта рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Н.П. Галкиной, А.С. Рыбаковой, Д.О. Ворошилова, М.У. Тарик и др. В публикации Н.П. Галкиной приводится описание двадцати единиц, входящих в терминологию ИИ [2]. А.С. Рыбакова показывает, что терминология может не только развиваться на основе общеупотребительной лексики, но и переходить из одной концептосферы в другую [5]. В докладе Д.О. Ворошилова демонстрируется, что термин ИИ нагружен антропоморфными метафорами, которые скрывают истинную сложность и природу современных цифровых систем. Автор предполагает, что подобная терминология может препятствовать более глубокому пониманию того, как такие системы функционируют [1]. М.У. Тарик отмечает, что технологии искусственного

интеллекта наделяют людей различными уникальными положительными качествами. ИИ добавил в повседневный словарный запас новую терминологию, о которой раньше никто не слышал и не читал [15].

В отличие от перечисленных выше публикаций, в фокусе данного исследования находятся англоязычная терминология искусственного интеллекта, функционирующая в сфере образования, и ее лексико-семантические и структурные особенности.

Прежде чем проанализировать терминологию ИИ в лексико-семантическом аспекте, представляется интересным обратиться к словам года на английском языке, через призму которых далее будет рассмотрена актуальная англоязычная лексика, входящая в терминологию ИИ в образовании. В январе 2026 г. вышла статья Н. Конте, в которой представлены слова года, выбранные пятью основными словарями современного английского языка [9; 10; 12–14] с 2020 по 2025 г. Автор отмечает, что «невозможно описать целый год одним словом, но различные крупные словари каждый год пытаются это сделать» (перевод наш – Ю.Ц.) [11]. По мнению Н. Конте, хотя выбранное слово не может охватить всю сложность прошедшего года, оно может стать символом социальных явлений, новой терминологии и общего культурного опыта, накопленного за 365 дней [11].

Поясним, что все пять словарей подходят к выбору *Word of the Year* (*Слова года*), основываясь на фактах использования в реальном мире и общественном интересе. *Dictionary.com* анализирует культурное влияние конкретного феномена, а также новости и социальные тренды [12], в то время как *Collins Dictionary* использует свой корпус разговорного и письменного английского языка (*Collins Corpus*) [10]. Словари *Merriam-Webster* и *Cambridge* уделяют большое внимание поисковым запросам. Редакция *Oxford Dictionary* проводит корпусное исследование, в некоторых случаях проводит публичное голосование [14]. Итак, 2020 г. определяется в основном пандемией коронавируса, среди слов года выделяются *pandemic, quarantine, lockdown*. Важно отметить также, что автором данной статьи была предпринята попытка систематизации и анализа лексических единиц, возникших в англоязычной терминологии образования в условиях воздействия пандемии и постпандемии [6]. К словам 2021 г. относятся *vaccine, vax* и *perseverance*, отражающие период постпандемии. В 2022 г. словами года стали следующие: *woman, gaslighting, permacrisis, goblin mode, homer*. 2023 г. принес слова, относящиеся к искусственному интеллекту (*'AI-related words'*): *hallucinate, AI*. Это объясняется тем, что в ноябре 2022 г. был запущен *ChatGPT*. В 2025 г. наблюдается эволюция специальной лексики, относящейся к ИИ: *slop, vibe coding*. Другие слова 2025 г., такие как *parasocial* и *rage bait*, определяют набирающие популярность культурные тенденции и модели поведения в онлайн-мире. По мнению *Dictionary.com*, словом 2025 г. является единица '*6-7*', которая остается в значительной степени «*a largely incomprehensible meme*» (*'непонятным мемом'*), широко распространенным среди представителей молодого поколения, несмотря на отсутствие точного значения [11].

Ввиду изучения в данной работе терминологии ИИ целесообразно остановиться на семантике слова *parasocial*. *Cambridge Dictionary* дает следующее определение данной единицы: «*involving or relating to a connection that someone feels between themselves and a famous person they do not know, a character in a book, film, TV series, etc., or* ***an artificial intelligence***» [9]. Данное уточнение в определении (*…or an artificial intelligence*) было внесено лексикографами словаря в словарную статью в 2025 г., что еще раз подчеркивает воздействие ИИ на современное общество.

Итак, анализ слов года за период 2020–2025 гг. позволяет сделать вывод о возрастающей роли искусственного интеллекта в жизни современного общества. Поскольку ИИ уже стал обыденностью для молодого поколения и широко используется в обучении (около 87 % студентов ведущих вузов используют ИИ в процессе обучения [4]), корректность и точность использования терминологии искусственного интеллекта в процессе обучения и студентами, и преподавателями приобретает особую значимость.

Поясним, что в данном исследовании за основу берется определение искусственного интеллекта, предложенное *Collins Dictionary*: «***Artificial intelligence*** *is a type of computer technology which is concerned with making machines work in an intelligent way, similar to the way that the human mind works. The abbreviation AI is also used*» [10].

Для исследования терминологии ИИ было использовано 17 глоссариев терминов искусственного интеллекта в сфере образования, общее количество терминов в которых составило 102 единицы. Важно подчеркнуть, что глоссарии терминов ИИ в образовании опубликованы на официальных сайтах ЮНЕСКО [7] и Парламента Великобритании [8]. Так, отмечается, что ЮНЕСКО с момента своего основания «помогала сообществам ориентироваться в преобразующей силе технологий и управлять ею – на благо всех». Сегодня, «в эпоху, формируемую искусственным интеллектом и связанными с ним прорывными инновациями, ЮНЕСКО продолжает важную работу по обеспечению разработки и внедрения этих новейших технологий на благо равенства, возможностей и инклюзивности» [7].

Выявляя лексико-семантические особенности терминологии ИИ в образовании, рассмотрим реализацию вариантности в рамках данной терминологии. Примерами терминов, иллюстрирующих лексическую вариантность, стали следующие: *artificial general intelligence = general AI = strong AI = broad AI; narrow AI = weak AI, sentiment analysis = opinion mining; voice recognition = speech recognition* [16].

В рамках лексико-семантического подхода к исследованию терминологии ИИ в образовании представляется важным изучить тематические группы данных единиц. Итак, рассматриваемые термины могут быть разделены на семь тематических групп.

1. ***AI Architecture*** (*'Архитектура ИИ'*) описывает внутреннее устройство систем. В данную группу входят *Neural Networks* (*'нейронные сети'*), технологии *Machine Translation* (*'машинного перевода'*), а также *Computer Vision* (*'компьютерное зрение'*) и др.

2. ***Data*** (*'Данные'*). Наряду с общеизвестным термином *Big Data* (*'большие данные'*) стоит также упомянуть *Structured Data* (*'структурированные данные'*) и *Unstructured Data* (*'неструктурированные данные'*). К этой группе также относятся следующие термины: *Database, Data-driven, Data-driven Learning, Data Mining, Data Science, Data Architect, Data Manager, Data Scientist, Data Lake, Open Data, Test Data, Training Data, Personal Data, Personal Data Processing*.

3. ***Computer Learning*** (*'Компьютерное обучение'*). В группу входят подходы *Deep Learning* (*'глубокое обучение'*), инструменты *Reinforcement Learning* (*'обучение с подкреплением'*), а также *Supervised Learning* (*'обучение с учителем'*) и *Transfer Learning* (*'перенос обучения'*). Также назовем *Computational Learning Theory, Data-driven Learning, Unsupervised Learning, Transfer Learning, Few-shot Learning, Zero-shot Learning*.

4. ***Generative AI*** (*'Генеративный ИИ'*). Данная группа представлена *Large Language Models* (*'большими языковыми моделями'*), способными создавать конспекты лекций, и *Chatbot* (*'чат-ботами'*), выступающими в роли тьюторов.

5. ***Ethical Aspects*** (*'Этические аспекты'*). Термин *Bias* (*'смещение алгоритма'*) указывает на риск дискриминации, когда нейросеть занижает баллы представителям определенных социальных групп из-за перекосов в обучающей выборке. Данному термину противостоит термин *Algorithmic Accountability* (*'алгоритмическая ответственность'*), обязывающий разработчиков предоставлять «прозрачные» отчеты о том, как именно машина производит оценку знаний.

6. ***Safety*** (*'Безопасность'*). В данной группе фигурируют угрозы *Cyberbullying* (*'кибербуллинга'*), который может исходить не только от сверстников, но и от *AI Avatars* (*'дипфейк-аватаров'*), а также защита персональных данных – *Privacy* (*'конфиденциальность'*). В эту же группу входят термины *Data Encryption* (*'шифрование данных'*) для защиты цифровых дипломов и *Access Control* (*'контроль доступа'*) для разграничения прав преподавателей, обучающихся и родителей внутри образовательной платформы.

7. ***Digital Competences*** (*'Цифровые компетенции'*). Современный студент должен обладать *Digital Citizenship* (*'цифровым гражданством'*), т.е. умением этично вести себя в сети, и *Media Literacy* (*'медиаграмотностью'*), чтобы отличить реальные факты от сгенерированных фейков. К ним можно добавить навыки *Prompt Engineering* (*'проектирования промптов'*) для точной постановки задач ИИ.

Рассматривая структурные особенности терминов, мы опирались на классификацию терминолексики с точки зрения формы, разработанную С.В. Гриневым-Гриневичем, согласно которой выделяется две основные группы терминов: слова (однословные, монолексемные термины)

и словосочетания (многословные, полилексемные термины) [3]. Примерами терминосочетаний являются следующие: *neural network*, *unsupervised learning*, *transfer learning*, *few-shot learning*, *deep learning*, *data mining*, *big data*, *black box*, *digital citizenship*, *artificial intelligence* и др. Примерами однословных терминов выступают следующие единицы: *jailbreaking*, *memory*, *prompt*, *token* и др.

Итак, проведенное исследование показало, что терминология ИИ в образовании – это сложная, поливалентная система, находящаяся в постоянном движении. Структурные особенности проявляются в следующем соотношении простых и сложных терминов: сложные термины (82 %), такие как *artificial intelligence*, *machine learning* и *natural language processing*, доминируют, отражая стремление точно зафиксировать границы сложного технологического феномена; простые термины (18 %), например *bias*, *prompt*, *token*, выполняют роль базовых элементов, вокруг которых выстраивается вся терминологическая система. Лексическая вариантность зафиксирована у 6 % терминов. Особенно ярко это проявляется при рассмотрении терминов *Strong AI* / *Broad AI* / *AGI* (*Artificial General Intelligence*).

Заключим, что в условиях цифровизации в образовании владение терминологией искусственного интеллекта выходит за рамки технического словаря. Применение терминологии ИИ в образовании становится залогом эффективной интеграции технологий в учебный процесс.

Список литературы

1. Ворошилов, Д.О. Искусственный интеллект как философская химера: критика терминологии / Д.О. Ворошилов // Искусственный интеллект и искусство философствования: проблемы сопряжения : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Астрахань, 20 ноября 2025 года). – Астрахань : Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2026. – С. 32–35.

2. Галкина, Н.П. Цифровой ликбез: нюансы терминологии в области искусственного интеллекта / Н.П. Галкина // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Кострома, 24 октября 2025 года). – Кострома : Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2026. – С. 78–89.

3. Гринев-Гриневич, С.В. Терминоведение : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринев-Гриневич. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

4. ИИ в образовании: как преодолеть соблазн готовых решений // Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html (дата обращения: 02.07.2026).

5. Рыбакова, А.С. Терминология искусственного интеллекта: источники возникновения новых слов и понятий / А.С. Рыбакова // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 2(167). – С. 307–310.

6. Цверкун, Ю.Б. Лексико-семантические особенности англоязычной терминологии школьного и высшего образования в условиях пандемии и постпандемии COVID-19 / Ю.Б. Цверкун // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 434–439. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-434-439.

7. Artificial Intelligence and emerging technologies / UNESCO [Electronic resource]. – Access mode : https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence?hub=195885 (date of access: 02.07.2026).

8. Artificial intelligence (AI) glossary / UK Parliament [Electronic resource]. – Access mode : https://post.parliament.uk/artificial-intelligence-ai-glossary/ (date of access: 02.07.2026).

9. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode : https://dictionary.cambridge.org/editorial/word-of-the-year (date of access: 02.07.2026).

10. Collins Dictionary [Electronic resource]. – Access mode : https://www.collinsdictionary.com/woty (date of access: 02.07.2026).

11. Conte, N. Every ‘Word of the Year’ According to Various Dictionaries (2020–2025) / N. Conte. – January 2, 2026 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.visualcapitalist.com/every-word-of-the-year-according-to-various-dictionaries-2020-2025/ (date of access: 02.07.2026).

12. Dictionary.com [Electronic resource]. – Access mode : https://www.dictionary.com/articles/word-of-the-year-2025 (date of access: 02.07.2026).

13. Merriam-Webster [Electronic resource]. – Access mode : https://www.merriam-webster.com/wordplay/word-of-the-year (date of access: 02.07.2026).

14. Oxford University Press [Electronic resource]. – Access mode : https://corp.oup.com/word-of-the-year/ (date of access: 02.07.2026).

15. Tariq, M.U. Artificial Intelligence Terminologies. AI-Driven Learning and Engagement in Higher Education. Chapter 1 / M.U. Tariq. – IGI Global, 2025. – 28 p. – DOI: 10.4018/979-8-3693-4074-5.ch001.

16. Understanding the different types of artificial intelligence [Electronic resource]. – Access mode : https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence-types?regionCode=us&languageCode=en&cm-history=us-en (date of access: 02.07.2026).

References

1. Voroshilov, D.O. Iskusstvennyy intellekt kak filosofskaya khimera: kritika terminologii / D.O. Voroshilov // Iskusstvennyy intellekt i iskusstvo filosofstvovaniya: problemy sopryazheniya : materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Astrakhan, 20 noyabrya 2025 goda). – Astrakhan : Astrakhanskiy gosudarstvennyy universitet im. V.N. Tatishcheva, 2026. – S. 32–35.

2. Galkina, N.P. Tsifrovoy likbez: nyuansy terminologii v oblasti iskusstvennogo intellekta / N.P. Galkina // Aktualnye voprosy sovremennogo yazykoznaniya i tendentsii prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoriya i praktika : materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Kostroma, 24 oktyabrya 2025 goda). – Kostroma : Voennaya akademiya radiatsionnoy, khimicheskoy i biologicheskoy zashchity im. Marshala Sovetskogo Soyuza S.K. Timoshenko, 2026. – S. 78–89.

3. Grinev-Grinevich, S.V. Terminovedenie : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / S.V. Grinev-Grinevich. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2008. – 304 s.

4. II v obrazovanii: kak preodolet soblazn gotovykh resheniy // Vysshaya shkola ekonomiki [Electronic resource]. – Access mode : https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html (date of access: 02.07.2026).

5. Rybakova, A.S. Terminologiya iskusstvennogo intellekta: istochniki vozniknoveniya novykh slov i ponyatiy / A.S. Rybakova // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 2(167). – S. 307–310.

6. Tsverkun, Yu.B. Leksiko-semanticheskie osobennosti angloyazychnoy terminologii shkolnogo i vysshego obrazovaniya v usloviyakh pandemii i postpandemii COVID-19 / Yu.B. Tsverkun // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2023. – № 4(101). – S. 434–439. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-4101-434-439.

© Ю.Б. Цверкун, 2026

УДК 81-119

Ю.Г. КОЧАРЯН, Д.А. МЕТЕЛИН

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи

КОРПУСНО-СЕТЕВОЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТАХ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ

Ключевые слова: англоязычная письменная речь; ошибки письменной речи; графовое моделирование; корпусный анализ; совместная встречаемость ошибок; учебная диагностика.

Аннотация: В статье представлена апробация сравнительно-динамической корпусно-сетевой модели анализа речевых ошибок в англоязычной письменной речи студентов ИТ-направления. Цель исследования – выявить не только частотную распространенность ошибок, но и структуру их совместной встречаемости на разных этапах обучения. Рабочая гипотеза состоит в том, что при переходе от временного среза *T1* к *T3* изменяется не только частотность отдельных категорий ошибок, но и их структурная роль в сети совместной встречаемости. Для достижения цели решались следующие задачи: сформировать корпус англоязычных письменных текстов студентов ИТ-направления в трех временных срезах; выполнить разметку и нормализацию категорий ошибок; рассчитать абсолютные и нормированные частоты ошибок; построить граф совместной встречаемости; определить сетевые показатели узлов и общей сети; сопоставить результаты частотного и сетевого анализа. Использованы методы корпусного анализа, автоматической разметки ошибок, нормализации частот на 1000 слов, графового моделирования, анализа совместной встречаемости, расчета сетевых метрик и сопоставительного анализа динамики ошибок. Полученные результаты показали, что корпусно-сетевая модель дополняет традиционный частотный анализ, позволяет разграничивать распространенность ошибки и ее структурную значимость и может использоваться как инструмент учебной диагностики письменной речи студентов ИТ-направления.

Введение

Анализ речевых ошибок является одним из значимых направлений исследования письменной речи обучающихся, осваивающих иностранный язык. В современной лингводидактике ошибка рассматривается не только как отклонение от нормы, но и как диагностический показатель состояния формирующейся языковой системы учащегося [5; 7]. Такой подход позволяет выявлять устойчивые зоны затруднений и использовать результаты анализа в учебной диагностике.

Развитие корпусной лингвистики расширило возможности анализа учебных текстов. Учебные корпуса позволяют системно фиксировать ошибки, сопоставлять данные разных групп обучающихся, нормировать частоты по объему текста и выявлять повторяющиеся закономерности письменной речи [1; 8]. Однако традиционный частотный анализ показывает главным образом то, какие категории ошибок встречаются чаще или реже, но не раскрывает, какие ошибки возникают совместно и какие из них занимают структурно значимое положение в общей системе нарушений.

Для решения этой задачи перспективным является использование графового и сетевого анализа языковых данных. Сетевой подход позволяет сопоставлять частотную распространенность ошибки с ее положением в структуре совместной встречаемости и выявлять категории, которые имеют диагностическую значимость

даже при невысокой абсолютной частотности [6; 9].

Настоящая статья посвящена апробации сравнительно-динамической корпусно-сетевой модели анализа речевых ошибок в англоязычных письменных текстах студентов ИТ-направления. Научная новизна исследования заключается в применении корпусно-сетевой модели к анализу англоязычных письменных текстов студентов ИТ-направления и в разграничении частотной распространенности ошибки и ее структурной роли в сети. Такой подход позволяет дополнить традиционный частотный анализ и уточнить приоритеты коррекционной работы при обучении профессионально ориентированной письменной речи на английском языке.

Материалы, данные и условия исследования

В качестве датасета для проведения исследования был составлен корпус англоязычных письменных текстов студентов ИТ-направления, изучающих английский язык как иностранный в учебно-профессиональном контексте. Корпус включает 39 текстов, созданных 13 студентами. Каждый студент представлен тремя временными срезами: *T1*, *T2* и *T3*. В корпусе зафиксированы приблизительные уровни владения английским языком: *A2*, *B1* и *B2*. Определение уровня владения английским языком осуществлялось с использованием диагностического тестирования на платформе «*Test-English*», а также с учетом профессионального опыта преподавателя. Такое распределение использовалось для предварительной группировки участников при анализе корпуса.

Письменные тексты были получены в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения». Три временных среза соответствовали следующим интервалам: *T1* – февраль, *T2* – март, *T3* – май. Категории письменных заданий – мини-эссе – составляли: *T1* – «*Artificial Intelligence and Society*», *T2* – «*Data*, *Privacy and Cybersecurity*», *T3* – «*Software Development and IT Projects*». Темы работ представлены в датасете, используемом в данном исследовании.

Студенческие тексты создавались в цифровой среде в ходе учебных занятий. Перед выполнением заданий студенты проходили обучение по соответствующим темам. Разрешалось использование ранее изученных и обсуждавшихся в рамках курса текстовых материалов. Исходный код приложения и обезличенные исследовательские данные размещены в открытом репозитории [12].

Методология исследования

Выбор корпусной логики обусловлен тем, что учебные корпуса позволяют системно фиксировать и сопоставлять ошибки в текстах обучающихся, а специализированные корпуса ошибок используются для выявления типичных трудностей в профессионально ориентированном английском языке [2; 4]. Анализ был организован как последовательная процедура: подготовка корпуса, лингвистический препроцессинг, загрузка и нормализация разметки ошибок, частотный анализ, построение таблиц совместной встречаемости, формирование графа ошибок, расчет сетевых метрик и сопоставление результатов по временным срезам *T1–T3*.

Основным материалом исследования стал корпус из 39 англоязычных письменных текстов 13 студентов. Корпус имеет структуру *text_id*, *student_id*, *time_slice*, *lang_level*, *topic*, *text*, что позволяет связать каждый текст с конкретным автором, уровнем владения языком и этапом наблюдения. После препроцессинга общий объем материала составил 10 107 слов и 840 предложений; объем отдельных текстов находился примерно в диапазоне 230–286 слов. Таблица разметки включает 53 строки аннотаций и охватывает все 39 текстов корпуса; проверка совместимости показала полное совпадение идентификаторов корпуса и разметки.

Обработка данных выполнялась в программном пайплайне на языке *Python*. Для работы с таблицами использовалась библиотека *pandas*, для лингвистического препроцессинга – *spaCy* с моделью *en_core_web_lg*, для построения и анализа графа – *NetworkX*. Статистическая проверка пар ошибок проводилась с помощью *Fisher exact test* с коррекцией множественных сравнений Бенджамини – Хохберга. На этапе препроцессинга тексты нормализовались, делились на абзацы и предложения, после чего для каждой единицы сохранялись *sentence_id* и *paragraph_id*, а также рассчитывались количественные признаки.

Для контроля качества автоматической разметки была предусмотрена частичная экспертная валидация корпуса. Из корпуса формировалась стратифицированная выборка объемом 20–30 % текстов с учетом уровня владения языком и временного среза. Согласованность

экспертной разметки может оцениваться с помощью *Cohen's kappa* при участии двух экспертов или *Fleiss' kappa* при участии трех и более экспертов. Кроме того, автоматическая разметка сопоставляется с экспертной проверкой с использованием матрицы ошибок и метрик точности и полноты.

Частотный анализ проводился по корпусу в целом, отдельным студентам, уровням владения языком, временным срезам и темам. Для сопоставимости текстов разной длины использовалась нормализация на 1000 слов, что соответствует практике корпусного анализа учебных текстов [1; 2]:

$$R_{c,g} = \frac{E_{c,g}}{W_g} \cdot 1000,$$

где $R_{c,g}$ – частота ошибок категории c в группе g на 1000 слов; $E_{c,g}$ – количество ошибок категории c в выбранной группе текстов; W_g – общее число слов в этой группе.

Частотные показатели использовались не только как самостоятельный результат, но и как атрибуты узлов в графовой модели. Граф ошибок строился как неориентированная взвешенная сеть, где узлом выступала категория ошибки, а ребром – совместная встречаемость двух категорий внутри одной единицы анализа [6; 9]. Для каждой единицы фиксировалось наличие или отсутствие категории ошибки:

$$x_{u,c} = \begin{cases} 1, \text{ если категория ошибки} \\ \text{встречается в единице } u, \\ 0, \text{ если не встречается} \end{cases},$$

где u – предложение, абзац или текст.

В данной работе итоговой единицей анализа выступал абзац. Число совместных появлений двух категорий ошибок определялось по формуле:

$$C_{ij} = \sum_{u=1}^{m} x_{u,i} x_{u,j},$$

где C_{ij} – число абзацев, в которых категории ошибок i и j встретились совместно; m – общее число абзацев; $x_{u,i}$ и $x_{u,j}$ – бинарные показатели наличия соответствующих категорий ошибок в абзаце u.

Параметры построения сети включали порог статистической значимости 0,05, поправку Бенджамини – Хохберга и автоматический режим отбора ребер. Если коэффициент φ был положительным, в качестве веса ребра использовалось его значение; если он был отрицательным или нулевым, применялся коэффициент Жаккара. Отрицательные веса в граф не включались. Сила связи между двумя категориями ошибок описывалась коэффициентом Жаккара:

$$J_{ij} = \frac{a}{a+b+c},$$

где a – число единиц анализа, в которых обе категории встретились совместно; b – число единиц анализа, в которых встретилась только категория i; c – число единиц анализа, в которых встретилась только категория j.

Для общей сети рассчитывались число узлов и ребер, плотность, средняя степень, средняя взвешенная степень, коэффициент кластеризации, число компонент связности, размер наибольшей компоненты и модульность. На уровне узлов определялись степень, взвешенная степень, посредническая, близостная центральность и центральность по собственному вектору. Дополнительно строились групповые сети по уровню владения языком, временному срезу и отдельному студенту, что позволило описывать индивидуальную динамику частот ошибок без утверждений о причинах этих изменений.

Методология имеет ограничения. Во-первых, корпус невелик, поэтому количество текстов и студентов ограничивает статистическую устойчивость выводов. Во-вторых, разметка является автоматической, что требует осторожной интерпретации результатов и последующей экспертной проверки [7]. Для полноценной эмпирической проверки необходимы расширение корпуса и дополнительная ручная валидация разметки.

Результаты исследования

В табл. 1 представлено распределение наиболее частотных ошибок, выявленных на синтетическом тестовом наборе. Данный этап имел технический и валидационный характер и использовался не для содержательных выводов о письменной речи студентов, а для проверки корректности работы программного пайплайна, включая загрузку текстов, автоматическую разметку, нормализацию частот на 1000 слов и формирование итогового представления результатов.

Таблица 1. Распределение наиболее частотных ошибок в синтетическом тестовом наборе

Категория ошибки	Ошибок на 1000 слов
Местоимения	2,43
Артикли и определители	1,72
Число и исчисляемость существительных	0,73
Предлоги	0,30
Структура предложения	0,23
Заглавные буквы	0,12

Таблица 2. Частотность появления ошибок

Категория ошибки	Кол-во	На 1000 слов	Доля от всех ошибок
Пунктуация	28	2,770	52,83 %
Артикли и определители	17	1,682	32,08 %
Орфография	5	0,495	9,43 %
Прочее/неклассифицированное	2	0,198	3,77 %
Согласование подлежащего и сказуемого	1	0,099	1,89 %

В синтетическом наборе наибольшую нормированную частотность демонстрируют ошибки, связанные с употреблением местоимений, а также артиклей и определителей. Такое распределение отражает заранее заданную конфигурацию тестового материала и подтверждает, что модель распознает основные типы ошибок и корректно ранжирует их по частотности.

В основном корпусе выявлено 53 автоматически размеченные речевые ошибки, распределенные по пяти ненулевым категориям (табл. 2). Распределение имеет асимметричный характер: две ведущие категории – «Пунктуация» и «Артикли и определители» – объединяют 45 случаев из 53, то есть 84,91 % всех ошибок. Следовательно, структура ошибок в данном корпусе определяется ограниченным числом категорий, тогда как остальные типы нарушений образуют периферию распределения.

Наиболее частотной категорией являются пунктуационные ошибки: 28 случаев, или 2,770 ошибки на 1000 словоупотреблений. Категория «Артикли и определители» представлена 17 ошибками, или 1,682 на 1000 словоупотреблений. Орфографические ошибки, прочие неклассифицированные случаи и ошибки согласования встречаются значительно реже. При интерпретации этих данных необходимо учитывать, что автоматическая разметка может быть более чувствительна к формальным признакам пунктуации и употребления определителей, чем к более сложным лексико-семантическим нарушениям.

Сопоставление ошибок по уровням владения английским языком (рис. 1) показывает, что пунктуационные ошибки наиболее выражены на уровне *A2* и заметно снижаются на уровнях *B1* и *B2*. Ошибки в употреблении артиклей и определителей фиксируются на всех трех уровнях, при этом на *A2* и *B1* их частотность выше, чем на *B2*. Орфографические ошибки представлены ограниченно и наиболее заметны в группе *B1*. Эти данные позволяют обозначить предварительные тенденции зависимости ошибок от уровня владения языком.

Динамика по временным срезам *T1–T3* указывает не на общее линейное снижение ошибок, а на изменение их категориальной структуры. Обобщенные показатели представлены в табл. 3. В *T1* ведущей категорией является «Пунктуация» – 10 случаев, или 3,069 ошибки на 1000 слов. В *T2* на первое место выходит категория «Артикли и определители» – 8 случаев, или 2,358 ошибки на 1000 слов, тогда как ча-

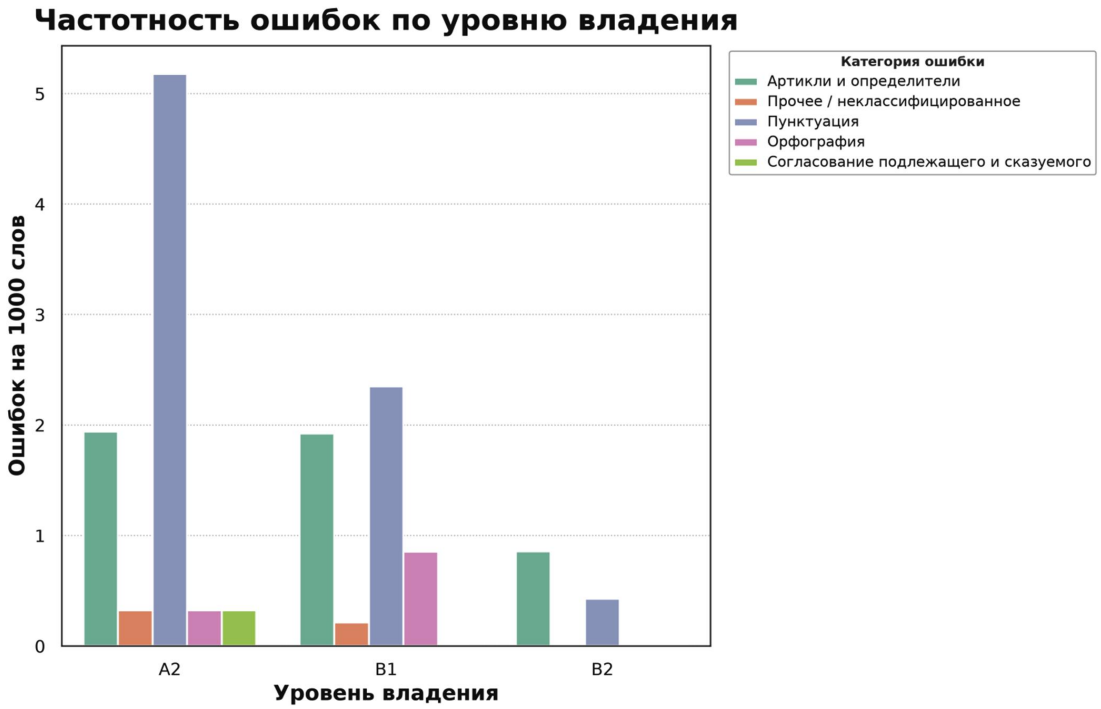


Рис. 1. Частотность ошибок по уровню владения языком

Таблица 3. Динамика ошибок по временным срезам

Срез	Категория	Кол-во	На 1000 слов	Доля внутри среза
T1	Пунктуация	10	3,069	62,5 %
	Артикли и определители	3	0,921	18,8 %
	Орфография	2	0,614	12,5 %
	Прочее/неклассифицированное	1	0,307	6,2 %
T2	Артикли и определители	8	2,358	61,5 %
	Пунктуация	3	0,884	23,1 %
	Орфография	1	0,295	7,7 %
	Прочее/неклассифицированное	1	0,295	7,7 %
T3	Пунктуация	15	4,340	62,5 %
	Артикли и определители	6	1,736	25,0 %
	Орфография	2	0,579	8,3 %
	Согласование подлежащего и сказуемого	1	0,289	4,2 %

стотность пунктуационных ошибок снижается до 0,884 на 1000 слов. В *T3* вновь доминирует пунктуация: 15 случаев, или 4,340 ошибки на 1000 слов.

Полученные данные показывают перераспределение ошибок между временными срезами. Пунктуационные ошибки снижаются в *T2*, но возрастают в *T3*; ошибки в употреблении артиклей и определителей достигают максимума в *T2* и сохраняют значимость в *T3*; орфографические ошибки остаются малочисленными во всех трех срезах.

Следующим этапом стало построение сети совместной встречаемости ошибок. В графовой

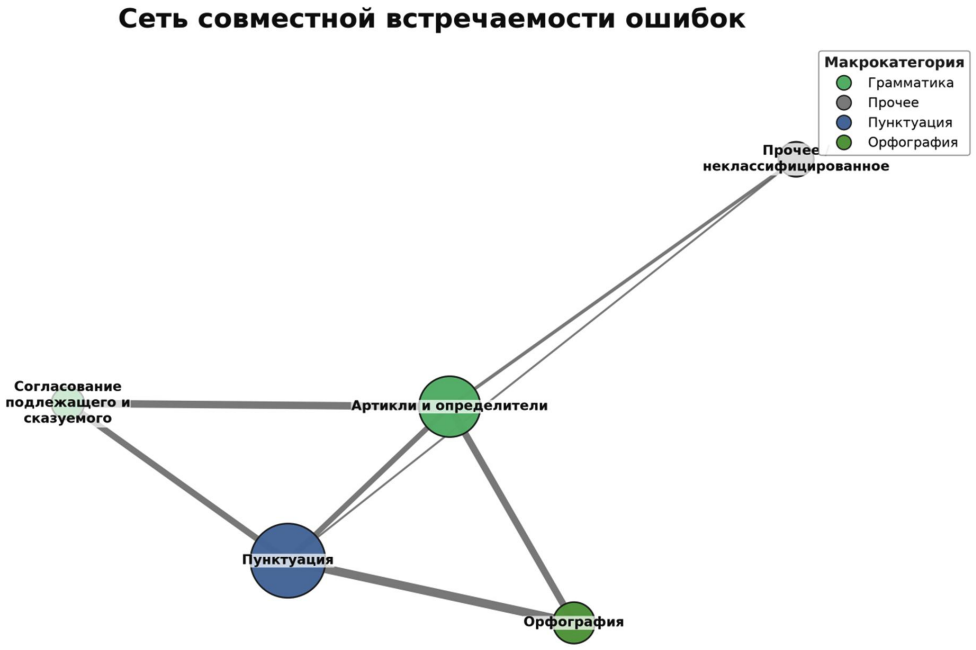


Рис. 2. Сеть совместной встречаемости ошибок

модели узлами выступали категории ошибок, а ребрами – их совместное появление в пределах одной единицы анализа. Итоговая сеть, представленная на рис. 2, включает пять категорий: «Артикли и определители», «Пунктуация», «Орфография», «Прочее» и «Согласование подлежащего и сказуемого».

Конфигурация сети показывает, что наиболее заметные позиции занимают категории «Артикли и определители» и «Пунктуация». При этом пунктуация является наиболее частотной категорией, а артикли и определители при меньшей абсолютной частотности оказываются включенными в несколько разных связей. Это подтверждает, что частотная распространенность ошибки не всегда совпадает с ее структурной значимостью в сети совместной встречаемости.

Сила связей между категориями ошибок представлена на рис. 3. Наиболее выраженная связь наблюдается между пунктуацией и орфографией (0,26). Далее следуют связи «Артикли и определители» – «Согласование подлежащего и сказуемого» (0,22), «Артикли и определители» – «Орфография» (0,19), «Пунктуация» – «Согласование подлежащего и сказуемого» (0,18) и «Артикли и определители» – «Пунктуация» (0,14). Периферийные связи с категорией «Прочее/неклассифицированное» имеют меньшую силу и должны рассматриваться как предварительные.

Сетевая модель уточняет результаты частотного анализа. Частотный анализ показывает, какие категории встречаются чаще, тогда как графовая модель выявляет, какие категории наиболее включены в структуру совместной встречаемости. В данном корпусе пунктуация образует наиболее частотную зону, артикли и определители выполняют связующую функцию, а орфография, несмотря на меньшую частотность, участвует в наиболее сильной парной связи с пунктуацией.

Для проверки интерпретации автоматической разметки важно учитывать не только агрегированные показатели, но и конкретные фрагменты студенческих текстов. В табл. 4 приведены примеры автоматической классификации ошибок, исходные фрагменты, предлагаемые исправления и комментарии к возможной экспертной проверке. Эти примеры показывают,

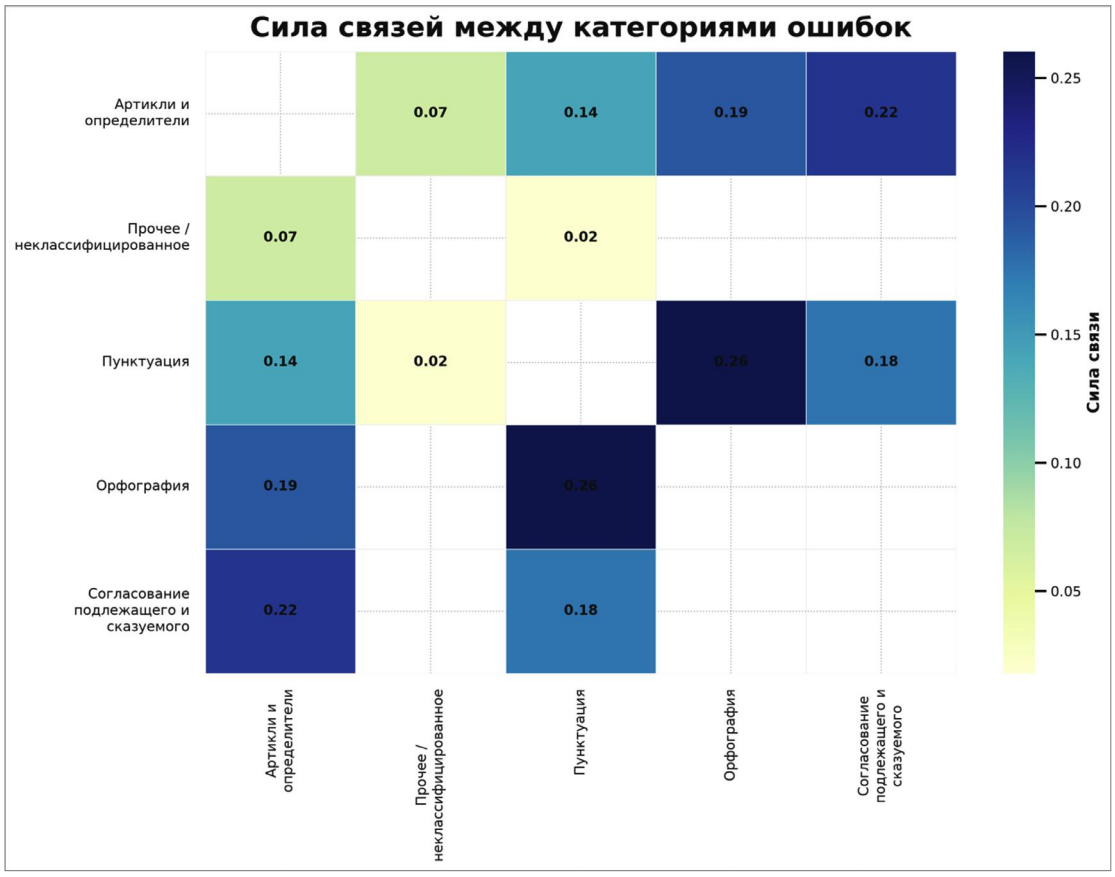


Рис. 3. Сила связей между категориями ошибок

что автоматическая категория часто указывает на проблемную зону, но не всегда полностью описывает лингвистическую природу ошибки: в одном фрагменте могут сочетаться пунктуационная, артиклевая и лексико-грамматическая интерпретации.

Рис. 4 показывает, что индивидуальная динамика ошибок не является линейной. У части студентов наблюдается снижение общей плотности ошибок к *Т3*, у части – рост, а у отдельных траекторий заметен промежуточный пик или выражено резкое изменение между соседними срезами. Следовательно, динамика ошибок не сводится к единой модели улучшения или ухудшения.

В совокупности результаты показывают, что частотный и сетевой анализ решают разные аналитические задачи. Частотный анализ выявляет наиболее представленные зоны ошибок: пунктуацию, артикли и определители, а также орфографию. Графовая модель позволяет дополнительно определить категории, занимающие центральное положение в структуре совместной встречаемости. Именно расхождение между частотностью и сетевой включенностью составляет основной аналитический результат исследования.

С педагогической точки зрения полученные данные показывают, что ошибки студентов не следует рассматривать только как сумму отдельных нарушений. Для преподавателя важна не только частота ошибки, но и то, с какими другими ошибками она возникает в одном текстовом фрагменте. В данном корпусе наиболее очевидной зоной трудностей является пунктуация, однако сетевой анализ показывает, что категория «Артикли и определители» также имеет диагностическую значимость, поскольку занимает связующее положение в сети.

Рост пунктуационных ошибок в *Т3* не обязательно означает ухудшение языковой подготовки. Он может быть связан с усложнением темы

Таблица 4. Примеры из автоматической разметки

№	Автоматическая категория	Исходный фрагмент	Предлагаемое исправление	Комментарий
1	Пунктуация	*During semester I had many moments when program did not run…*	*During the semester, I had many moments…*	Автоматически отмечена пропущенная запятая; фрагмент также требует ручной проверки артиклей
2	Артикли и определители	*It can be name, phone number, password…*	*It can be a name / It can be named…*	Категория требует экспертного уточнения: возможны артиклевая и глагольная интерпретации
3	Артикли и определители	*For me, AI in healthcare is interesting because I want to work with software and data in future*	*…in the future*	Устойчивое выражение требует определителя «*the*»
4	Согласование подлежащего и сказуемого	*It saves time and make less human errors*	*It saves time and makes fewer human errors*	Нарушено согласование сказуемого с подлежащим
5	Прочее/неклассифицированное	*people discuss chat bots*	*people discuss chatbots*	Вариант слитного написания

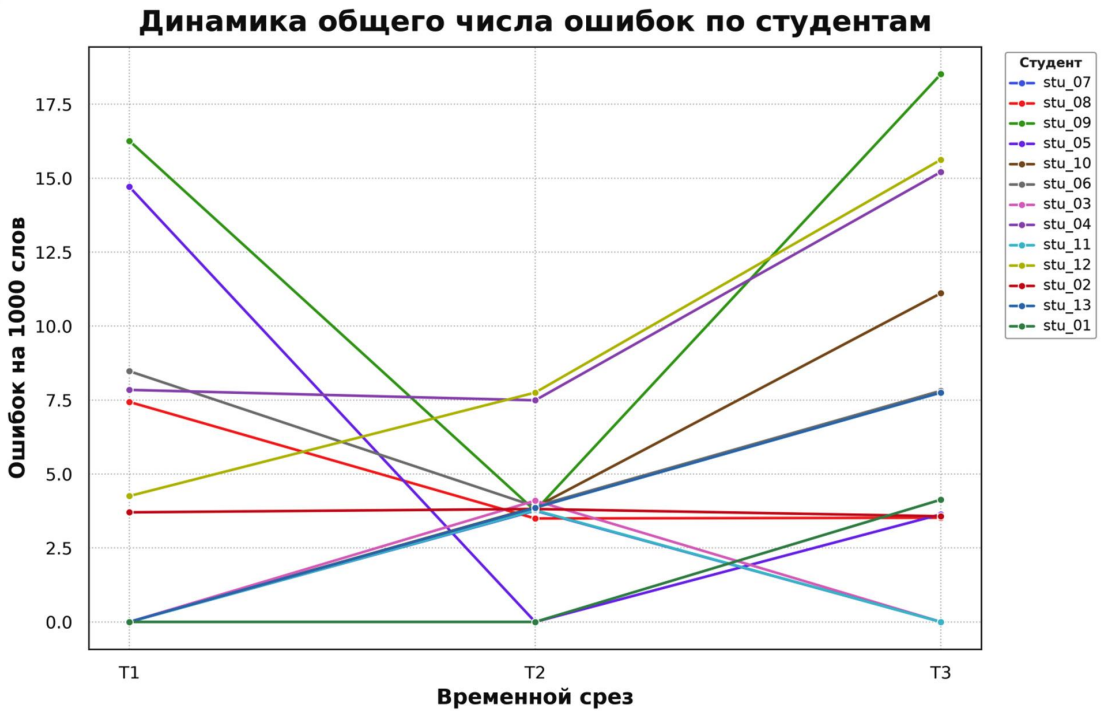


Рис. 4. Динамика общей частоты ошибок по студентам

письменной работы, увеличением синтаксической сложности высказываний и стремлением студентов использовать более развернутые конструкции. Ошибки в употреблении артиклей и определителей сохраняются на всех временных срезах и уровнях владения языком, что позволяет рассматривать их как устойчивую зону учебных затруднений.

Обсуждение

В отечественных и зарубежных исследованиях ошибка рассматривается не только как нарушение языковой нормы, но и как диагности-

ческий показатель состояния формирующейся языковой системы учащегося [5; 7]. Такой подход позволяет анализировать ошибки как отражение уровня владения иностранным языком, влияния родного языка и устойчивых механизмов построения письменного текста.

Развитие корпусной лингвистики позволило перейти от анализа отдельных примеров к системному изучению учебных текстов [1]. В корпусных исследованиях важны классификация ошибок, их нормировка по объему текста и использование устойчивой типологии, охватывающей грамматические, лексические, пунктуационные, орфографические и дискурсивные нарушения [2–4]. Однако большинство таких исследований сохраняет преимущественно частотную логику: она позволяет определить наиболее распространенные категории ошибок, но не показывает структуру их совместной встречаемости.

Для учебной диагностики это ограничение существенно, поскольку менее частотная ошибка может занимать важное положение в общей системе нарушений. Именно поэтому сетевой подход позволяет дополнить корпусный анализ: он выявляет не только частотность ошибок, но и связи между ними, а также структурную значимость отдельных категорий [10].

Наиболее близкой к настоящему исследованию является работа Ю.Г. Кочарян, где предложена сетевая методика анализа речевых ошибок с учетом интерференции родного языка [6]. Настоящее исследование использует сходную корпусно-сетевую логику, однако рассматривает англоязычные письменные тексты русскоязычных студентов ИТ-направления как относительно однородной группы обучающихся. В этом случае интерференция родного языка не сопоставляется между разными группами, а учитывается как общий фон анализа ошибок.

Таким образом, обсуждаемая модель развивает частотный анализ за счет выявления структурных связей между категориями ошибок. Ее применение позволяет рассматривать ошибки не как изолированные нарушения, а как элементы системы совместной встречаемости, что имеет значение для учебной диагностики и определения приоритетов коррекционной работы.

Заключение

Проведенное исследование апробирует сравнительно-динамическую корпусно-сетевую модель анализа речевых ошибок в англоязычных письменных текстах студентов ИТ-направления. Основной вклад работы состоит в том, что речевые ошибки рассматриваются не только как частотные категории, но и как элементы сети совместной встречаемости. Такой подход позволяет соотнести распространенность ошибки с ее положением в общей системе взаимосвязанных нарушений.

На материале 39 текстов 13 студентов, представленных в трех временных срезах, было выявлено 53 автоматически размеченные ошибки. Частотный анализ показал концентрацию ошибок в категориях «Пунктуация», «Артикли и определители» и «Орфография». Динамический анализ зафиксировал изменение категориальной структуры: пунктуационные ошибки преобладают в *T1* и *T3*, тогда как в *T2* ведущей становится категория артиклей и определителей. Эти результаты описывают особенности анализируемого корпуса и не позволяют делать выводы о причинном влиянии обучения.

Графовый анализ показал, что сеть совместной встречаемости может быть построена на уровне абзаца и позволяет дополнить результаты частотного анализа. Сопоставление частотных и сетевых показателей выявило расхождение между абсолютной распространенностью ошибки и ее структурной включенностью, что подтверждает аналитическую ценность сетевого подхода для учебной диагностики.

Ограничения исследования связаны с малым объемом корпуса и автоматическим характером разметки. В дальнейшем необходимо расширить корпус, провести дополнительную экспертную валидацию и проверить сетевые связи на более крупной выборке. Перспективным направлением является сопоставление сетей ошибок по жанрам заданий, уровням владения языком и условиям выполнения письменных работ [11]. После валидации модель может использоваться как инструмент диагностики, позволяющий выявлять не только наиболее частотные ошибки, но и категории, занимающие центральное положение в структуре письменной речи обучающихся.

Список литературы

1. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика : учебник / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. – 234 с. – ISBN: 978-5-288-05997-1.

2. Хоу Линьсюэ. Анализ ошибок на основе учебного корпуса русских текстов / Хоу Линьсюэ // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2023. – № 3(51). – С. 196–207. – DOI: 10.25688/2076-913X.2023.51.3.18.

3. Климова, М.А. Обработка слов с частотными орфографическими ошибками: исследование на базе учебного корпуса английского языка / М.А. Климова, А.В. Виклова, Д.А. Оверникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 824–837. – DOI: 10.21638/spbu09.2023.409.

4. Виноградова, Ю.С. Языковое образование онлайн: принципы создания размеченного корпуса ошибок в специализированном английском языке русскоязычных работников IT-сферы / Ю.С. Виноградова, И.В. Ильченко, П.С. Ширяева, М.С. Горина // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2024. – Т. 3. – № 3. – С. 245–254. – DOI: 10.21603/2782-4799-2024-3-3-245-254.

5. Алексич, Е.В. Учет интерференции родного языка при обучении иностранному в работе педагога как практикующего, так и будущего / Е.В. Алексич, И.А. Кузнецова, Н.В. Хаусманн-Ушкова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2023/lichn_i_prof_razv_bud_special/7/Aleksich_Kuznecova_Hausmann-Ushkova.pdf (дата обращения: 13.06.2026).

6. Кочарян, Ю.Г. Сетевая методика анализа речевых ошибок с учетом родного языка / Ю.Г. Кочарян, Д.А. Метелин // Современный ученый. – 2026. – № 3. – С. 205–212 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://journals.rcsi.science/2541-8459/article/download/393030/661240 (дата обращения: 15.06.2026).

7. Corder, S.P. The Significance of Learners' Errors / S.P. Corder // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1967. – Vol. 5. – No. 1–4. – Pp. 161–170. – DOI: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161.

8. Granger, S. The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research / S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 2015. – 761 p. – DOI: 10.1017/CBO9781139649414.

9. Amancio, D.R. Complex networks analysis of language complexity / D.R. Amancio, S.M. Aluisio, O.N. Oliveira Jr., L.F. Costa // EPL (Europhysics Letters). – 2012. – Vol. 100. – No. 5. – Art. 58002. – DOI: 10.1209/0295-5075/100/58002.

10. Kosakin, D. Russian Learner Corpus: Towards Error-Cause Annotation for L2 Russian / D. Kosakin, S. Obiedkov, I. Smirnov, E. Rakhilina, A. Vyrenkova, E. Zalivina // Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024). – Torino : ELRA and ICCL, 2024. – Pp. 14240–14258 [Electronic resource]. – Access mode : https://aclanthology.org/2024.lrec-main.1241/ (date of access: 03.06.2026).

11. Nicholls, D. The Write & Improve Corpus 2024: Error-annotated and CEFR-labelled essays by learners of English / D. Nicholls, A. Caines, P. Buttery. – Cambridge : Cambridge University Repository, 2024. – DOI: 10.17863/CAM.112997.

12. Error-network-analysis // GitHub [Electronic resource]. – Access mode : https://github.com/ecorgi/error-network-analysis (date of access: 18.06.2026).

References

1. Zakharov, V.P. Korpusnaya lingvistika : uchebnik / V.P. Zakharov, S.Yu. Bogdanova. – 3-e izd., pererab. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2020. – 234 s. – ISBN: 978-5-288-05997-1.

2. Khou Linsyue. Analiz oshibok na osnove uchebnogo korpusa russkikh tekstov / Khou Linsyue // Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie». – 2023. – № 3(51). – S. 196–207. – DOI: 10.25688/2076-913X.2023.51.3.18.

3. Klimova, M.A. Obrabotka slov s chastotnymi orfograficheskimi oshibkami: issledovanie na baze uchebnogo korpusa angliyskogo yazyka / M.A. Klimova, A.V. Viklova, D.A. Overnikova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. – 2023. – T. 20. – № 4. – S. 824–837. – DOI: 10.21638/spbu09.2023.409.

4. Vinogradova, Yu.S. Yazykovoe obrazovanie onlayn: printsipy sozdaniya razmechennogo korpusa oshibok v spetsializirovannom angliyskom yazyke russkoyazychnykh rabotnikov IT-sfery / Yu.S. Vinogradova, I.V. Ilchenko, P.S. Shiryaeva, M.S. Gorina // Virtualnaya kommunikatsiya i sotsialnye seti. – 2024. – T. 3. – № 3. – S. 245–254. – DOI: 10.21603/2782-4799-2024-3-3-245-254.

5. Aleksich, E.V. Uchet interferentsii rodnogo yazyka pri obuchenii inostrannomu v rabote pedagoga kak praktikuyushchego, tak i budushchego / E.V. Aleksich, I.A. Kuznetsova, N.V. Khausmann-Ushkova // Lichnostnoe i professionalnoe razvitie budushchego spetsialista : materialy XIX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Tambov : Tambovskiy gosudarstvennyy universitet imeni G.R. Derzhavina, 2023 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2023/lichn_i_prof_razv_bud_special/7/Aleksich_Kuznecova_Hausmann-Ushkova.pdf (date of access: 13.06.2026).

6. Kocharyan, Yu.G. Setevaya metodika analiza rechevykh oshibok s uchetom rodnogo yazyka / Yu.G. Kocharyan, D.A. Metelin // Sovremennyy uchenyy. – 2026. – № 3. – S. 205–212 [Electronic resource]. – Access mode : https://journals.rcsi.science/2541-8459/article/download/393030/661240 (date of access: 15.06.2026).

© Ю.Г. Кочарян, Д.А. Метелин, 2026

УДК 81-13

И.В. ЛУКЬЯНОВА, А.А. АББАСОВА

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение говорению; устная речь; коммуникативная компетенция; речевые навыки; психологический барьер; система упражнений.

Аннотация: Цель исследования заключается в выявлении основных методических трудностей обучения говорению на занятиях по русскому языку как иностранному и разработке системы упражнений, обеспечивающей последовательное формирование навыков неподготовленной устной речи. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проанализированы психолингвистические механизмы порождения речевого высказывания; выявлены наиболее распространенные лексические, грамматические, фонетические, дискурсивные и психологические барьеры, препятствующие развитию говорения; обоснованы принципы построения системы упражнений на различных этапах обучения. Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность формирования навыков говорения существенно возрастает при организации обучения на основе психолингвистической модели порождения речи, поэтапного перехода от языковых упражнений к речевым и создания коммуникативной образовательной среды, снижающей психологический барьер обучающихся. В исследовании использованы методы анализа отечественной и зарубежной научно-методической литературы, обобщения педагогического опыта, сравнительного анализа методических подходов и наблюдения за учебной деятельностью иностранных обучающихся. В результате исследования разработана и описана система упражнений, ориентированная на последовательное развитие навыков неподготовленной диалогической и монологической речи, определены организационно-педагогические условия повышения эффективности обучения говорению и сформулированы практические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного.

Основные трудности обучения говорению на занятиях по русскому языку как иностранному

Развитие навыков говорения осложняется совокупностью языковых, психолингвистических и психологических факторов. Анализ отечественных и зарубежных исследований, а также педагогической практики позволяет выделить несколько наиболее распространенных трудностей, препятствующих формированию спонтанной устной речи.

Лексико-семантические трудности связаны с недостаточной автоматизацией словарного запаса. Обучающиеся нередко знают необходимое слово, однако не способны быстро актуализировать его в процессе общения. Это приводит к длительным паузам, использованию неопределенных слов («это», «эта вещь») или замене нужной лексической единицы более простой.

Грамматические трудности проявляются в необходимости одновременно контролировать несколько языковых операций: выбирать правильную форму слова, согласовывать элементы предложения, соблюдать порядок слов и использовать соответствующие видовременные формы глагола. Особенно выражены подобные ошибки у носителей аналитических языков, для которых русская словоизменительная система является непривычной.

Фонетические трудности обусловлены интерференцией родного языка. Недостаточно сформированные произносительные навыки

затрудняют понимание речи носителями языка и отрицательно влияют на уверенность обучающихся. Даже при хорошем владении грамматикой фонетические ошибки нередко становятся причиной коммуникативных неудач.

Особое место занимает ***психологический барьер***, который современные исследователи рассматривают как один из ключевых факторов, влияющих на успешность говорения (*MacIntyre*, *Gregersen*, 2022). Страх ошибки, боязнь негативной оценки и стремление говорить только «правильно» приводят к снижению речевой активности и отказу от участия в коммуникации.

Еще одной существенной проблемой является ***недостаточная сформированность дискурсивной компетенции***. Многие обучающиеся способны отвечать на вопросы преподавателя, однако испытывают затруднения при необходимости самостоятельно начать разговор, поддержать беседу, выразить сомнение, аргументировать собственную точку зрения или корректно завершить диалог.

Таким образом, формирование навыков говорения требует комплексного подхода, предусматривающего одновременное развитие языковой компетенции, автоматизацию речевых действий и создание благоприятной коммуникативной среды. Решению данной задачи способствует поэтапная система упражнений, ориентированная на постепенное увеличение самостоятельности обучающихся.

Система упражнений для формирования навыков говорения

Предлагаемая система упражнений основана на принципе постепенного перехода от контролируемой речевой деятельности к самостоятельному устному общению. Подобная последовательность соответствует современным представлениям о формировании речевых навыков и позволяет постепенно снижать степень языковой опоры, одновременно увеличивая коммуникативную самостоятельность обучающихся.

1. Доречевой этап

Цель первого этапа заключается в автоматизации базовых фонетических, лексических и грамматических навыков. Основное внимание уделяется правильности выполнения языковых операций, поскольку именно высокая степень их автоматизации обеспечивает успешность последующего речепорождения.

Наиболее эффективными являются ***имитативные упражнения***, направленные на формирование правильного произношения и интонации, ***подстановочные упражнения***, позволяющие автоматизировать типовые грамматические модели, а также ***трансформационные упражнения***, развивающие способность быстро перестраивать языковые конструкции.

Например, обучающимся предлагается заменить подлежащее или изменить время глагола («Я читаю книгу» → «Он читает книгу»; «Мы были дома» → «Они были дома»). Выполнение подобных заданий в быстром темпе способствует постепенному переходу от сознательного применения правил к их автоматизированному использованию.

2. Условно-речевой этап

На следующем этапе основное внимание переносится с языковой формы на решение коммуникативной задачи. При этом обучающиеся продолжают использовать различные виды опоры, однако самостоятельно организуют содержание собственного высказывания.

Эффективными являются ***диалоги по серии сюжетных картинок***, позволяющие одновременно развивать монологическую и диалогическую речь, ***вопросно-ответные игры*** («Угадай предмет», «Да или нет?»), а также ***ролевые игры***, моделирующие реальные ситуации общения: посещение магазина, кафе, поликлиники, гостиницы, собеседование при приеме на работу.

Особенность данных упражнений заключается в том, что внимание обучающихся сосредоточено не столько на правильности языкового оформления, сколько на достижении конкретной коммуникативной цели.

3. Речевой этап

На заключительном этапе обучение ориентировано на развитие неподготовленной устной речи. Языковые средства перестают быть объектом изучения и становятся инструментом решения коммуникативных задач.

Наиболее продуктивными являются ***мини-дискуссии***, ***спонтанные монологические выступления***, ***проблемные задания*** и упражнения типа ***information gap***, при которых каждый участник располагает лишь частью необходимой информации и вынужден получать недостающие сведения в процессе общения.

Например, один студент получает расписание поездов, другой – информацию о стоимости билетов и номерах платформ. Для успешного выполнения задания обучающиеся должны задавать вопросы, уточнять информацию, переспрашивать и договариваться. В отличие от традиционных учебных диалогов подобная речевая деятельность имеет естественную коммуникативную мотивацию и максимально приближена к реальному общению.

Предлагаемая система упражнений обеспечивает постепенный переход от автоматизации языковых навыков к самостоятельному речепорождению и способствует развитию беглости, коммуникативной инициативы и уверенности обучающихся в процессе устного общения.

Организационно-педагогические условия эффективного обучения говорению

Эффективность формирования навыков говорения определяется не только содержанием упражнений, но и организацией учебного процесса. Даже методически грамотно построенная система заданий не обеспечивает ожидаемого результата, если не соблюдаются основные дидактические принципы коммуникативного обучения.

Одним из ведущих принципов является ***принцип коммуникативной направленности***, предполагающий организацию учебной деятельности вокруг решения реальных коммуникативных задач. Каждое упражнение должно иметь практическую цель: получить информацию, выразить мнение, убедить собеседника, договориться о совместных действиях или решить конкретную проблему. В этом случае язык становится средством общения, а не объектом изучения.

Не менее важным является ***принцип ситуативности***. Речевые задания должны моделировать ситуации, максимально приближенные к реальной жизни обучающихся: общение в магазине, поликлинике, университете, на работе, в общественном транспорте. Использование подобных ситуаций способствует повышению мотивации и облегчает перенос сформированных навыков в естественную языковую среду.

Особое значение имеет ***дифференцированный подход к исправлению ошибок***. На начальном этапе обучения своевременная коррекция позволяет сформировать устойчивые языковые навыки. Однако по мере развития коммуникативной компетенции чрезмерное количество исправлений может нарушать естественный ход общения и снижать речевую активность обучающихся. Поэтому на уровнях *B1–B2* целесообразно обсуждать наиболее типичные ошибки после завершения речевого задания, не прерывая коммуникацию.

Важным условием развития говорения является создание благоприятного психологического климата. Исследования показывают, что высокий уровень коммуникативной тревожности значительно снижает речевую активность обучающихся (*MacIntyre*, *Gregersen*, 2022). В связи с этим преподавателю необходимо создавать атмосферу сотрудничества, в которой ошибка рассматривается как естественный этап овладения иностранным языком.

Современные цифровые технологии также расширяют возможности обучения говорению. Использование онлайн-платформ, голосовых сообщений, сервисов автоматического распознавания речи и инструментов искусственного интеллекта позволяет увеличить объем индивидуальной речевой практики, обеспечить оперативную обратную связь и организовать самостоятельную работу обучающихся вне аудитории. При этом цифровые средства не заменяют преподавателя, а дополняют традиционные формы обучения, повышая интенсивность речевой практики.

Таким образом, эффективность обучения говорению определяется сочетанием научно обоснованной системы упражнений и педагогических условий, обеспечивающих регулярную, мотивированную и психологически комфортную речевую деятельность.

Говорение является наиболее сложным видом речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному, поскольку требует одновременной автоматизации фонетических, лексических, грамматических и дискурсивных навыков в условиях реального общения. Анализ психолингвистических и методических исследований показал, что трудности формирования устной речи обусловлены не только недостаточным уровнем языковой подготовки обучающихся, но и влиянием когнитивных и психологических факторов.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 7-е изд. – М. : Либроком, 2019. – 216 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / А.Н. Щукин. – М. : ФЛИНТА, 2021. – 508 с.
5. North, B. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume / B. North, E. Piccardo, T. Goodier. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. – 278 p. – ISBN: 978-92-871-8621-8.
6. Ellis, R. Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research / R. Ellis, N. Shintani. – London : Routledge, 2013. – 400 p.
7. Goh, C. Teaching Speaking: A Holistic Approach / C. Goh, A. Burns. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 301 p.

References

1. Zimnyaya, I.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole / I.A. Zimnyaya. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 222 s.
2. Leontev, A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost / A.A. Leontev. – 7-e izd. – M. : Librokom, 2019. – 216 s.
3. Passov, E.I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu / E.I. Passov. – M. : Russkiy yazyk, 1989. – 276 s.
4. Shchukin, A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : uchebnoe posobie / A.N. Shchukin. – M. : FLINTA, 2021. – 508 s.

© И.В. Лукьянова, А.А. Аббасова, 2026

УДК 81

М.М. РОКОТЯНСКАЯ

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Московский энергетический институт"», г. Москва

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТ «*THE GUARDIAN*» И «ИЗВЕСТИЯ» В РАМКАХ ОТРАЖЕНИЯ МИГРАЦИОННЫХ ПРОБЛЕМ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ)

Ключевые слова: миграционные проблемы; современная российская и британская пресса; нелегальная миграция; программный анализ.

Аннотация: Цель исследования: количественный анализ наиболее частотных лексических единиц в современных газетно-информационных материалах в контексте освещения миграционных проблем в Великобритании и России. Гипотеза: в рамках отражения проблем современной миграции в текстах газет «*The Guardian*» и «Известия» за исследуемый период с 2023 по 2026 г. используются в большей степени лексические единицы с отрицательной коннотацией в силу обострения миграционных проблем во всем мире. Методы исследования: описательный метод; количественный анализ; сопоставительный анализ; программный анализ текстов современной прессы Великобритании и России (газеты «*The Guardian*» и «Известия») за 2023–2026 гг. (приблизительно 80 текстов газетных материалов на русском и английском языках, включая аналитические статьи, информационные сообщения и интервью с экспертами) приблизительным объемом 3500 п.з.; проведение количественного и сравнительного анализа основных лексических единиц, полученных в результате программной обработки с использованием онлайн-платформы *Advego*. Результаты: в контексте отражения проблем миграции за исследуемый период в британской прессе были использованы лексические единицы с отрицательной коннотацией, отражающие сложившуюся социально-политическую ситуацию, в то время как в российской прессе преимущественно использовалась лексика, отражающая необходимость закрепления принципов миграционной политики на законодательном уровне.

Введение

Современные газетно-информационные материалы Великобритании и России, несомненно, представляют большой интерес для языкового исследования. Несмотря на наличие обширного количества различных информационных ресурсов, качественная современная пресса остается наиболее достоверным источником получения информации о политических, экономических и социальных событиях, происходящих как в конкретной стране, так и во всем мире. Миграционные проблемы представляют особый интерес для обсуждения и исследований как в области политологии, так и в области лингвистики, так как влекут за собой такие проблемы, как нелегальная миграция, приток неквалифицированных трудовых ресурсов, дискриминация мигрантов по национальности, образованию, религии, рост ксенофобии и расизма, а также рост преступности (создание ультраправых организаций и криминальных группировок). Данные проблемы в обществе, как правило, отрицательно влияют на социально-политическую сферу любой страны, для которой характерна проблема миграции.

Таблица 1. Программный анализ текстов англоязычной прессы за 2023–2026 гг. (в рамках обсуждения миграционных проблем) с применением онлайн-платформы *Advego*

	Исследуемый период: 2023–2026 гг.
Количество символов	9 462
Количество слов	15 416
Количество значимых слов	5 484
Семантическое ядро (количество слов / частота, %)	*migration* (110 / 0,71 %), *border* (52 / 0,34 %), *asylum* (45 / 0,29 %), *refugee* (28 / 0,18 %), *detention* (26 / 0,17 %), *to die* (26 / 0,17 %), *labour* (26 / 0,17 %), *security* (22 / 0,14 %), *violence* (21 / 0,14 %)

Все эти вопросы подробно обсуждаются в материалах российской и британской прессы, так как для Великобритании и России практически в равной степени характерно наличие миграционных проблем.

Методы исследования

В рамках данного языкового исследования осуществлялся программный анализ текстов с помощью онлайн-платформы *Advego* с бесплатными онлайн-инструментами для поиска ключевых слов в тексте с целью выявления наиболее частотных лексических единиц в контексте отражения проблем миграционного характера в современных российских и британских газетно-информационных материалах. Подобный метод позволяет проводить синтаксический анализ, а также качественный и количественный анализ содержания текстового массива, проверять количество символов, «тошноту» и «водность» текста, плотность ключевых слов и фраз, а также определять семантическое ядро текста [6]. В рамках данного исследования анализировались тексты онлайн-версий газет «*The Guardian*» и «Известия» за период с 2023 по 2026 г., в которых активно обсуждались проблемы, связанные с современной миграцией.

Результаты исследования

На первом этапе исследования были проанализированы тексты британской газеты «*The Guardian*» за 2023–2026 гг. с целью определения наиболее частотной лексики в рамках отражения проблем миграционного характера. Результаты количественного анализа (табл. 1) показывают, что наиболее частотными за исследуемый период времени оказываются следующие лексические единицы в контексте отражения миграционных проблем в Великобритании: *migration*, *border*, *asylum*, *refugee*, *detention*, *to die*, *labour*, *security*, *violence*.

Результаты количественного анализа лексики демонстрируют, что в текстах британской прессы при обсуждении миграционных проблем в большей степени используются слова с отрицательной коннотацией: *detention*, *to die*, *violence*. В текстах также наблюдается частотность следующих словосочетаний: *hardline migration policy*, *low-skilled migration*, *illegal migration*, *life-threatening migraiton routes*, *to portray migration as threat*, *migration crisis*, *refugee migraiton*, *undocumented migration*, *to die on migraiton routes*, *migraiton panic*.

Стоит отметить, что антимигрантские настроения давно стали постоянным фактором общественной жизни и общественного дискурса. Рост ксенофобии зачастую происходит совместно с ростом численности «чужих», возросшими масштабами миграции и конкуренцией с мигрантами за ресурсы [3]. Особую актуальность представляет нелегальная иммиграция, ставшая устойчивым и масштабным явлением, оказывающим значительное влияние на социально-экономические и политические процессы во многих странах современного мира. Согласно социологическим опросам, нелегальная иммиграция – одна из наиболее острых проблем, так как расширение масштабов нелегальной составляющей миграционных процессов вносит серьезный дисбаланс в обеспечение национальной безопасности государства [1]. Также необходимо отметить, что проблемы, связанные с нелегальной трудовой деятельностью мигрантов, увеличение потока беженцев, рост мигрантской преступности неизбежно затрагивают экономическую, социальную и демографическую сферы страны и, как правило, приводят к серьезной социальной напряженности. В англоязычной прессе (за период с 2023–2025 гг.) также использовались лексические единицы с отрицательной

Таблица 2. Программный анализ текстов русскоязычной прессы за 2023–2026 гг. (в рамках обсуждения миграционных проблем) с применением онлайн-платформы *Advego*

	Исследуемый период: 2023–2026 гг.
Количество символов	98 370
Количество слов	12 661
Количество значимых слов	4 329
Семантическое ядро (количество слов / частота, %)	*мигрант* (147 / 1,16 %), *иностранный* (62 / 0,49 %), *незаконный* (45 / 0,36 %), *нелегальный* (40 / 0,32 %), *фиктивный* (40 / 0,32 %), *регистрация* (33 / 0,26 %), *легализация* (13 / 0,10 %), *преступление* (13 / 0,10 %)

коннотацией (*inequality, discrimination, disparity, racism, hate, offence*) [4].

На втором этапе исследования был проведен программный анализ текстов российской газеты «Известия» за тот же период с 2023 по 2026 г. с целью определения наиболее частотной лексики в рамках освещения миграционных проблем в России.

Результаты *SEO*-анализа (табл. 2) демонстрируют, что наиболее употребительными за указанный промежуток времени оказываются следующие слова: *мигрант, иностранный, незаконный, нелегальный, фиктивный, регистрация, легализация, преступление.*

Среди наиболее частотных словосочетаний, отражающих миграционную проблему в России, оказались следующие: *нелегальная (незаконная) миграция, миграционный прирост, легализация мигрантов, мигранты-нарушители, трудовые мигранты, миграционное законодательство, миграционный учет, регистрация мигрантов, миграционный прирост.*

Как показывают результаты количественного анализа, в текстах русскоязычной прессы в большей степени используются слова и словосочетания, связанные с легальным трудоустройством мигрантов, проведением грамотной миграционной политики и противодействием незаконной миграции. Данные проблемы представляют особую актуальность, так как для России характерен ряд факторов, обостряющих миграционные процессы. К таким факторам можно отнести неадекватность миграционного и трудового законодательства реалиям современного российского рынка труда, а также существование в России теневой занятости, поддерживающей повышенный спрос на низкооплачиваемые, социально уязвимые категории работников, особенно на иммигрантов-нелегалов [5]. Также в ходе миграционного процесса нередки и конфликты на национальной почве в результате перемещения представителей одной культуры в пространство, занимаемое носителями другой, и их закрепления в этом пространстве (например, миграция, вызванная политическими, экономическими, культурными и др. причинами, формирование устойчивых диаспор и др.). Данные факторы нередко приводят к этнокультурным конфликтам. Можно говорить об относительном равноправии участвующих в межэтническом диалоге коммуникантов и добровольном характере взаимодействия, что уменьшает риск возникновения этнокультурного конфликта. Также данный процесс может восприниматься как вынужденный не только для «принимающей», но и для «прибывающей» стороны, а ситуация «хозяева – гости» придает ему ярко выраженный неравноправный характер [2].

Заключение

На основании проведенного программного языкового анализа можно сделать вывод о том, что как для Великобритании, так и для России в равной степени характерна проблема миграции. Такие словосочетания, как *low-skilled migration (миграция низкоквалифицированных работников), illegal migration (незаконная миграция), life-threatening migraiton routes (опасные для жизни маршруты миграции), to portray migration as threat (изображать миграцию как угрозу), migration crisis (миграционный кризис), undocumented migration (нелегальная миграция), to die on migraiton routes (погибать на миграционных маршрутах), migraiton panic (миграционная паника)*, свидетельствуют о нарастании миграционного кризиса в Великобритании. Также такие слова с отрицательной коннотацией, как *to die*, *violence*, *threat*, *crisis*,

panic, демонстрируют усугубление ситуации, связанной с нелегальной миграцией в стране и попыткой все большего потока нелегальных мигрантов попасть на территорию Великобритании через пролив Ла-Манш. Что касается ситуации в России, такие лексические единицы, как *нелегальная миграция, прирост мигрантов, мигранты-нарушители, миграционное законодательство, миграционный учет, регистрация мигрантов*, свидетельствуют в большей степени о наличии проблем правового регулирования миграционных процессов.

Список литературы

1. Алешковский, И.А. Нелегальная миграция как феномен глобального мира / И.А. Алешковский // Век глобализации. – 2014. – № 2. – С. 129–136.

2. Валуйцева, И.И. Диалог или борьба культур? (о некоторых аспектах межкультурного общения) / И.И. Валуйцева, Г.Т. Хухуни // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 24. – С. 153–159 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-ili-borba-kultur-o-nekotoryh-aspektah-mezhkulturnogo-obscheniya (дата обращения: 24.03.2026).

3. Мукомель, В. Ксенофобия и мигрантофобии в контексте культуры доверия / В. Мукомель [и др.] // Мир России. Социология. Этнология. – 2014. – Т. 23. – № 1. – С. 137–166.

4. Рокотянская, М.М. Лексические особенности текстов современных газетных статей (на примере англоязычной и русскоязычной прессы в рамках освещения национально-этнических отношений в Великобритании и России) / М.М. Рокотянская // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2025. – № 8(173). – С. 305–308.

5. Тихонова, Е.Ю. Правовое регулирование миграции в России / Е.Ю. Тихонова // Актуальные вопросы экономических наук. – 2010. – № 13. – С. 408–412 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-migratsii-v-rossii (дата обращения: 24.03.2026).

6. Advego [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://advego.com/ (дата обращения: 15.04.2026).

References

1. Aleshkovskiy, I.A. Nelegalnaya migratsiya kak fenomen globalnogo mira / I.A. Aleshkovskiy // Vek globalizatsii. – 2014. – № 2. – S. 129–136.

2. Valuytseva, I.I. Dialog ili borba kultur? (o nekotorykh aspektakh mezhkulturnogo obshcheniya) / I.I. Valuytseva, G.T. Khukhuni // Voprosy psikholingvistiki. – 2015. – № 24. – S. 153–159 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-ili-borba-kultur-o-nekotoryh-aspektah-mezhkulturnogo-obscheniya (date of access: 24.03.2026).

3. Mukomel, V. Ksenofobiya i migrantofobii v kontekste kultury doveriya / V. Mukomel [i dr.] // Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya. – 2014. – T. 23. – № 1. – S. 137–166.

4. Rokotyanskaya, M.M. Leksicheskie osobennosti tekstov sovremennykh gazetnykh statey (na primere angloyazychnoy i russkoyazychnoy pressy v ramkakh osveshcheniya natsionalno-etnicheskikh otnosheniy v Velikobritanii i Rossii) / M.M. Rokotyanskaya // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2025. – № 8(173). – S. 305–308.

5. Tikhonova, E.Yu. Pravovoe regulirovanie migratsii v Rossii / E.Yu. Tikhonova // Aktualnye voprosy ekonomicheskikh nauk. – 2010. – № 13. – S. 408–412 [Electronic resource]. – Access mode : https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-migratsii-v-rossii (date of access: 24.03.2026).

6. Advego [Electronic resource]. – Access mode : https://advego.com/ (date of access: 15.04.2026).

© М.М. Рокотянская, 2026

УДК 338.46

О.Е. ПИРОГОВА, А.А. ЛАЗАРЕВА, В.Е. ЗАСЕНКО

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПАНИЙ ДЕЛОВОГО СЕРВИСА КАК ДРАЙВЕР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЕГИОНАЛЬНЫХ РЫНКАХ

Ключевые слова: цифровая трансформация; деловой сервис; региональная экономика; конкурентоспособность; цифровая зрелость.

Аннотация: Цифровая трансформация является одним из ключевых факторов повышения эффективности деятельности компаний сферы делового сервиса и формирования устойчивых конкурентных преимуществ региональной экономики. Цель исследования заключается в оценке влияния цифровой зрелости компаний делового сервиса на их конкурентоспособность в региональном аспекте. Задачи исследования предполагают рассмотрение теоретических аспектов цифровизации делового сервиса, исследование региональной дифференциации цифровой зрелости и выявление ключевых драйверов трансформации. Научная новизна исследования заключается в обосновании взаимосвязи между уровнем цифровой зрелости компаний делового сервиса и конкурентоспособностью региональных рынков, а также в разработке авторского подхода к оценке влияния цифровой трансформации на развитие сервисной экономики.

Цифровая трансформация стала одним из ключевых факторов социально-экономического развития на национальном и региональном уровнях. В условиях активного распространения цифровых технологий конкурентоспособность компаний определяется не только материальными и финансовыми ресурсами, но и способностью эффективно применять цифровые инструменты для оптимизации бизнес-процессов, совершенствования управления и развития взаимодействия с потребителями [1]. Особую роль эти процессы играют в сфере делового сервиса, объединяющей консалтинговые, юридические, бухгалтерские, маркетинговые, кадровые, ИТ и другие профессиональные услуги, обеспечивающие деятельность современного бизнеса. Компании этой сферы активно внедряют инновации и способствуют распространению цифровых решений в различных отраслях экономики. Государственная политика также ориентирована на ускорение цифровой трансформации экономики. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [2], одной из ключевых задач является достижение высокого уровня цифровой зрелости отраслей экономики и социальной сферы. Дальнейшее развитие данного направления закреплено в методике расчета показателя «цифровая зрелость», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации № 58 от 28 января 2025 г., предусматривающей достижение целевого значения показателя к 2030 г. [3].

Развитие цифровой экономики сопровождается территориальной дифференциацией, обусловленной различиями в уровне экономического развития регионов России, состоянии цифровой инфраструктуры, инвестиционной активности и обеспеченности квалифицированными кадрами. Эти факторы напрямую влияют на темпы цифровой трансформации компаний делового сервиса и их конкурентоспособность. Компании делового сервиса являются актив-

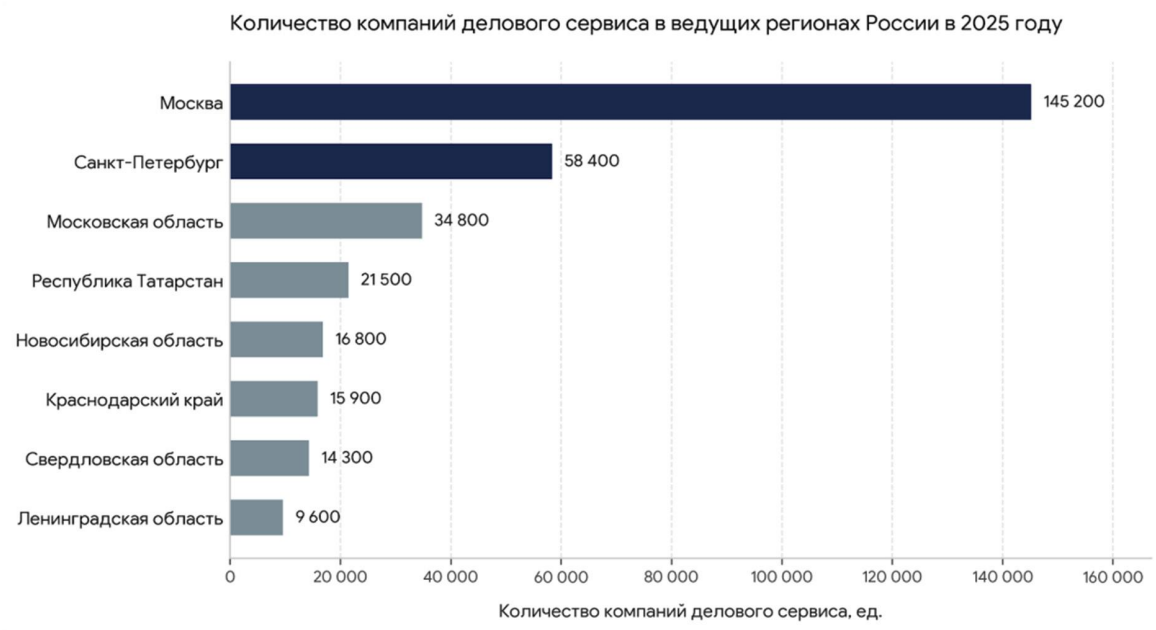


Рис. 1. Количество компаний делового сервиса по регионам России в 2025 г.

ными участниками цифровой экономики, поскольку их деятельность связана с обработкой информации, сопровождением бизнес-процессов клиентов и использованием цифровых платформ. В отличие от производственных предприятий, их цифровая трансформация ориентирована на повышение качества взаимодействия с клиентами, автоматизацию управления и разработку новых цифровых продуктов. Для оценки региональной специфики цифровой трансформации проведен сравнительный анализ субъектов Российской Федерации, характеризующихся различным уровнем развития рынка деловых услуг. На рис. 1 представлено распределение компаний делового сервиса по регионам Российской Федерации в 2025 г. [4].

Результаты анализа свидетельствуют о высокой территориальной концентрации компаний делового сервиса. Наибольшее число организаций сосредоточено в Центральном, Северо-Западном и Приволжском федеральных округах. Лидирующие позиции традиционно занимают Москва и Санкт-Петербург, где сосредоточены крупнейшие корпоративные заказчики, финансовые институты, органы государственного управления и предприятия высокотехнологичных отраслей. Подобная концентрация объясняется не только масштабами региональных экономик, но и более высоким уровнем развития цифровой инфраструктуры, доступностью современных информационных технологий и высокой плотностью человеческого капитала. Следовательно, цифровая трансформация компаний делового сервиса развивается наиболее интенсивно именно в регионах с высокой деловой активностью.

По данным Росстата, в первом квартале 2025 г. количество субъектов малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации впервые превысило 6,7 млн организаций, что свидетельствует о сохранении положительной динамики развития предпринимательского сектора [5]. Рост числа субъектов бизнеса сопровождается увеличением спроса на профессиональные сервисные услуги, оказываемые преимущественно в цифровом формате. Дополнительным фактором развития цифрового делового сервиса является активное внедрение платформенных решений, позволяющих организациям предоставлять услуги дистанционно, автоматизировать взаимодействие с клиентами и существенно расширять географию своей деятельности. Для более детальной оценки региональной конкурентоспособности был проведен анализ уровня цифровой зрелости субъектов Российской Федерации, представленный на рис. 2.



Рис. 2. Рейтинг регионов России по концентрации компаний делового сервиса и уровню цифровой зрелости

Полученные результаты подтверждают устойчивую связь между уровнем цифровой зрелости региона и развитием рынка делового сервиса. Наиболее высокие показатели наблюдаются в Москве, Санкт-Петербурге и Московской области благодаря высокой концентрации инновационных предприятий, развитой цифровой инфраструктуре и реализации программ цифровой трансформации. При этом цифровая зрелость региона сама по себе не определяет конкурентоспособность компаний. Ключевое значение имеет способность организаций эффективно внедрять цифровые технологии в бизнес-процессы. Поэтому регионы с сопоставимым уровнем цифровой инфраструктуры могут существенно различаться по эффективности деятельности компаний делового сервиса. Положительным примером является Республика Татарстан, где рост цифровизации обеспечивается последовательной государственной политикой, развитием ИТ-парков и цифровых государственных сервисов. Аналогичная динамика характерна для Новосибирской области, где цифровую трансформацию поддерживают научно-образовательные организации и предприятия высокотехнологичного сектора. Следующим этапом исследования стала оценка уровня цифровой зрелости регионов (рис. 3).

Анализ показывает, что наибольший уровень цифровой зрелости характерен для Москвы, Санкт-Петербурга и Московской области. При этом регионы, инвестирующие в развитие цифровой инфраструктуры и подготовку кадров, демонстрируют наиболее высокие темпы цифровизации независимо от масштаба экономики. Полученные результаты свидетельствуют, что конкурентоспособность компаний делового сервиса зависит не только от уровня цифровизации отдельных организаций, но и от качества региональной инновационной экосистемы. Развитая цифровая инфраструктура, современные центры обработки данных, цифровые платформы взаимодействия бизнеса и государства, а также рынок ИТ-услуг создают благоприятные условия для цифровой трансформации отрасли.

Выявленные тенденции подтверждаются результатами исследования индекса цифровой зрелости малого и среднего предпринимательства, представленными на Петербургском международном экономическом форуме в 2026 г. Среднее значение индекса составило 2,52 балла из 5, что указывает на значительный потенциал дальнейшей цифровой модернизации. Наиболее высокие показатели зафиксированы у компаний сферы информационных технологий, профессиональных услуг и административного сопровождения бизнеса.



Рис. 3. Цифровая зрелость субъектов Российской Федерации в сфере делового сервиса

Таблица 1. Влияние современных цифровых технологий на конкурентоспособность компаний делового сервиса

Цифровая технология	Основные направления применения	Влияние на конкурентоспособность	Примеры российских решений
Цифровые платформы и маркетплейсы	Организация *B2B*-взаимодействия, проведение электронных закупок	Расширение охвата рынка, ускорение выхода на новые сегменты	*B2B-Center*, Авито Услуги, Контур.Закупки
CRM-системы	Сегментация клиентской базы, аналитика клиентского поведения	Рост конверсии и среднего чека, сокращение сроков обработки запросов	Битрикс24, *amoCRM*, *SberCRM*
Искусственный интеллект и нейросети	Автоматизация рутинных операций, персонализация предложений	Повышение точности управленческих решений, ускорение реакции на изменения рынка	*GigaChat*, *YandexGPT*, *AI*-сервисы Сбера
Электронный документооборот (**ЭДО**) и *ERP*-системы	Интеграция с госорганами и контрагентами, сквозной контроль исполнения заказов	Повышение прозрачности и управляемости, снижение рисков ошибок и срывов сроков	Контур.Диадок, СБИС, 1С:*ERP*
Облачные технологии	Централизованное хранение и обработка данных, удаленный доступ к корпоративным системам	Повышение гибкости и адаптивности бизнеса к региональным условиям, снижение капитальных затрат на ИТ-инфраструктуру	*VK Cloud*, *Yandex Cloud*, *Cloud.ru*
Финтех-сервисы	Автоматизированный финансовый мониторинг и контроль бюджета	Ускорение расчетов и оборачиваемости средств, доступ к дополнительным финансовым инструментам	СберБизнес, Т-Бизнес, Альфа-Бизнес Онлайн
Экосистемные цифровые сервисы	Комплексное сопровождение бизнеса в единой цифровой среде, кросс-продажи смежных услуг	Формирование долгосрочных отношений с клиентами, расширение спектра услуг без привлечения внешних подрядчиков	Экосистема Сбера, Т-Бизнес, Контур

Для более детального рассмотрения цифровой трансформации далее проанализированы основные инновации, применяемые компаниями делового сервиса для повышения конкурентоспособности. В табл. 1 представлены ключевые направления цифровой трансформации и российские компании, реализующие соответствующие решения [8].

Результаты сравнительного анализа показывают, что конкурентоспособность компаний делового сервиса сегодня определяется не количеством внедренных цифровых решений, а уровнем их интеграции в систему управления. Если ранее цифровизация была направлена преимущественно на автоматизацию отдельных операций, то сейчас она охватывает все ключевые бизнес-процессы организации. Наибольшее влияние на повышение конкурентоспособности оказывают технологии искусственного интеллекта, *CRM*-системы и платформенные решения. Их применение позволяет снижать операционные затраты, персонализировать услуги, ускорять взаимодействие с клиентами и повышать качество управленческих решений. Эффективность цифровой трансформации зависит не только от уровня технологического оснащения, но и от готовности организаций к изменениям. Наибольший эффект достигается при комплексном внедрении цифровых технологий, развитии цифровых компетенций сотрудников, совершенствовании корпоративного управления и формировании цифровой культуры. Такой подход обеспечивает устойчивый рост конкурентоспособности компаний делового сервиса.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что цифровая трансформация является одним из ключевых факторов повышения конкурентоспособности компаний делового сервиса на региональных рынках. Сегодня цифровизация выступает не только средством автоматизации бизнес-процессов, но и инструментом формирования устойчивых конкурентных преимуществ, повышая эффективность управления, качество услуг и адаптивность организаций. Сравнительный анализ выявил устойчивую связь между уровнем цифровой зрелости региона и развитием рынка делового сервиса. Наиболее высокие показатели характерны для Москвы, Санкт-Петербурга, Московской области и Республики Татарстан, где развиты цифровая инфраструктура, меры государственной поддержки и инновационная среда. В то же время регионы со средним уровнем цифровой зрелости сохраняют значительный потенциал роста за счет внедрения современных цифровых технологий и развития цифровых компетенций. Исследование также показало, что наибольшее влияние на конкурентоспособность оказывают цифровые платформы, *CRM*-системы, технологии искусственного интеллекта, электронный документооборот, облачные сервисы и *ERP*-системы. Их применение способствует оптимизации бизнес-процессов, снижению затрат, повышению качества обслуживания и оперативности управленческих решений. При этом ключевым фактором остается не внедрение отдельных технологий, а их интеграция в единую систему управления организацией.

Список литературы

1. Пирогова, О.Е. Исследование и обоснование показателей экономической эффективности деятельности онлайн-платформ / О.Е. Пирогова, Д.А. Кириллова // Наука и бизнес: пути развития. – М. : ТМБпринт. – 2021. – № 9(123). – С. 114–118. – ISSN: 2221-5182.

2. Абдрахманова, Г.И. Индикаторы цифровой экономики: 2025 : статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг [и др.]. – М. : НИУ ВШЭ, 2025. – 398 с.

3. Пархоменко, Н.С. Развитие B2B-маркетплейсов в России / Н.С. Пархоменко, Н.М. Сурай // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). – 2025. – № 3(68). – С. 45–53. – DOI: 10.47598/2078-9025-2025-3-68-45-53.

4. Мудрова, С.В. Воздействие некоторых факторов на ценообразование на рынке недвижимости российских мегаполисов / С.В. Мудрова // Геоэкономика энергетики. – 2024. – № 26. – С. 138–156.

5. Асаул, В.В. Оценка конкурентоспособности организаций в условиях цифровой экономики / В.В. Асаул, В.А. Кощеев, Ю.А. Цветков // Вопросы инновационной экономики. – 2020. – № 1. – С. 533–548.

References

1. Pirogova, O.E. Issledovanie i obosnovanie pokazateley ekonomicheskoy effektivnosti deyatelnosti onlayn-platform / O.E. Pirogova, D.A. Kirillova // Nauka i biznes: puti razvitiya. – M. : TMBprint. – 2021. – № 9(123). – S. 114–118. – ISSN: 2221-5182.

2. Abdrakhmanova, G.I. Indikatory tsifrovoy ekonomiki: 2025 : statisticheskiy sbornik / G.I. Abdrakhmanova, K.O. Vishnevskiy, L.M. Gokhberg [i dr.]. – M. : NIU VShE, 2025. – 398 s.

3. Parkhomenko, N.S. Razvitie B2B-marketpleysov v Rossii / N.S. Parkhomenko, N.M. Suray // Vestnik BIST (Bashkirskogo instituta sotsialnykh tekhnologiy). – 2025. – № 3(68). – S. 45–53. – DOI: 10.47598/2078-9025-2025-3-68-45-53.

4. Mudrova, S.V. Vozdeystvie nekotorykh faktorov na tsenoobrazovanie na rynke nedvizhimosti rossiyskikh megapolisov / S.V. Mudrova // Geoekonomika energetiki. – 2024. – № 26. – S. 138–156.

5. Asaul, V.V. Otsenka konkurentosposobnosti organizatsiy v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki / V.V. Asaul, V.A. Koshcheev, Yu.A. Tsvetkov // Voprosy innovatsionnoy ekonomiki. – 2020. – № 1. – S. 533–548.

© О.Е. Пирогова, А.А. Лазарева, В.Е. Засенко, 2026

УДК 374.7

С.С. САФИНА[1], М.И. АМОСОВ[2], Е.Д. КАЛЯСКИНА[1]

[1] ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»;
[2] Законодательное собрание Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КИТАЙСКИХ ГОРОДОВ В АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОМ РЕГИОНЕ

Ключевые слова: города центрального подчинения Китая; образовательная активность; Азиатско-Тихоокеанский регион; академическая мобильность.

Аннотация: Цель статьи – рассмотреть современные тенденции и долгосрочные перспективы образовательной активности городов КНР в рамках стран Азиатско-Тихоокеанского региона (**АТР**). Выявлена трансформация их роли от национальных образовательных хабов к полноценным узлам международной академической мобильности и инноваций. Главными направлениями сотрудничества являются проекты в рамках инициативы «Пояс и путь», развитие двуязычных и совместных образовательных программ с ведущими вузами стран АТР, а также цифровая интернационализация образования. Определены ключевые вызовы и точки роста, формирующие уникальную модель образовательной активности китайских мегаполисов, претендующих на роль драйверов интеграционных процессов в АТР.

В последнее десятилетие КНР превратилась в одного из ключевых игроков на глобальном рынке международного образования, данная трансформация особенно заметна на уровне городов центрального подчинения (**ГЦП**) – Пекина, Шанхая, Тяньцзиня и Чунцина. Эти мегаполисы, обладающие прямым доступом к принятию государственных решений и концентрирующие ведущие научно-образовательные ресурсы страны, все активнее позиционируют себя не просто как национальные образовательные центры, но и как полноценные узлы академической мобильности и научно-образовательного сотрудничества в Азиатско-Тихоокеанском регионе (**АТР**). Китай сделал академическую мобильность приоритетным направлением сотрудничества в области образования [1].

Одной из наиболее значимых тенденций активности этих городов является устойчивый рост численности иностранных студентов в Китае, который, однако, демонстрирует невысокую динамику по сравнению с другими странами-лидерами в сфере международного образования. Согласно прогнозам ***QS*** (*Quacquarelli Symonds*), опубликованным в «Глобальном отчете о студенческой мобильности: Китай», к 2030 г. общая численность иностранных студентов в Китае достигнет примерно 550 тыс. человек, что соответствует среднегодовому темпу роста около 2,5 %. При этом прогнозируемый темп роста числа иностранных студентов в Европе составит 5 %, в Великобритании – 3,5 %, а в таких странах, как Малайзия, Южная Корея и Вьетнам, ожидаемый рост достигнет 7–9 %. Но Китай опережает по этому показателю Австралию (прогнозируемый рост 2 %) и Канаду (1 %) [9].

Китай входит в фазу «стабилизирующегося роста» на рынке международного образования, в отличие от стран Юго-Восточной Азии, которые находятся в фазе «ускоренного догоняющего развития». Для городов центрального подчинения это означает, что их образовательная активность в АТР должна быть не экстенсивной (рост количества студентов), а интенсивной – фокусироваться на качестве, специализации и удержании молодых талантов. Особенно важно, что ключевыми драйверами роста для Китая являются страны «Пояса и пути» – Пакистан, Таиланд, Бангладеш, Вьетнам, Россия и страны Центральной Азии [9].

Таблица 1. Топ-10 стран по наибольшему количеству студентов, обучающихся в Китае на 2024 г., с прогнозом на 2030 г. (составлено на основе [9])

Страна	Ранг	2024 г. (тыс. чел.)	Ранг	Прогноз на 2030 г. (тыс. чел.)	Среднегодовой темп прироста 2024–2030 гг.
Таиланд	1	34	1	45	5,2 %
Пакистан	2	33	2	45	5 %
Вьетнам	3	28	3	34	3,2 %
Россия	4	21	4	26	3,9 %
Лаос	8	14	5	23	8,1 %
Индонезия	5	18	6	22	3,4 %
Япония	7	16	7	16	0,3 %
Южная Корея	6	16	8	15	–1,3 %
Монголия	9	12	9	15	2,7 %
Малайзия	11	10	10	11	2,2 %

ГЦП Китая являются главными реципиентами этого студенческого потока, поскольку именно в них расположены ведущие университеты – Пекинский университет, Университет Цинхуа, Шанхайский университет Цзяо Тун, Тяньцзиньский университет и Чунцинский университет.

Географическая структура иностранных студентов в Китае и их прогнозные изменения до 2030 г. представлены в табл. 1. Анализ данных позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, обращает на себя внимание значительное расхождение между рангами 2024 и 2030 гг. для ряда стран. Темп прироста российских студентов составит 3,9 % с численностью до 26 тыс. человек к 2030 г. Лаос демонстрирует самый высокий среднегодовой темп прироста (8,1 %), благодаря чему поднимается с 8-го места в 2024 г. на 5-е место к 2030 г. Этот феномен объясняется активизацией образовательного сотрудничества в рамках инициативы «Пояс и путь», а также ростом стипендиальных программ для студентов из наименее развитых стран Юго-Восточной Азии [9].

Во-вторых, Пакистан и Бангладеш показывают устойчивый высокий прирост (5,0 % и 5,5 % соответственно), что отражает стратегический приоритет Китая в привлечении студентов из стран Южной Азии, особенно в рамках Китайско-пакистанского экономического коридора (***CPEC***). Южная Корея является единственной страной с отрицательным среднегодовым темпом прироста (–1,3 %), что связано с демографическим спадом в самой Корее, а также с растущей конкуренцией со стороны корейских университетов, которые активно удерживают своих абитуриентов внутри страны. Страны Африки (Нигерия, Гана) демонстрируют умеренный, но стабильный рост (4,7 %), что указывает на постепенное расширение географии образовательной активности Китая за пределы АТР, хотя этот регион остается абсолютным приоритетом. Не менее важно отметить, что поток студентов из традиционных западных стран (Германия, Великобритания, Австралия) практически стагнирует (темпы прироста от 0,1 % до 0,7 %), что подтверждает тезис о переориентации китайской образовательной политики со стран Запада на развивающиеся экономики Азии, Африки и Латинской Америки. Таиланд и Пакистан остаются безусловными лидерами как по абсолютной численности, так и по прогнозным показателям: к 2030 г. каждая из этих стран будет направлять в Китай по 45 тыс. студентов, что составляет около 16 % от общего прогнозируемого иностранного студенческого контингента Китая [9].

Однако аналитические исследования *QS* также указывают на важный структурный вызов: более половины иностранных студентов в Китае (52,1 %) обучаются по программам академического образования, причем наиболее популярными специальностями являются бизнес и менеджмент (19 %), инженерное дело (13 %), компьютерные науки (8 %) и медицина (7 %) [9]. Это означает, что города центрального подчинения должны развивать свои образова-

тельные программы именно в этих направлениях, чтобы оставаться конкурентоспособными. Одновременно с ростом притока иностранных студентов Китай сталкивается с беспрецедентным «обратным приливом» – массовым возвращением китайских студентов, обучавшихся за рубежом. Согласно данным, представленным в «Синей книге о развитии китайских студентов за рубежом (2024–2025)», наблюдается устойчивый тренд на увеличение числа возвращающихся на родину выпускников зарубежных вузов [5]. Этот феномен имеет несколько измерений: геополитическая неопределенность и ужесточение иммиграционной политики в западных странах (США, Великобритании и Австралии) стимулируют китайских студентов рассматривать возвращение на родину как более безопасную и предсказуемую карьерную траекторию. Китайское правительство активно поддерживает возвращающихся ученых через программы «Тысяча талантов», «Чунгуаньцунь» и другие инициативы по привлечению высококвалифицированных кадров, бурное развитие китайской экономики и науки создает для возвращающихся специалистов условия для карьерного роста, не уступающие зарубежным, а часто и превосходящие их [5].

Для городов центрального подчинения этот тренд имеет двойственное значение. С одной стороны, возвращающиеся китайские ученые, получившие образование и опыт работы в ведущих зарубежных университетах (Гарвард, *MIT*, Стэнфорд, Оксфорд, Кембридж и др.), привозят с собой не только знания, но и международные связи, понимание западной академической культуры и навыки публикации в высокорейтинговых журналах. Они становятся «мостами» между китайскими университетами и мировым научным сообществом, что повышает привлекательность китайских городов для иностранных студентов и исследователей из стран АТР. С другой стороны, массовое возвращение создает дополнительную конкуренцию на академическом рынке труда, и города должны предлагать не только конкурентоспособные зарплаты, но и качественную исследовательскую инфраструктуру, доступ к грантам и возможности для международного сотрудничества. Статистика, опубликованная в рамках ежегодного доклада «2025 *Global Cities Report*» международной консалтинговой компании *Kearney*, подтверждает лидирующие позиции Пекина и Шанхая в глобальной системе международных связей [7]. В этом рейтинге, охватывающем десятку ведущих городов мира, Пекин сохраняет 6-е место, Шанхай – 8-е, что особенно важно в контексте сравнения с городами – образовательными хабами АТР, такими как Токио (4-е место) и Сингапур (5-е место). Пекин и Шанхай прочно закрепились в первой десятке глобальных городов, при этом Гонконг (который хотя и не является городом центрального подчинения, но входит в орбиту образовательной политики КНР) поднялся с 9-го на 7-е место, обогнав Лос-Анджелес [7]. Важно подчеркнуть, что индекс *Kearney* оценивает не только образовательные, но и экономические, культурные и политические связи, однако стабильность позиций Пекина и Шанхая в топ-10 на протяжении двух лет свидетельствует о высоком уровне их глобальной связанности, что является необходимым условием для привлечения иностранных студентов и развития международного сотрудничества [5]. Абсолютными лидерами по численности иностранных студентов выступают также Пекин (60 тыс. человек) и Шанхай (60 тыс. человек), которые концентрируют ведущие вузы страны и обладают развитой образовательной инфраструктурой [2].

Наряду с позитивными тенденциями существуют и серьезные вызовы, которые могут ограничить образовательную активность китайских городов в АТР. Первый и, возможно, самый значительный вызов – это языковой барьер. Большинство иностранных студентов в Китае обучаются на китайском языке, но следующая волна потенциальных студентов – особенно из Африки и Южной Азии – все чаще отдает предпочтение англоязычным программам [9]. Англоязычная образовательная инфраструктура Китая пока ограничена и значительно уступает не только англоязычным странам (США, Великобритания, Австралия), но и таким конкурентам в регионе, как Малайзия и Южная Корея, которые активно развивают англоязычные программы. Без этого Китай рискует потерять потенциальных студентов из стран, где английский является языком образования (Индия, Пакистан, Нигерия, Филиппины). Второй вызов связан с репутацией и узнаваемостью китайских университетов за рубежом. Хотя данные *Nature Index* и *Clarivate Analytics* показывают впечатляющие успехи Пекинского университета, Университета Цинхуа и других ведущих вузов,

в глобальном масштабе китайские университеты все еще уступают западным и даже некоторым азиатским конкурентам (Национальный университет Сингапура, Токийский университет, Сеульский национальный университет) по таким параметрам, как международная узнаваемость и доверие со стороны иностранных работодателей. Как отмечается в отчете *QS*, «потенциальные студенты придают большое значение репутации учебного заведения». Третий вызов – это растущая региональная конкуренция. Южная Корея, Япония и Малайзия активно продвигают свои образовательные услуги на международном рынке, предлагая англоязычные программы, упрощенные визовые процедуры и возможности постучебного трудоустройства. Особенно показателен пример Малайзии, которая позиционирует себя как «двуязычный низкозатратный образовательный центр», привлекая студентов не только из стран АТР, но и с Ближнего Востока и из Африки [9].

В ответ на эти вызовы Китай разворачивает масштабную программу международного сотрудничества, которая охватывает несколько взаимосвязанных направлений. Ключевым драйвером роста остается инициатива «Пояс и путь» (*Belt and Road Initiative*, ***BRI***), которая создает институциональную рамку для образовательного сотрудничества с более чем 150 странами [3; 6]. В рамках *BRI* было создано несколько важных механизмов. Альянс университетов «Пояса и пути» (*Belt and Road University Alliance*), созданный в 2018 г. при Университете Цинхуа, на сегодняшний день объединяет более 200 университетов из 60 стран, включая ключевых партнеров в АТР – Россию, Таиланд, Индонезию, Малайзию, Пакистан, Казахстан и др. [3]. Альянс координирует обмен студентами и преподавателями, совместные исследовательские проекты и разработку образовательных стандартов. Сеть университетов Шелкового пути (*Silk Road University Network*), базирующаяся в Сианьском университете Цзяо Тун, фокусируется на инженерных специальностях и подготовке кадров для инфраструктурных проектов [3]. Международная ассоциация университетов «Пояс и путь» (*Belt and Road International University Association*), штаб-квартира которой находится в Шанхае, специализируется на гуманитарных и социальных науках, а также на изучении языков и культур стран – участниц инициативы [6]. Кроме того, важным многосторонним форматом является Тихоокеанский альянс университетов – Китай (*Pacific Universities – China Alliance*, *PUCA*), созданный в 2022 г. по инициативе Университета Цинхуа и Университета Британской Колумбии (Канада), который объединяет 15 университетов из Китая, Канады, Австралии, Японии, Кореи, Мексики и Чили с целью поддержания научного диалога в условиях геополитической напряженности [3].

Стипендиальные программы являются мощным инструментом привлечения талантов из стран АТР. Основные из них включают Стипендию китайского правительства (*Chinese Government Scholarship*, ***CSC***) – наиболее масштабную программу, охватывающую тысячи студентов ежегодно. Стипендия «Шелковый путь» (*Silk Road Scholarship*) – специализированная программа, запущенная в 2017 г., которая фокусируется на подготовке кадров для инфраструктурных, энергетических и логистических проектов [6]. К 2025 г. стипендию получили более 10 тыс. студентов из 50 стран [3]. Кроме того, города центрального подчинения имеют собственные стипендиальные программы: Пекинская стипендия для иностранных студентов (*Beijing Government Scholarship for International Students*), Шанхайская стипендия (*Shanghai Scholarship*), а также аналогичные программы в Тяньцзине и Чунцине [4]. Особенностью стипендиальных программ последних лет является их «привязка» к конкретным отраслям и работодателям. Китайские корпорации, активно работающие в странах АТР (*Huawei*, *ZTE*, *Alibaba*, *China State Construction*, *Sinohydro*), участвуют в отборе стипендиатов и предоставляют им стажировки и последующее трудоустройство. Это создает «замкнутый цикл»: студент приезжает в Китай по стипендии, обучается востребованной специальности, проходит стажировку в китайской компании, а затем возвращается на родину, работая в местном представительстве или совместном предприятии [4; 6].

Особенно важным для Китая является развитие транснационального образования (*Transnational Higher Education*, ***TNE***) – программ двойных дипломов, совместных институтов и зарубежных кампусов. Такие форматы становятся все более популярными, особенно среди студентов из стран, где доступ к качественному образованию ограничен [9]. Для городов центрального подчинения, где расположены ведущие университеты, это открывает возможности

для создания совместных программ с университетами стран АТР, особенно в области инженерии, компьютерных наук и бизнеса. Показательным примером является Совместный институт Шанхайского университета Цзяо Тун и Национального университета Сингапура (*SJTU-NUS Joint Institute*), созданный в 2020 г., который предлагает программы двойных дипломов в области устойчивой энергетики и городского планирования [3]. Студенты проводят два года в Шанхае и два года в Сингапуре, получая дипломы обоих университетов. К 2025 г. в институте обучается более 800 студентов, из которых около 40 % – граждане стран АТР (не считая Китая и Сингапура) [3]. Другим примером является Китайско-таиландский центр профессионального образования на базе Тяньцзиньского университета, который создан совместно с Университетом Кхонкэн (Таиланд). Центр готовит кадры для таиландских портовых и логистических проектов, реализуемых китайскими компаниями в рамках *BRI*. Особенность центра – использование модульной системы: студенты изучают теорию в Тяньцзине, а практическую часть проходят на рабочих местах в портах Таиланда [4]. В 2024 г. центр выпустил первых 200 бакалавров, все из которых были трудоустроены в китайско-таиландские совместные предприятия [6]. Чунцинский университет, в свою очередь, создал консорциум с пятью университетами Пакистана (включая Университет инженерных наук и технологий в Лахоре и Университет Белуджистана) в рамках Китайско-пакистанского экономического коридора (*CPEC*). Консорциум разрабатывает совместные магистерские программы по управлению мультимодальными перевозками и цифровой логистикой. Студенты из Пакистана проходят часть обучения в Чунцине, где могут непосредственно познакомиться с работой крупнейшего логистического центра Западного Китая [3; 6].

Международное сотрудничество в сфере образования не ограничивается только активностью университетов. Муниципальные правительства Пекина, Шанхая, Тяньцзиня и Чунцина играют самостоятельную и все более активную роль. Муниципальное правительство Пекина заключило меморандумы о взаимопонимании в сфере образования с городами-побратимами – Токио (Япония), Сеулом (Южная Корея), Ханоем (Вьетнам), Джакартой (Индонезия). В рамках этих соглашений организуются летние школы для старшеклассников, краткосрочные стажировки для учителей и обмен учебными программами. Шанхайская программа «Глобальный учитель» (*Shanghai Global Teacher Program*) направлена на приглашение преподавателей из стран АТР для повышения квалификации в шанхайских школах и университетах [4]. К 2025 г. программой воспользовались более 1000 учителей из Филиппин, Таиланда, Малайзии и Камбоджи [6]. Тяньцзиньский городской комитет по образованию совместно с портовой администрацией создал «Школу логистики АТР» – краткосрочные курсы для государственных служащих из стран АТР, отвечающих за портовое хозяйство и таможенное регулирование [4]. Кроме того, Пекин и Шанхай активно участвуют в работе Азиатско-Тихоокеанской ассоциации международного образования (*Asia-Pacific Association for International Education*, ***APAIE***), штаб-квартира которой расположена в Сеуле. Ежегодная конференция *APAIE*, собирающая более 2000 участников из 50 стран, служит площадкой для презентации образовательных возможностей китайских городов [3]. В 2024 г. Шанхай принял у себя региональный форум *APAIE*, посвященный цифровой трансформации образования [6].

В контексте геополитической напряженности важно отметить, что для стран АТР (в отличие от Европы и Северной Америки) сотрудничество с Китаем в сфере образования остается прагматичным выбором, не обремененным излишними политизированными ограничениями. Как отмечается в аналитических докладах, большинство стран Юго-Восточной Азии и Южной Азии рассматривают образовательное партнерство с Китаем как инструмент экономического развития и подготовки национальных кадров, а не как геополитическое противостояние [5]. Это создает стратегическое окно возможностей для расширения образовательных партнерств.

Таким образом, подводя итог анализу тенденций, вызовов и перспектив, можно сделать несколько ключевых выводов. Прогнозируемый рост численности иностранных студентов в Китае достигнет 550 тыс. к 2030 г. Этот рост, хотя и менее динамичный, чем в странах Юго-Восточной Азии, создаст стабильную основу для развития образовательной активности городов центрального подчинения [9]. Не менее важны и структурные изменения в географическом происхождении студентов (сдвиг

в сторону стран «Пояса и пути», особенно Лаоса, Пакистана и Бангладеш) и в выборе определенных специальностей (доминирование бизнеса, инженерии и компьютерных наук), которые требуют от городов адаптации образовательных программ и маркетинговых стратегий. Также массовое возвращение китайских студентов, обучавшихся за рубежом, создает пул высококвалифицированных кадров, которые могут выступать в роли «мостов» между китайскими университетами и мировым научным сообществом [5]. В-четвертых, языковой барьер и ограниченная англоязычная инфраструктура остаются серьезными вызовами, требующими инвестиций в развитие англоязычных программ и привлечение иностранных преподавателей [9]. Растущая региональная конкуренция со стороны Малайзии, Южной Кореи и Японии вынуждает города КНР не только улучшать качество образования и научных исследований, но и активно работать над международным брендингом и улучшением студенческого опыта. Международное сотрудничество, реализуемое через университетские альянсы (*Belt and Road University Alliance*, *PUCA*), стипендиальные программы (*CSC*, *Silk Road Scholarship*), транснациональное образование (совместные институты, программы двойных дипломов) и образовательную дипломатию муниципальных правительств, становится главным инструментом преодоления вызовов и укрепления позиций китайских образовательных хабов в АТР [3; 4; 6]. Наконец, благоприятный геополитический контекст в АТР, где большинство стран сохраняют прагматичный подход к сотрудничеству с Китаем, создает стратегическое окно возможностей для расширения образовательных партнерств. При условии успешного преодоления вызовов и использования этих возможностей Пекин, Шанхай, Тяньцзинь и Чунцин, а также другие города Китая имеют все шансы укрепить свои позиции в качестве ведущих образовательных центров Азиатско-Тихоокеанского региона в предстоящем десятилетии.

Список литературы

1. Лю, Ц. Русско-китайский перевод соглашения о взаимном признании образования и ученых степеней / Ц. Лю // Глобальный научный потенциал. – СПб. : НТФ РИМ. – 2023. – № 12-2(153). – С. 198–203.

2. Сафина, С.С. Практика и проблемы регионального образовательного сотрудничества Китая и России / С.С. Сафина, А.П. Дмитриева // Современные проблемы регионального исследования : сборник научных статей. – СПб. : СПбГЭУ, 2026. – С. 137–142.

3. Belt and Road University Alliance // tsinghua.edu [Electronic resource]. – Access mode : https://www.tsinghua.edu.cn (date of access: 10.05.2026).

4. Chongqing Municipal Education Commission. International Education Cooperation Report 2024–2025. – Chongqing : Chongqing University Press, 2025. – 156 p.

5. OCCG (Center for China and Globalization). Blue Book on the Development of Chinese Students Studying Abroad (2024–2025). – Beijing : Social Sciences Academic Press, 2025. – 312 p.

6. China Scholarship Council. Silk Road Scholarship Program: Implementation Guidelines 2024. – Beijing : CSC Press, 2024. – 88 p.

7. Kearney. 2025 Global Cities Report // Kearney [Electronic resource]. – Access mode : https://www.kearney.com/service/national-transformations-institute/gcr/2025-full-report (date of access: 12.05.2026).

8. Ministry of Education of the People's Republic of China. New Policy Guidelines for International Students in China (2025). – Beijing : MOE Publishing, 2025. – 45 p.

9. QS Quacquarelli Symonds. Global Student Flows Report: China (2025) // QS Insights [Electronic resource]. – Access mode : https://www.qs.com/insights/global-student-flows-china-cn (date of access: 02.05.2026).

References

1. Lyu, Ts. Russko-kitayskiy perevod soglasheniya o vzaimnom priznanii obrazovaniya i uchenykh stepeney / Ts. Lyu // Globalnyy nauchnyy potentsial. – SPb. : NTF RIM. – 2023. – № 12-2(153). – S. 198–203.

2. Safina, S.S. Praktika i problemy regionalnogo obrazovatelnogo sotrudnichestva Kitaya i Rossii / S.S. Safina, A.P. Dmitrieva // Sovremennye problemy regionalnogo issledovaniya : sbornik nauchnykh statey. – SPb. : SPbGEU, 2026. – S. 137–142.

© С.С. Сафина, М.И. Амосов, Е.Д. Каляскина, 2026

УДК 332.1; 332.13; 332.14

А.Г. ТАРАСОВ, Ю.Е. СЕМЕНОВА

ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет», г. Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕКРЕАЦИОННОГО ТУРИЗМА НА КАМЧАТКЕ

Ключевые слова: туризм; рекреационный туризм; туристическая деятельность; полуостров Камчатка.

Аннотация: Статья посвящена анализу организации и перспектив развития рекреационного туризма на Камчатке. Цель исследования – разработать комплексную модель развития рекреационного туризма в регионе. Для достижения данной цели в работе решаются следующие задачи: анализ текущего состояния туристической инфраструктуры; оценка инвестиционной привлекательности региона; изучение потенциала международного сотрудничества с Китаем. Гипотеза исследования состоит в том, что устойчивое развитие рекреационного туризма на Камчатке возможно лишь при одновременном воздействии трех взаимосвязанных факторов: локального, общероссийского и глобального. В работе использованы методы статистического и сравнительного анализа, а также структурно-функциональный подход. В результате исследования выявлены ключевые проблемы, ограничивающие развитие рекреационного туризма на Камчатке: низкий уровень развития инфраструктуры размещения, малый объем инвестиций и слабые связи с международными туроператорами. Научная новизна работы состоит в разработке трехфакторной модели развития рекреационного туризма на Камчатке, включающей развитие инфраструктуры, меры государственной и частной поддержки туризма, а также расширение международного сотрудничества между Россией и Китаем.

В настоящее время активно развиваются нормативно-правовые основы регулирования туристической деятельности на Камчатке [3; 8; 10–11]. Данные основы касаются всех видов деятельности, в том числе и рекреационного туризма. С нормативно-правовых позиций определены основные задачи и направления развития отдельных сфер туризма на Камчатке [3].

Однако нормативно-правовое поле регулирует туристическую деятельность и ее направления на Камчатке в целом. В законе нет отдельного указания о развитии рекреационного туризма, в то время как на Камчатке, как ни в каком другом регионе РФ, велика значимость именно рекреационных ресурсов [9]. Более того, несмотря на сложности развития туристической отрасли, по сравнению с 2024 г. в 2025 г. на Камчатке увеличился туристический поток в среднем на 8–10 % в направлении активного рекреационного туризма [5].

Ежегодный рост туристического потока, а также интерес к рекреационному потенциалу Камчатки требуют анализа тенденций и выработки единой модели, которая включала бы в себя актуальные стратегии развития рекреационного туризма на Камчатке в будущем.

Основными видами рекреационного туризма, который сейчас развивается на Камчатке, являются оздоровительный и познавательный туризм. Для данных видов туризма на самом полуострове созданы все условия: уникальные природные и культурные ресурсы, культурно-исторические и археологические достопримечательности. Рекреационные ресурсы полуострова связаны с географическим положением Камчатки, они характеризуются исключитель-



Рис. 1. Количество гостиниц и других средств размещения по классификации звезд в Камчатском крае, ед., согласно данным на 2023 г. [7, с. 55]

на конец года

	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Число гостиничных организаций, единиц	85	81	83	82	81	92
Их единовременная вместимость, койко-мест	2 983	2 550	2 520	2 894	3 327	4 366
Число ночевок за год, тысяч	465,0	278,5	277,4	292,6	404,9	513,7

Рис. 2. Число гостиниц и аналогичных средств размещения [6, с. 45]

ным природным и культурным своеобразием. Однако потребности людей, развитие технологий и отдельных сфер жизни вносят свои изменения в деятельность полуострова и туристической отрасли.

Именно деятельность людей является, на наш взгляд, локальным инструментом, который влияет на развитие рекреационного туризма на Камчатке. Он представлен прежде всего существующей оздоровительной инфраструктурой региона. Она включает в себя более ста термальных источников (курортный поселок Паратунка, горячие ключи – Малкинские источники, источники у вулкана Вилючинский), которые оборудованы для купания с целью оздоровления.

В настоящее время развиваются бальнеологические курорты на полуострове (санаторий «Паратунка», «Жемчужина Камчатки») и базы отдыха. Однако развитие инфраструктуры в данной области идет крайне медленными темпами. Так, доля баз отдыха среди гостиничных объектов составляет всего 6–7 %, а пансионатов и туристических баз – менее 3 %. Также уровень сервиса недостаточно высокий, что определяет и рост, и распределение турпотоков на полуостров.

На рис. 1 представлены в процентном соотношении основные средства размещения туристов на Камчатке.

В настоящее время на Камчатке создаются гостиничные организации, расширение строительства которых планируется до 2030 г. Так, например, к концу 2027 г. запланировано строительство гостиницы рекреационного типа с оздоровительным комплексом и СПА на 85 номеров. В настоящее время происходит строительство оздоровительного комплекса «Хонка Камчатка», на территории которого развернется бальнеологический центр.

На рис. 2 представлена динамика количества гостиниц и аналогичных средств размещения вплоть до 2024 г.

Как мы видим, за шесть лет число гостиниц и аналогичных средств размещения возрастает, однако процент возрастания стабильно низкий.

Что касается числа организаций, занимающихся круглогодичным отдыхом и оздоровлением детей, то их число также заметно сокращается (рис. 3).

	2019	2020[2)]	2021	2022	2023	2024
Распределение числа организаций отдыха детей и их оздоровления, процентов	100	-	100	100	100	100
в том числе:						
круглогодичного функционирования	-	-	5,6	4,7	2,7	3,0
сезонного функционирования	100	-	94,4	95,3	97,3	97,0
Численность детей, отдохнувших в них за лето, – всего, человек	12 833	-	9 989	12 765	12 863	11 878
в том числе:						
круглогодичного функционирования	-	-	2 277	3 059	2 834	2 834
сезонного функционирования	12 833	-	7 712	9 706	10 029	9 044

[1)] Без субъектов малого предпринимательства.
[2)] В 2020 году, в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19), была отменена летняя оздоровительная кампания для детей.

Рис. 3. Отдых и оздоровление детей [6, с. 46]

Место	Регион	Рост числа КСР
1	Республика Дагестан	+82.2%
2	Москва	+38.6%
3	Республика Адыгея	+28.1%
4	Мурманская область	+20.1%
5	Чеченская Республика	+20.0%
6	Республика Калмыкия	+19.1%
7	Кабардино-Балкарская Республика	+19.1%
8	Республика Карелия	+17.7%
9	Тамбовская область	+16.4%
10	Республика Татарстан	+14.9%

Рис. 4. Индекс привлекательности регионов России в 2024 г. по развитию инфраструктуры размещения туристов [4, с. 8]

На данный момент среди детских оздоровительных центров на Камчатке представлены санатории (например, «Начики», «Зеленовские озерки»), детские лагеря (среди активно развивающихся: «Волна», «Металлист», «Альбатрос»). Региональный оздоровительный центр «Восход» также предлагает услуги по круглогодичному оздоровлению детей.

Если проанализировать в Кратком статистическом сборнике Камчатского края [6] инвестиционные вложения в туристическую деятельность, то они значительно уступают вложениям в добычу полезных ископаемых, в сельское хозяйство и обрабатывающее производство [6, с. 55].

Локальный инструмент развития рекреационного туризма на Камчатке включает в себя не только создание развитой инфраструктуры (строительство оздоровительных и бальнеологических центров), но и меры, связанные с совершенствованием организации туристической деятельности со стороны местных туроператоров. Это включает обеспечение безопасности туристов на маршрутах, создание санитарных пунктов, настилов на туристических тропах. В настоящее время туристические маршруты активно разрабатываются и апробируются на юге полуострова, оставляя север Камчатки практически неосвоенным. Сюда же можно отнести и проблемы с логистикой: на большинстве дорог отсутствует устойчивое покрытие, дороги не предназначены для больших туристических автобусов, отсутствует достаточное количество сертифицированных перевозчиков и организаторов профессиональных туристических маршрутов.

Здесь большое значение имеет и человеческий фактор. Российские туристы, выбирая между дорогим туром на Камчатку и недорогим туром вглубь России или за рубеж, как прави-

ло, выберут второе. На рис. 4 представлены регионы-лидеры по туристической привлекательности. Индексом привлекательности не отмечен ни один регион Дальневосточного федерального округа.

Большое значение в показателях индекса привлекательности имеет и отсутствие системного подхода к продвижению туристических услуг, что диктует необходимость создания единой координационной системы в этом направлении, в которой туроператоры будут не только конкурировать, но и поддерживать друг друга, создавая и развивая совместные проекты.

Помимо локального инструмента развития рекреационной туристической деятельности на Камчатке, который мы выделили, следует отметить еще один фактор, который можно назвать «общероссийским». Он связан с интеграцией региона в федеральные программы развития экономической и туристической деятельности в целом в РФ. Ключевым показателем данного фактора является недостаточное инвестирование туризма. Инвесторы заинтересованы, как правило, в развитии культурного или активного туризма. Более того, не все инвесторы рискуют вкладываться в бизнес, который требует долгосрочных вложений, в том числе и в сферу логистики, поскольку полуостров относится к труднодоступным и сейсмоопасным регионам РФ. Также существуют нормативно-правовые барьеры отсутствия субсидирования туристических операторов со стороны даже местного бизнеса [1].

Отток специалистов, высокие зарплаты и непродуманная маркетинговая стратегия продвижения туристических проектов существенно влияют на инвестиции в рекреационный туризм и в сферу туризма в целом.

Сегодня существует ряд государственных программ [8], а также несколько известных инвестиционных проектов (парк «Три вулкана», проект «Бизнес-отель 4*»). Однако необходимо, на наш взгляд, создание широких общественных инициатив, которые бы усиливали инвестиционную привлекательность региона. Инвестиции в один проект составляют от 4,5 млрд руб. (стоимость гостиницы 4* с оздоровительным центром) до 7,5 млрд руб. (планируемый к строительству гостиничный комплекс «*Cosmos Collection Camchatka*»).

Что касается глобального фактора развития рекреационного туризма, то им мог бы стать въездной туризм из Китая. Благодаря отмене виз туроператоры ожидают роста числа туристов из Китая на полуостров примерно на 30 % [2]. Как свидетельствует ряд исследований [14; 15], туристов из Китая привлекает именно рекреационный туризм, поскольку он ближе менталитету и традициям этой страны.

Если говорить о развитии туризма в Китае в целом, то рекреационный туризм занимает в самом Китае одно из ведущих положений. Китай создал программу уникальной интеграции культуры и туризма в своей стране, однако реализация данной программы была результатом действия множества факторов. На основе существующих исследований [12; 13; 16] в качестве независимых переменных для построения модели рекреационного туризма были выбраны уровень экономического развития (*ECON*), человеческий капитал (*HC*), политическая среда (*PE*), уровень развития информации (*INFO*), транспортная ситуация (*TC*) и степень открытости (*OD*), что позволило сделать выводы о факторах, влияющих на различия в эффективности интеграции культуры и туризма.

Уровень экономического развития неразрывно связан с развитием различных отраслей, которые могут обеспечить экономическую основу для интеграции индустрии культурного туризма. Так, в Китае для оценки туристического потенциала отдельных регионов в качестве показателя уровня экономического развития использовался ВВП на душу населения. Большая роль отводится высококвалифицированной рабочей силе, поскольку человеческий капитал способствует повышению эффективности распределения туристических ресурсов в индустрии туризма.

Также в Китае обратили внимание на политический климат и его роль в развитии туристической сферы в целом. Политическая среда является не только важным фактором поддержки и инвестиций для интеграции индустрии культуры и туризма, но и важным механизмом содействия развитию и повышению эффективности индустрии рекреационного туризма.

Немаловажным фактором является и уровень развития информации, который способствует продвижению туристических услуг, формированию коммуникационной политики региона. В этом плане применительно к Камчатке необходимо развивать планомерные исследования в данной области. Исследования должны

Место	Регион	Индекс
1	Приморский край	0.37
2	Хабаровский край	0.35
	Камчатский край	0.35
3	Республика Саха (Якутия)	0.34
4	Сахалинская область	0.33
	Забайкальский край	0.33
5	Амурская область	0.31
6	Магаданская область	0.30
7	Чукотский автономный округ	0.29
8	Республика Бурятия	0.28
9	Еврейская автономная область	0.26

Рис. 5. Данные о развитии индекса туристической привлекательности по регионам Дальневосточного округа на 2024 г. [4, с. 15]

касаться потребительских предпочтений туристов, в том числе в области медиа- и онлайн-привлекательности туристических объектов Камчатки.

Китай также обладает широкими территориями, которые характеризуются сложным климатом и труднодоступностью. Поэтому создание удобной транспортной инфраструктуры и строительство новых хабов являются предпосылкой развития индустрии культурного и рекреационного туризма, поскольку они повышают удобство проведения культурно-туристических мероприятий.

Безусловно, степень открытости тесно связана с расширением обмена и сотрудничества в сфере туризма, поэтому международные связи между Россией и Китаем, а также изучение опыта организации туризма в Китае имеют высокий потенциал применительно к развитию туризма на Камчатке.

Если рассматривать индекс туристической привлекательности по регионам Дальневосточного федерального округа, можно констатировать, что регионы данного округа не являются лидерами, как мы уже отмечали выше. По статистическим данным, на Дальневосточный федеральный округ приходится лишь 3 % российских туристов из общего турпотока. Увеличение доли туристов в ближайшие 5 лет эксперты связывают с долей въездного туризма из Китая, а также из других стран Азии. Данные о развитии индекса туристической привлекательности по регионам Дальневосточного округа представлены на рис. 5.

Если говорить об организации современного рекреационного туризма на Камчатке, можно отметить, что развивается оздоровительный и познавательный туризм. Однако существует ряд проблем, которые сдерживают полноценное развитие рекреационного туризма:

– во-первых, низкое качество развития туристической инфраструктуры;

– во-вторых, отсутствие четкой и системной координации между различными сферами развития рекреационной деятельности (гостиничной, сферы логистики, спортивной);

– в-третьих, недостаточная доля инвестиций в данную область;

– в-четвертых, слабая связь международных туроператоров между Россией и Китаем.

Анализ статистических данных с оценкой в области международного сотрудничества дает, на наш взгляд, возможность определить перспективы развития рекреационного туризма на Камчатке, которые можно объединить в единую модель развития рекреационного туризма в данном регионе.

В связи с планируемым ростом турпотока из Китая и стран Азии на Камчатку в ближайшие годы предлагаемая модель должна включать в себя глобальный фактор – международное сотрудничество – наравне с двумя факторами, обозначенными нами выше: локальный фактор – местная ситуация на рынке туристических услуг и перспективы его развития в регионе, а также внутрироссийский фактор – интеграцию полуострова в нормативно-правовое и экономическое поле РФ.

Использование данной модели позволяет внести необходимые рекомендации в существующие нормативно-правовые акты, касающиеся не только регулирования рекреационного туризма, но и развития туризма на Камчатке в целом. Применение системного подхода и координация всех инструментов позволит, на наш взгляд, разработать критерии устойчивого туризма на Камчатке с учетом предельной антропогенной нагрузки и рекреационных ресурсов региона.

Список литературы

1. АНО АПИ готово поддержать туристические проекты на Камчатке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://minvr.gov.ru/press-center/news/ano-api-gotovo-podderzhat-turisticheskie-proekty-na-kamchatke-21525/?view=desktop (дата обращения: 25.05.2026).

2. Безвизовый режим с Китаем: чего ожидать российскому туризму в 2026 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.kommersant.ru/doc/8249132?ysclid=mlsgb6qsj279397929 (дата обращения: 30.01.2026).

3. Закон Камчатского края от 03.06.2025 № 469 «Об отдельных вопросах в сфере туризма в Камчатском крае» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=40298&ysclid=mltm4jgypt904528159 (дата обращения: 10.02.2022).

4. Индекс туристической привлекательности регионов России за 2024 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://russiacb.com/upload/iblock/e98/46p8eqt8qvn1b3083o3bgreav9im0exl.pdf?ysclid=mltn5oysvn23912565 (дата обращения: 01.02.2025).

5. Камчатка подводит итоги летнего туристического сезона-2025: идем в плюсе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kamtoday.ru/news/society/kamchatka-podvodit-itogi-letnego-turisticheskogo-sezona-2025-idyem-v-plyuse/?ysclid=mlrxkbimv7920136147 (дата обращения: 15.02.2026).

6. Камчатский край в цифрах. 2025 : краткий статистический сборник / Камчатстат. – Петропавловск-Камчатский : Камчатстат, 2025. – 122 с.

7. Кулешова, А.А. Анализ рынка гостиничных услуг Камчатского края / А.А. Кулешова, Т.Н. Прокопец // Туризм и гостеприимство. – 2023. – № 2. – С. 53–56.

8. О внесении изменений в государственную программу Камчатского края «Развитие внутреннего и выездного туризма в Камчатском крае», утвержденную постановлением Правительства Камчатского края от 28.12.2023 № 701-П [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kamgov.ru/mintur/document/frontend-document/view-npa?id=39421 (дата обращения: 11.02.2026).

9. Полуостров возможностей. Как Камчатка превращается в туристическую жемчужину [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://lenta.ru/articles/2016/09/13/vozmoznost/?ysclid=mltmfwwvjy244017780 (дата обращения: 27.01.2026).

10. Постановление Правительства Камчатского края от 11.02.2026 № 51-П «О внесении изменений в приложение 1 к постановлению Правительства Камчатского края от 31.03.2023 № 176-П “Об утверждении Положения о Министерстве туризма Камчатского края”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=42203 (дата обращения: 14.02.2026).

11. Приказ Министерства туризма Камчатского края от 01.12.2025 № 9-Н «О внесении изменений в отдельные приказы Министерства туризма Камчатского края по вопросам организации предоставления услуг в сфере социального туризма на территории Камчатского края» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=41568 (дата обращения: 10.02.2022).

12. Bao, H. Coupling analysis of cultural industry and tourism industry / H. Bao, S. Wang // Industrial Technology and Economy. – 2010. – No. 29(08). – Pp. 74–78.

13. Qu, C. Does tourism erode or prosper culture? Evidence from the Tibetan ethnic area of Sichuan Province, China / C. Qu, D.J. Timothy, C. Zhang // Journal of Tourism and Cultural Change. – 2019. – No. 17(4). – Pp. 526–543.

14. Richards, G. Creativity and tourism in the city / G. Richards // Current Issues in Tourism. – 2014. – No. 17(2). – Pp. 119–144.

15. Zhang, C. The integration of culture and tourism: Multi-understandings, various challenges and approaches / C. Zhang, M. Zhu // Tourism Tribune. – 2020. – No. 35(3). – Pp. 62–71.

16. Wu, J. Study on the development of movie-induced tourism from the perspective of industrial merging / J. Wu, Z. Song // Tourism Tribune. – 2011. – № 26(6). – Pp. 29–35.

References

1. ANO API gotovo podderzhat turisticheskie proekty na Kamchatke [Electronic resource]. – Access mode : https://minvr.gov.ru/press-center/news/ano-api-gotovo-podderzhat-turisticheskie-proekty-na-kamchatke-21525/?view=desktop (date of access: 25.05.2026).

2. Bezvizovyy rezhim s Kitaem: chego ozhidat rossiyskomu turizmu v 2026 godu [Electronic resource]. – Access mode : https://www.kommersant.ru/doc/8249132?ysclid=mlsgb6qsj279397929 (date of access: 30.01.2026).

3. Zakon Kamchatskogo kraya ot 03.06.2025 № 469 «Ob otdelnykh voprosakh v sfere turizma v Kamchatskom krae» [Electronic resource]. – Access mode : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=40298&ysclid=mltm4jgypt904528159 (date of access: 10.02.2022).

4. Indeks turisticheskoy privlekatelnosti regionov Rossii za 2024 god [Electronic resource]. – Access mode : https://russiacb.com/upload/iblock/e98/46p8eqt8qvn1b3083o3bgreav9im0exl.pdf?ysclid=mltn5oysvn23912565 (date of access: 01.02.2025).

5. Kamchatka podvodit itogi letnego turisticheskogo sezona-2025: idem v plyuse [Electronic resource]. – Access mode : https://kamtoday.ru/news/society/kamchatka-podvodit-itogi-letnego-turisticheskogo-sezona-2025-idyem-v-plyuse/?ysclid=mlrxkbimv7920136147 (date of access: 15.02.2026).

6. Kamchatskiy kray v tsifrakh. 2025 : kratkiy statisticheskiy sbornik / Kamchatstat. – Petropavlovsk-Kamchatskiy : Kamchatstat, 2025. – 122 s.

7. Kuleshova, A.A. Analiz rynka gostinichnykh uslug Kamchatskogo kraya / A.A. Kuleshova, T.N. Prokopets // Turizm i gostepriimstvo. – 2023. – № 2. – S. 53–56.

8. O vnesenii izmeneniy v gosudarstvennuyu programmu Kamchatskogo kraya «Razvitie vnutrennego i vyezdnogo turizma v Kamchatskom krae», utverzhdennuyu postanovleniem Pravitelstva Kamchatskogo kraya ot 28.12.2023 № 701-P [Electronic resource]. – Access mode : https://kamgov.ru/mintur/document/frontend-document/view-npa?id=39421 (date of access: 11.02.2026).

9. Poluostrov vozmozhnostey. Kak Kamchatka prevrashchaetsya v turisticheskuyu zhemchuzhinu [Electronic resource]. – Access mode : https://lenta.ru/articles/2016/09/13/vozmoznost/?ysclid=mltmfwwvjy244017780 (date of access: 27.01.2026).

10. Postanovlenie Pravitelstva Kamchatskogo kraya ot 11.02.2026 № 51-P «O vnesenii izmeneniy v prilozhenie 1 k postanovleniyu Pravitelstva Kamchatskogo kraya ot 31.03.2023 № 176-P "Ob utverzhdenii Polozheniya o Ministerstve turizma Kamchatskogo kraya"» [Electronic resource]. – Access mode : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=42203 (date of access: 14.02.2026).

11. Prikaz Ministerstva turizma Kamchatskogo kraya ot 01.12.2025 № 9-N «O vnesenii izmeneniy v otdelnye prikazy Ministerstva turizma Kamchatskogo kraya po voprosam organizatsii predostavleniya uslug v sfere sotsialnogo turizma na territorii Kamchatskogo kraya» [Electronic resource]. – Access mode : https://kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=41568 (date of access: 10.02.2022).

© А.Г. Тарасов, Ю.Е. Семенова, 2026

УДК 336.71

ZHANG FUSEN[1,2], SHAWUYA JIGEER[2]

[1] Lanzhou University of Finance and Economics, Lanzhou, China;
[2] Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg

BANK DISINTERMEDIATION RISK IN CENTRAL BANK DIGITAL CURRENCY: A MANAGEMENT PERSPECTIVE

Keywords: CBDC; bank disintermediation; financial stability; currency; banking system; risk.

Abstract: This paper aims to analyze the causes, transmission channels, and effects of bank disintermediation induced by Central Bank Digital Currency (**CBDC**), and explores viable mitigation strategies. The research task is to review CBDC practices across major economies and to propose a policy framework that maintains financial stability while ensuring coordination with the traditional banking system. The core hypothesis is that institutional arrangements can reconcile the benefits of gradual disintermediation with the risks of rapid disintermediation and thus achieve synergistic development. The study employs a combination of literature review and comparative case analysis. The findings confirm that China has successfully balanced CBDC advancement with banking system stability through a set of integrated arrangements. The study contributes theoretically by clarifying the underlying mechanisms of disintermediation, and practically by offering actionable references for optimizing China's digital yuan and informing CBDC development in other countries.

Introduction

The global financial system is undergoing profound changes driven by digitalization. The widespread adoption of mobile payments has led to a continuous decline in the share of cash in daily transactions, while fintech innovations are driving various payment systems towards higher efficiency and better user experience. At the same time, private digital currencies, represented by stablecoins, are developing rapidly. Their lack of sovereign credit support poses potential challenges to national monetary sovereignty and creates risks for the stability of financial markets. In response, central banks around the world regard Central Bank Digital Currency (**CBDC**) as an important strategic tool to safeguard monetary sovereignty, upgrade payment infrastructure, and adapt to the development of the digital economy.

CBDC is a digital fiat currency issued by the central bank, constituting a direct liability of the central bank and backed by national sovereign credit, which fundamentally distinguishes it from commercial bank deposits and private cryptocurrencies [1; 2]. CBDC demonstrates significant advantages in enhancing payment efficiency, promoting financial inclusion, and optimizing cross-border settlement. However, its security and convenience features may also exert potential impacts on the deposit business and credit creation functions of traditional commercial banks, thereby triggering extensive discussions on bank disintermediation. In the CBDC context, disintermediation is manifested as the process by which the public converts commercial bank deposits into CBDC, which may lead to a contraction of bank funding sources and a weakening of intermediary functions. CBDC progress varies across countries, yet disintermediation is a shared concern for all central banks.

China's digital yuan (**e-CNY**), as a representative practice of retail CBDC, has effectively hedged against disintermediation risks through a series of institutional arrangements, providing valuable reference experience for global CBDC development. This paper aims to systematically analyze the causes and effect types of bank disintermediation induced by CBDC, review practices in various countries, focus on the risk response mechanisms of China's digital yuan, and explore feasible paths for the coordinated

development of CBDC and the traditional financial system.

Bank Disintermediation Risks in the Context of CBDC

CBDC is a digital fiat currency issued by the central bank, constituting a direct liability of the central bank and backed by national sovereign credit, which represents the most fundamental distinction between CBDC and other forms of money [3]. Commercial bank deposits are liabilities of commercial banks and have a lower security level than CBDC. Cryptocurrencies such as Bitcoin and Ethereum lack sovereign credit backing, exhibit high price volatility, and possess strong speculative attributes. In contrast, CBDC is uniformly issued and regulated by the central bank, maintains a stable value, and fulfills all the functions of fiat money, including medium of exchange, measure of value, and store of value.

From the perspective of monetary attributes, CBDC is positioned as digital base money. Its issuance and circulation are carried out within the central bank's monetary policy framework, and it is included in monetary supply statistics to support the effectiveness of monetary policy. In terms of technical design, CBDC incorporates digital technologies such as tokenization and blockchain, enabling peer-to-peer transactions and instant transfers to enhance payment efficiency. Based on user groups and application scenarios, CBDC is divided into two categories, retail CBDC and wholesale CBDC. These two types differ considerably in service targets, functional positioning, and impact on the financial system [3]. Retail CBDC is issued to the general public, including households and enterprises, serving as a digital substitute for cash and primarily used for small-value retail transactions. Its widespread adoption may alter the public's cash holdings and deposit behavior, exerting a relatively significant impact on the commercial banking system [1]. Wholesale CBDC is issued exclusively to financial institutions and is mainly used for interbank clearing and settlement. It represents a digital upgrade of the traditional payment system, which helps optimize the efficiency of financial intermediation among institutions, while having limited influence on public deposits and the daily operations of commercial banks.

Bank disintermediation refers to the process by which customers reduce their deposits in commercial banks and shift to other financial instruments or channels, leading to a contraction of bank funding sources and a weakening of financial intermediary functions. In the context of CBDC, the distinctive feature of this disintermediation phenomenon is that the public transfers funds originally held in commercial banks to CBDC issued by the central bank, directly replacing the traditional role of bank deposits. This occurs because CBDC inherently possesses advantages that bank deposits lack.

Market uncertainty drives investors toward safe assets. CBDC's security and convenience advantages over deposits facilitate disintermediation. Backed by sovereign credit, CBDC carries less risk. This difference is negligible in calm markets, but once turbulence hits, funds shift to CBDC. Digital technology further enables transfers without bank accounts, accelerating the shift. Its operation is relatively simple, greatly satisfying the public's demand for convenient payment services. By contrast, bank deposits typically require bank accounts and involve more cumbersome transaction procedures. Furthermore, CBDC enables real-time transfers, whereas bank deposits often require clearing cycles for cross-bank or large-value transfers, resulting in settlement delays. This efficiency gap makes CBDC a more attractive option for fund transfers. More critically, when commercial banks encounter operational pressures or when financial markets experience crises, public confidence in banks declines significantly, and the risk of bank runs increases accordingly. CBDC, as a risk-free asset backed by central bank credit, accelerates the flow of funds from bank deposits to CBDC during crisis periods, thereby further exacerbating the degree of bank disintermediation [1].

Under the fractional reserve system, commercial banks operate with a high degree of dependence on deposits as their core source of funding, and deposits simultaneously constitute the prerequisite for banks to conduct credit business. The bank disintermediation induced by CBDC will exert comprehensive impacts on commercial banks across multiple dimensions, including funding sources, operating costs, credit capacity, and profitability [1]. When the public converts bank deposits into CBDC, it directly leads to a decline in commercial bank deposit balances and a contraction of core funding sources. Since all bank businesses are built upon the deposit base, the overall reduction in deposits fundamentally

constrains banks' capacity for business expansion. After the deposit base shrinks, banks, in order to maintain stable funding sources, are forced to rely on financing methods such as issuing financial bonds and interbank borrowing, which carry costs far higher than ordinary deposits. This drives up overall financing costs and significantly increases operational pressures. At the same time, banks' loan origination capacity is directly linked to the total deposit base. A reduction in deposit size lowers the money multiplier, thereby contracting the available loan quota. Lending is the primary source of bank profits; a reduction in credit supply both erodes bank earnings and constrains corporate financing. The dual pressures of rising financing costs and contracting credit business lead to a narrowing of commercial bank net interest margins and a compression of profit space. In addition, the decline in deposit size also affects fee-based income such as account management fees and transfer charges, further reducing bank profitability.

In the application scenarios of CBDC, beyond the daily substitution of deposits, there exists an extreme form of disintermediation, namely digital bank runs. Traditional bank runs are constrained by physical branch locations and spatiotemporal factors, and their spread is relatively slow. By contrast, CBDC, relying on digital technology, enables instant online fund transfers. Once commercial banks experience operational problems or negative market expectations, the public can convert large amounts of deposits into CBDC within an extremely short time, rapidly depleting bank liquidity and triggering operational crises or even systemic financial risks. Because of its rapid outbreak and wide coverage, this type of run poses a far greater threat to financial stability than traditional bank disintermediation, and thus has become a core focus of prevention for central banks in designing CBDC systems.

The bank disintermediation induced by CBDC is not a monolithic phenomenon. Instead, depending on market conditions, it manifests in two typical types, slow disintermediation and rapid disintermediation, which have diametrically opposed effects on financial stability and serve as an important theoretical basis for CBDC system design [6]. During periods of stable financial market operation, slow disintermediation is characterized by partial substitution of bank deposits by CBDC, attracting idle funds from households and enterprises, leading to a gradual decline in bank deposits, a modest rise in bank financing costs, and a moderate contraction in the overall scale of the banking industry. This contraction helps reduce the leverage ratio of the financial system and diminishes the likelihood of systemic risks, thus exerting a positive effect. By contrast, when commercial banks face operational pressures or when financial markets fall into crisis, rapid disintermediation emerges. CBDC, as a "super-safe asset" backed by central bank credit, becomes the preferred safe haven for the public to transfer funds out of the banking system. Given that CBDC can be held in large quantities without storage costs and its transfers are not constrained by time or location, the public can rapidly and intensively convert deposits into CBDC, significantly amplifying the risk and severity of bank runs. This directly triggers or exacerbates run crises and may even induce systemic financial risks, with entirely negative consequences [6].

CBDC Development Practices and Disintermediation Risk Management

Countries around the world adopt different positions on CBDC development based on their own financial system characteristics, monetary sovereignty needs, and payment system conditions. These positions can be broadly classified into several categories. The first category recognizes the potential value of CBDC and defines clear development directions. Norway and Sweden, for example, are advancing CBDC research and development to maintain public access to central bank liabilities, while Canada and Singapore are conducting explorations to optimize their cross-border transaction systems. The second category, comprising countries like Australia, Germany, and the United States, which possess mature financial and payment systems, has no CBDC adoption plans and remains cautious about its risks. The third category continues to conduct long-term research to explore the development potential of CBDC without yet entering pilot stages. Brazil, India, and Japan fall into this group, as they weigh both the opportunities and risks of CBDC. The fourth category has already entered the experimental and pilot phase. Countries like China, Sweden, and Russia have completed core technology research and development and are conducting on-the-ground testing in specific regions

and scenarios. The fifth category has achieved full operational implementation. For countries such as the Bahamas and the Eastern Caribbean Currency Union, whose payment systems are relatively weak, CBDC has become an important tool for optimizing payment infrastructure. In addition, some countries have terminated their CBDC projects due to unsatisfactory pilot results, as exemplified by Ecuador [1].

Regardless of the stance taken by each country, the risk of bank disintermediation remains a core consideration in the research, development, and system design of CBDC. How to leverage the advantages of CBDC while avoiding excessive shocks to the traditional commercial banking system has become a common challenge facing global CBDC development. The following are the practices and responses of major countries and regions.

1. China's digital yuan (e-CNY).

The digital yuan is a representative practice of retail CBDC, issued by the People's Bank of China. It adopts a dual-tier operational structure involving the central bank, commercial banks, and the public. This institutional design maintains the intermediary position of commercial banks and constitutes the core arrangement for addressing disintermediation risks [3]. As a digital substitute for cash (M0), the digital yuan does not pay interest, which reduces the public's incentive to transfer deposits for yield. In terms of risk control design, the People's Bank of China implements cap limits on holdings and transactions, setting wallet balance and transaction limits according to the level of real-name authentication to prevent large-scale fund hoarding. The controllable anonymity mechanism protects privacy in small-value transactions while allowing traceability for large-value transactions, enabling real-time monitoring of abnormal fund flows and early warning of disintermediation risks. The loose-coupling design supports the use of digital wallets without the need to link to a bank account, thereby expanding financial inclusion while maintaining connections with the banking system. Smart contract guidance is employed to direct funds precisely into the real economy, preventing idle circulation and stabilizing bank credit capacity. These arrangements have eased slow disintermediation, enabling CBDC and banks to evolve together.

2. The US digital dollar.

The US Federal Reserve has yet to pilot a digital dollar and is still in the research process. Given the US financial system's reliance on banks and capital markets, a retail digital dollar could disrupt bank funding and intermediation. The Fed therefore prioritizes privacy and stability, weighing how to limit deposit substitution without destabilizing banks.

3. The European digital euro.

The euro area is working on a digital euro to protect monetary sovereignty and reduce external payment dependencies. To avoid deposit outflows, the European Central Bank will cap individual holdings, while ensuring that efficiency gains do not come at the cost of bank stability.

Strategies for Mitigating Bank Disintermediation Risks in China's CBDC System

Drawing on the disintermediation effects induced by CBDC and the practical experiences of various countries, the core of mitigating bank disintermediation risks lies in formulating refined institutional arrangements. This approach preserves the positive effects of gradual disintermediation on financial stability while effectively countering the adverse impacts of rapid disintermediation [5], thereby transforming CBDC into a policy tool that enhances the operational efficiency of the financial system and increases social welfare. The following six directions can be pursued to achieve this goal.

1. Adopt a dual-tier operational structure to preserve the intermediary role of commercial banks.

The dual-tier operational structure is the core institutional arrangement for mitigating disintermediation risks. As shown in Fig. 1, the central bank is responsible for CBDC issuance, reserve management, and top-tier supervision, while commercial banks undertake market-oriented services such as CBDC exchange, circulation, and wallet management. The central bank does not issue CBDC directly to the public, thereby avoiding deposit competition with commercial banks [5]. This model not only fully leverages the central bank's core functions in currency issuance and supervision, but also effectively utilizes the branch networks, customer bases, and service systems of commercial banks. It fundamentally preserves the intermediary

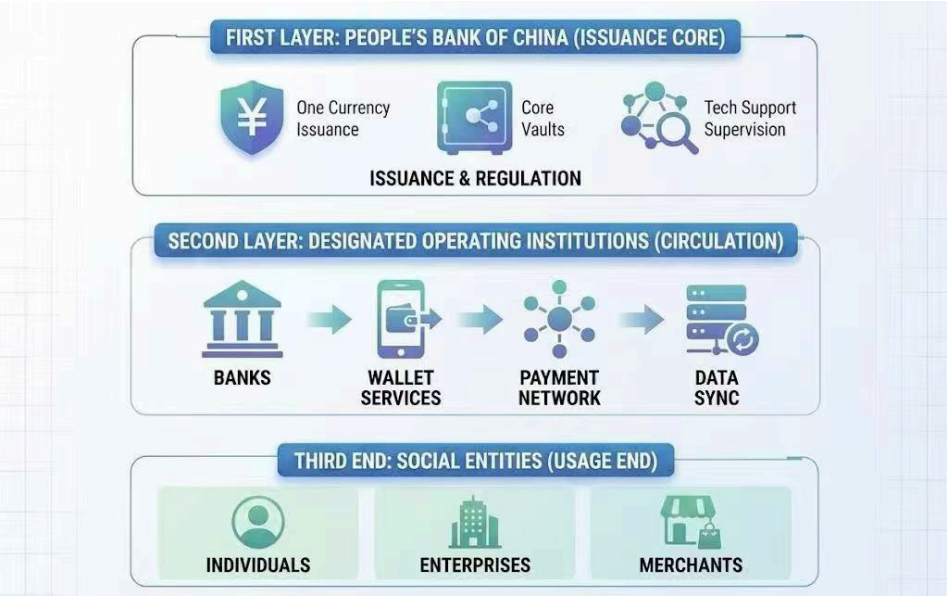


Fig. 1. Schematic diagram of the dual-tier operational architecture of the digital yuan

functions of the traditional financial system and reduces the probability of disintermediation.

2. Implement a differentiated interest-bearing rule to guide public asset allocation.

Well-designed interest-bearing rules can effectively prevent large-scale substitution of deposits. For retail CBDC positioned as M0, a non-interest-bearing scheme can be adopted to align its return characteristics with cash and eliminate arbitrage incentives. If interest-bearing is necessary, a tiered interest rate design can be employed, applying low or zero interest rates to small-value daily transactions and negative interest rates to large-value holdings. This interest rate lever can discourage large-scale fund hoarding and guide the public to allocate idle funds within the commercial banking system.

3. Set holding and transaction limits to prevent large-value fund transfers.

Through cap limits on holdings and transactions, combined with real-name authentication levels and transaction scenarios, wallet balance limits, per-transaction limits, and daily transaction limits can be established to constrain large-value fund transfers from deposits to CBDC. At the same time, a review process for large-value transfers should be established to strengthen the supervision of abnormal fund flows, prevent rapid disintermediation risks triggered by concentrated transfers, and build a protective barrier for the liquidity security of the banking system.

4. Establish a controllable anonymity and regulatory system to achieve dynamic risk early warning.

Within a controllable anonymity framework, the dual requirements of privacy protection and financial supervision can be simultaneously satisfied. Small-value retail transactions adopt an anonymous mode to meet public expectations for privacy, while large-value transactions are equipped with traceability mechanisms, enabling the central bank and regulatory authorities to track fund flows in real-time. Monitoring CBDC transactions helps detect deposit outflows early, allowing timely policy responses to maintain the stability of the financial system.

5. Promote loose-coupling design.

Loose-coupling allows the public to hold CBDC wallets without maintaining a bank account. This feature makes digital payment services accessible to a broader population, particularly those who are underserved by traditional banking. At the same time, CBDC exchange and top-up operations must still be conducted through commercial banks [5], ensuring that CBDC complements rather than replaces the banking system, preserving bank customer relationships,

and preventing fragmentation of the financial system.

6. Utilize programmability to channel funds into the real economy.

By leveraging the programmability of CBDC enabled by technologies such as blockchain, regulatory authorities can deploy smart contracts to direct funds precisely into key areas and weak links of the real economy, including small and micro enterprises, rural revitalization, and green development. Smart contracts can also restrict idle arbitrage activities of CBDC within the financial system [5]. This approach not only strengthens CBDC's function of serving the real economy but also stabilizes the direction of commercial bank credit allocation, enhances banks' capacity to serve the real economy, and promotes a virtuous cycle of interaction among CBDC, commercial banks, and the real economy.

Conclusion

As an important form of fiat money in the digital economy, CBDC, while improving payment efficiency, also transmits gradual disintermediation pressures to the traditional commercial banking system, including deposit substitution, rising financing costs, and credit contraction. In extreme cases, it may even trigger digital bank runs, posing a serious threat to financial stability. Global experience shows that disintermediation risks are not unavoidable. Proper rules allow CBDC to coexist with banks. China's digital yuan shows this. Its design features (dual-tier, zero-interest, limits, anonymity, loose-coupling, smart contracts) have eased gradual deposit outflows and prevented sudden runs.

The research provides a referenceable Chinese approach for global CBDC risk governance. Looking ahead, the steady advancement of CBDC should adhere to the principle of balancing innovation and stability. Central banks of all countries should formulate differentiated strategies based on the characteristics of their own financial systems and strengthen international coordination to address global challenges such as cross-border disintermediation and currency substitution. In the long-term, CBDC will not replace the traditional commercial banking system, but rather compel banks to accelerate digital transformation and optimize business structures. Commercial banks should actively integrate into the CBDC circulation system, leveraging their customer resources and service network advantages to accelerate innovation in credit and intermediary services, reduce dependence on traditional deposit businesses, and form a virtuous interaction with the CBDC system, jointly building a more efficient, inclusive, and stable digital financial infrastructure for the digital economy.

Список литературы / References

1. Ward, O. Understanding central bank digital currencies (CBDC) / O. Ward, S. Rochemont. – Institute and Faculty of Actuaries. – 2019. – 47 p. [Electronic resource]. – Access mode : https://www.researchgate.net/publication/338792619_Understanding_Central_Bank_Digital_Currencies_CBDC.

2. Chang, H. Central Bank Digital Currency and Bank Disintermediation in a Portfolio Choice Model / H. Chang, F. Grinberg, L. Gornicka, M. Miccoli, B.J. Tan // IMF Working Paper. – 2023. – No. 2023/236. – 50 p.

3. Cryptocurrencies: looking beyond the hype // BIS Annual Economic Report 2018 / Bank for International Settlements. – 2018. – Ch. V. – Pp. 91–114.

4. Bidder, R. CBDC and banks: disintermediating fast and slow / R. Bidder, T. Jackson, M. Rottner // Deutsche Bundesbank Discussion Paper. – 2024. – No. 15/2024. – 73 p.

5. Working Group on E-CNY Research and Development of the People's Bank of China. Progress of Research & Development of E-CNY in China / Working Group on E-CNY Research and Development of the People's Bank of China. – 2021 [Electronic resource]. – Access mode : https://www.gov.cn/xinwen/2021-07/16/5625569/files/e944faf39ea34d46a256c2095fefeaab.pdf (date of access: 06.08.2026).

6. European Central Bank. Progress on the investigation phase of a digital euro / European Central Bank. – Frankfurt am Main : European Central Bank, 2023.

© Zhang Fusen, Shawuya Jigeer, 2026

УДК 331

Л.С. ВЕРЕЩАГИНА, А.В. ШОРИНА, Д.А. ПЛОТНИКОВ, В.Д. БИЛИЧЕНКО

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Ю.А. Гагарина», г. Саратов

НЕОИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЕВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: знаниевый потенциал; человеческий капитал; экономика знаний; цифровая трансформация; интеллектуальный капитал; непрерывное образование; когнитивные ресурсы; инновационное развитие.

Аннотация: В настоящее время знаниевый потенциал выступает ключевым структурным элементом человеческого капитала и основным драйвером развития постиндустриальной экономики. На фоне бурной цифровизации и ускорения процесса устаревания профессиональных знаний, умений и навыков ключевую роль начинает играть знаниевый потенциал человеческих ресурсов организации. Целью работы является исследование содержания знаниевого потенциала, проведение на основе неоинституционального подхода структурного анализа факторов и разработка интегративной модели управления знаниевым потенциалом организации. Предметом работы является неоинституциональный анализ факторов управления знаниевым потенциалом организации. Методологические основы работы: системный, структурно-функциональный подходы, предполагающие исследование знаниевого потенциала как целостного развивающегося комплекса взаимосвязанных компонентов, выявление причин и условий, влияющих на знаниевый капитал организации, его ключевых компонентов, детерминирующих процесс создания инноваций, сравнительный анализ традиционных и современных моделей воспроизводства интеллектуальных ресурсов. Результаты исследования: систематизированы экзогенные факторы, детерминирующие развитие статичных и динамичных знаний, предложена интегративная модель знаниевого потенциала, включающая когнитивно-фундаментальный, операционно-технологический, инновационно-креативный, адаптивно-рефлексивный компоненты, подтверждена необходимость непрерывного обучения и развития метакогнитивных навыков человеческих ресурсов организации.

В современных условиях социально-экономического развития на первый план в качестве главного производственного фактора выдвигаются не финансы или физические активы, а человеческий интеллект, способности к обучению и цифровые компетенции. Традиционные показатели качества человеческих ресурсов, такие как количество лет обучения или наличие диплома, больше не гарантируют реальной результативности работников. Информационный поток увеличивается с колоссальной скоростью, из-за чего научно-технические данные крайне быстро теряют свою актуальность, поэтому в современных условиях особую ценность представляет не статичный «знаниевый фонд», а именно знаниевый потенциал человеческих ресурсов, то есть живая, динамичная способность сотрудника или коллектива компании генерировать, перерабатывать и внедрять в практику абсолютно новые знания. Именно поэтому так важно концептуально переосмыслить структуру знаниевого потенциала, а также разработать рабочие механизмы управления его оценкой и капитализацией в условиях рыночной нестабильности и технологических сдвигов.

В условиях цифровой экономики, усиливающейся нестабильности и роста санкционного давления формирование знаниевого потенциала сталкивается с серьезными преградами, в том числе с колоссальной информационной перегрузкой, порождающей «клиповое» мышление,

обилием поверхностного контента, мешающего сотрудникам концентрироваться и анализировать тексты, ухудшающего фундаментальные когнитивные способности. Возникает так называемая иллюзия компетентности, когда у работника под рукой поисковик или генеративная нейросеть, формируется ложное представление об обладании обширными знаниями, которые на практике остаются на внешнем носителе. Налицо разрыв между образованием в вузах и реальными потребностями бизнеса и государственного сектора экономики, университетские программы не успевают актуализироваться в соответствии с векторами социального и научно-технологического прогресса.

Для преодоления выявленных барьеров и нивелирования когнитивных искажений требуется системная трансформация как образовательных институтов, так и устоявшихся парадигм корпоративного управления. Современным предприятиям, функционирующим в реальном секторе экономики, сегодня крайне необходимо ускорить внедрение корпоративных систем управления знаниями, поскольку именно этот шаг обеспечивает трансформацию скрытого, глубоко личного опыта сотрудников в четко формализованный структурный капитал компании, выступающий в качестве эксплицитного знания. Одновременно с этим на государственном уровне сформировалась очевидная потребность в качественном обновлении действующих академических нормативов, повышении методологической адаптивности студентов к условиям масштабной технологической перестройки.

Проведенное с позиций неоинституционализма исследование показало, что знаниевый потенциал следует рассматривать в виде комплексной многоуровневой системы, которая неразрывно связывает скрытые и уже формализованные компетенции, развитые когнитивные навыки и глубинную внутреннюю мотивацию сотрудника к постоянному пополнению собственного багажа знаний для выполнения нетипичных профессиональных или исследовательских поручений. Принципиальное сущностное различие между рассматриваемым интеллектуальным ресурсом и классическими нематериальными активами заключается в его ярко выраженной прогностической направленности, так как он служит индикатором не только повседневной результативности специалиста, но и уровня его гибкости, выражающегося в скорости освоения совершенно новых сфер деятельности в периоды рыночной неравновесности [1].

С точки зрения внутреннего строения изучаемый интеллектуальный актив предприятия можно разделить на четыре тесно связанных и взаимодополняющих сегмента, первым из которых выступает когнитивно-фундаментальный блок, включающий весь объем базовой академической подготовки и навыки системного мышления. Обозначенный компонент играет роль своеобразного аналитического барьера, который защищает работника от потери ориентиров при избыточном информационном давлении и гарантирует максимально критическое осмысление любых поступающих сведений. Второй компонент – операционные и технические навыки – охватывает комплекс сугубо прикладных профессиональных компетенций, включая высокий уровень цифровой грамотности, владение специализированным программным обеспечением и понимание принципов управления большими массивами данных. Третий компонент – навыки, связанные с инновациями и креативностью, – демонстрируют способность специалиста объединять разнородные концепции, разрабатывать уникальные, новаторские подходы и выходить за рамки стереотипного мышления, что служит главным стимулом для перехода от механического выполнения служебных обязанностей к созданию по-настоящему прорывных решений, зачастую завершающихся получением патентов. Наконец, четвертый компонент – адаптивность и рефлексивность – отражает высокую степень осознанного управления собственным интеллектуальным потенциалом субъекта трудовой деятельности. Подразумевается способность специалистов самостоятельно выявлять пробелы в своих знаниях и навыках, корректировать устоявшиеся модели мышления и оперативно адаптироваться к меняющимся условиям труда в рамках концепции непрерывного обучения [4].

Успешность превращения организационного знаниевого потенциала в долгосрочные конкурентные преимущества во многом предопределяется специфической конфигурацией внешних условий развития бизнеса. В реалиях современного стратегического управления наиболее достоверным инструментом для их всестороннего анализа признан неоинституциональный подход, согласно которому существу-

ющая институциональная матрица задает достаточно строгие рамки для реализации любых инициатив руководства компании. Эта матрица охватывает как официально закрепленные правила в виде законов и административных предписаний, так и неформальные установки, включающие сложившиеся корпоративные традиции или общий уровень доверия между деловыми партнерами. К примеру, при возникновении институциональных сбоев, проявляющихся в виде недостаточной правовой защиты интеллектуальной собственности, участники рынка неизбежно утрачивают мотивацию к долгосрочному финансированию собственных разработок из-за крайне высокой вероятности недобросовестного копирования их результатов фирмами-конкурентами.

Не меньшее значение в подобной системе координат имеет специфика устройства конкретной отрасли экономики. В частности, для высокотехнологичных сегментов рынка характерно явление стремительного морального обесценивания имеющихся у персонала компетенций, из-за чего предприятия вынуждены кратно наращивать финансовые вливания в поддержание и расширение собственной интеллектуальной базы. На фоне обострения конкуренции зарождается так называемый эффект среды, который переносит эпицентр противостояния фирм с традиционного распределения рынков сбыта в область безоговорочного интеллектуального превосходства, что неизбежно заставляет абсолютно всех участников отрасли перманентно актуализировать свои профессиональные навыки.

Кроме того, необходимо акцентировать внимание на важнейшей роли социально-культурного ландшафта, в котором фундаментальным неформальным институтом неизменно выступает доверие. Высокие показатели доверительного отношения как внутри трудового коллектива, так и между взаимодействующими компаниями существенно ускоряют обмен уникальным скрытым опытом, а также позволяют заметно сократить трансакционные издержки, обычно направляемые на организацию мониторинга, проверочных мероприятий и принуждение контрагентов к выполнению взятых обязательств.

Предлагаемая теоретико-методологическая модель выстраивания работы с организационным знанием основывается на органичном слиянии антропоцентричного и социально-экосистемного научных подходов. Каркас данной конструкции держится на четырех опорных элементах: самом знаниевом потенциале, механизмах организационного стимулирования, масштабируемой цифровой инфраструктуре и итоговой переменной в виде долгосрочной конкурентоспособности хозяйствующего субъекта. Сам по себе управленческий цикл является итеративным и всегда начинается с проведения детализированной кадровой аналитики, направленной на оценку реального качества интеллектуальных активов и проверку работоспособности применяемых мотивационных схем. Опираясь на собранные эмпирические сведения, руководство запускает обновленную систему мотивации и укореняет в коллективе культуру свободного обмена накопленным опытом, что гарантирует работникам должный уровень психологической безопасности и снимает внутренние барьеры перед озвучиванием смелых инициатив. Одновременно реализуется последовательный отказ от строгой бюрократической подчиненности в пользу внедрения гибких проектных форматов и формирования кросс-функциональных рабочих групп, благодаря чему в несколько раз повышается скорость горизонтального обмена сведениями. Завершающим этапом становится конструирование целостной цифровой обучающей экосистемы, интегрирующей в себя интеллектуальные базы данных и платформы для выстраивания персональных образовательных траекторий, что позволяет специалистам повышать квалификацию без отрыва от производства [3].

Грамотное согласование функционирования всех перечисленных элементов способствует укоренению устойчивой модели проактивного поведения среди сотрудников: коллектив начинает проявлять высокую степень инициативности, искреннее стремление к непрерывному самосовершенствованию, уверенную цифровую грамотность и глубокую лояльность к корпоративным ценностям. Эта синергия в конечном итоге трансформируется в мощное рыночное преимущество, которое оценивается не столько сухими финансовыми метриками, сколько реальной способностью бизнеса выживать и уверенно масштабироваться в периоды макроэкономических потрясений. Описанная модель действует по принципу самовоспроизводящегося механизма, при котором достигнутые

рыночные результаты повторно вкладываются в модернизацию цифровой среды и укрепление бренда работодателя, что закономерно порождает очередной всплеск мотивации и повышает уровень вовлеченности персонала [2].

Обобщая результаты проведенного исследования, можно утверждать, что именно знаниевый потенциал выступает сегодня ядром интеллектуального капитала организации. В условиях перехода к цифровой парадигме стратегическое лидерство в экономике достигается не только за счет экстенсивного сбора огромных информационных массивов, но и благодаря структурной гибкости мышления работников, их готовности к восприятию инноваций и высокому уровню развития навыков саморегуляции когнитивных процессов. Перспективы дальнейших научных исследований лежат в плоскости совершенствования методологии оценки знаниевого потенциала, а также в комплексном изучении механизмов трансформации структуры управления знаниевым потенциалом организации под воздействием технологий генеративного искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Верещагина, Л.С. Инновационные технологии управления человеческими ресурсами в организации в условиях цифровизации / Л.С. Верещагина, Л.А. Ольхова, О.Н. Козырева, В.В. Тараторкин // Reports Scientific Society. – 2024. – № 6(50). – С. 7–11.
2. Молодчик, М.А. Знаниевый потенциал организации: концептуальный подход / М.А. Молодчик // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2020. – № 3. – С. 286–296.
3. Нонака, Икуджиро. Компания – создатель знания: зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Икуджиро Нонака, Хиротака Такеучи. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. – 366 с.
4. Стюарт, Т.А. Интеллектуальный капитал: новый источник богатства организаций / Т.А. Стюарт. – М. : Поколение, 2007. – 366 с.
5. Тис, Д.Дж. Выявление динамических способностей: природа и микрооснования (устойчивых) результатов компании / Д.Дж. Тис // Российский журнал менеджмента. – 2009. – Т. 7. – № 4. – С. 59–108.

References

1. Vereshchagina, L.S. Innovatsionnye tekhnologii upravleniya chelovecheskimi resursami v organizatsii v usloviyakh tsifrovizatsii / L.S. Vereshchagina, L.A. Olkhova, O.N. Kozyreva, V.V. Taratorkin // Reports Scientific Society. – 2024. – № 6(50). – S. 7–11.
2. Molodchik, M.A. Znanievyy potentsial organizatsii: kontseptualnyy podkhod / M.A. Molodchik // Vestnik PNIPU. Sotsialno-ekonomicheskie nauki. – 2020. – № 3. – S. 286–296.
3. Nonaka, Ikudzhiro. Kompaniya – sozdatel znaniya: zarozhdenie i razvitie innovatsiy v yaponskikh firmakh / Ikudzhiro Nonaka, Khirotaka Takeuchi. – M. : ZAO «Olimp-Biznes», 2011. – 366 s.
4. Styuart, T.A. Intellektualnyy kapital: novyy istochnik bogatstva organizatsiy / T.A. Styuart. – M. : Pokolenie, 2007. – 366 s.
5. Tis, D.Dzh. Vyyavlenie dinamicheskikh sposobnostey: priroda i mikroosnovaniya (ustoychivykh) rezultatov kompanii / D.Dzh. Tis // Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta. – 2009. – T. 7. – № 4. – S. 59–108.

© Л.С. Верещагина, А.В. Шорина, Д.А. Плотников, В.Д. Биличенко, 2026

УДК 378.014

О.А. САЙЧЕНКО, И.П. КРАСОВСКАЯ

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет», г. Санкт-Петербург

ТРАНСФОРМАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ВУЗЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ключевые слова: искусственный интеллект (**ИИ**); управление вузом; цифровая трансформация; управленческие модели; *data-driven* университет; кадровая политика; этика ИИ.

Аннотация: Статья посвящена исследованию трансформации управленческих моделей в высших учебных заведениях под влиянием технологий искусственного интеллекта. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических данных обосновывается переход от иерархических структур к сетевым и экосистемным формам организации управления. Рассматриваются основные направления трансформации, включая автоматизацию рутинных управленческих процессов, внедрение *data-driven* подходов в принятие решений, пересмотр кадровой политики и формирование этических рамок использования ИИ. Выявляются системные противоречия между технологическими возможностями и институциональными ограничениями, а также предлагаются подходы к их разрешению.

Современный этап цифровизации высшей школы, ранее ограничивавшийся автоматизацией учетных операций и внедрением систем электронного документооборота, в последние годы претерпевает структурные изменения. Поворотным моментом выступает проникновение технологий искусственного интеллекта (далее – **ИИ**) в управленческую практику университетов. В данных условиях ИИ перестает рассматриваться сугубо как оптимизирующее средство и начинает выполнять роль системообразующего элемента, влияющего на организационные модели, логику выработки решений и перераспределение функциональных обязанностей между субъектами управления.

Обращение к данной проблеме продиктовано двумя группами факторов. С одной стороны, вузы сталкиваются с необходимостью оперативной реакции на технологические сдвиги, меняющие среду их функционирования. С другой – накопленный теоретический аппарат не предлагает завершенных конструкций, позволяющих адекватно описать управленческие трансформации, инициированные внедрением ИИ. Существующий корпус исследований преимущественно сосредоточен на дидактических аспектах применения ИИ, тогда как административно-управленческая проекция этой технологической инновации, критически важная для долгосрочной состоятельности образовательных организаций, до сих пор остается на периферии научного анализа.

Цель настоящей статьи – выявить ключевые направления и механизмы трансформации управленческих моделей в вузах под влиянием технологий искусственного интеллекта, а также систематизировать возникающие вызовы и предложить подходы к их преодолению.

Управленческие модели в высшем образовании прошли длительный путь развития, отражающий как институциональные изменения, так и трансформацию социально-экономического контекста. От советской централизованной модели управления, предполагавшей жесткое директивное планирование и единообразие организационных структур, постсоветский период привел к децентрализации и усилению автономии университетов [3, с. 92]. Однако мо-

дель, основанная на административном управлении, сталкивается с вызовами современности, требующими не просто реорганизации, а пересмотра фундаментальных принципов управления.

ИИ меняет саму суть управленческой работы в образовании. Речь уже не просто об автоматизации сбора или обработки данных – ИИ берет на себя функции, которые раньше были прерогативой человека: предлагает готовые варианты решений, просчитывает риски и дает прогнозы, причем делает это самостоятельно. Это меняет статус управленца: от лица, принимающего решения на основе ограниченной информации, к координатору, верифицирующему и корректирующему решения, предлагаемые интеллектуальными системами [2, с. 243]. Данный подход подчеркивает принципиальное отличие текущей ситуации от предыдущих этапов цифровизации: речь идет не о внедрении инструментов, а о пересборке самой институциональной среды университета.

Влияние ИИ на управленческие модели вузов носит системный характер, охватывая все функциональные области управления. Наиболее значительные изменения происходят в кадровой политике, образовательном менеджменте, финансово-хозяйственной деятельности и стратегическом планировании.

Управление человеческими ресурсами в вузах представляет собой одну из наиболее сложных и консервативных управленческих функций, что обусловлено спецификой персонала – сочетанием научно-педагогических, административно-управленческих и учебно-вспомогательных работников с существенно различающимися мотивацией, функционалом и режимом занятости. Внедрение ИИ в эту сферу связано с возможностью автоматизации рутинных *HR*-процессов (подбор и отбор персонала, ведение кадрового учета, расчет заработной платы), а также с применением аналитических инструментов для прогнозирования кадровых потребностей, оценки эффективности сотрудников и управления карьерными траекториями.

В исследовании И.П. Черной, А.А. Николаевой и Е.С. Фалько выделяются три группы тренд-сигналов, характеризующих использование ИИ в управлении персоналом вузов: технологическая трансформация *HR*-процессов, динамика талантов и варианты тактики адаптации к инновациям [5, с. 113]. При этом отмечается, что большинство «человекоориентированных» тренд-сигналов остаются слабыми, что свидетельствует о фрагментарности внедрения ИИ в кадровый менеджмент и отсутствии системной практики интеграции ИИ в стратегическое управление персоналом.

Управление образовательным процессом является ядром университетского менеджмента, и влияние ИИ здесь наиболее ощутимо. Согласно исследованию С.В. Ивановой и А.В. Азархина, использование ИИ в образовательном процессе вузов требует реализации антропологического и квалиметрического подходов [1, с. 303]. Антропологический подход предполагает рассмотрение ИИ как вспомогательного инструмента для развития личности студентов, в то время как квалиметрический подход позволяет перевести качественные показатели обученности в количественные и объективно оценить их сформированность.

Модель использования ИИ в образовательном процессе, предложенная авторами, включает технологию развития критического мышления, игровые технологии, модель рефлексивного интеллекта и широкий спектр средств обучения (электронная информационно-образовательная среда, *VR*/*AR*-тренажеры, чат-боты, адаптивные образовательные системы). Представленная модель фиксирует двойственную роль ИИ в университетском менеджменте: технологии выполняют не только функцию сокращения рутинных операций, но и служат катализатором пересмотра педагогических стратегий и институциональных форм организации учебного процесса.

В этом контексте показательно замечание С.Я. Харченко и С.Н. Гришак, которые обращают внимание на то, что генеративные нейросетевые модели создают в высшей школе ситуацию, выходящую за рамки сугубо технологического вызова и актуализирующую психологические аспекты взаимодействия со знанием, характером учебной деятельности и личностным развитием студентов [4, с. 124]. Данное положение напрямую проецируется на сферу управления. Традиционная парадигма, в которой административные решения выстраивались на основе фиксируемых показателей успеваемости, в новых условиях утрачивает прежнюю валидность: критерии различения авторских и сгенерированных ИИ материалов становятся размытыми, что лишает оценку результатов прежней диагностической ценности.

Из этого следует, что в деятельности образовательных менеджеров происходит смещение фокуса: приоритет переносится с итогового контроля усвоенного материала на мониторинг процессуальных аспектов работы и целенаправленное формирование у обучающихся компетенций осознанного и критического обращения с ИИ-инструментами. Указанный сдвиг влечет за собой коррекцию фондов оценочных средств, пересмотр форматов промежуточной и итоговой аттестации, а также обновление методического сопровождения дисциплин. Как следствие, трансформируется содержание работы учебно-методических управлений и деканатов, расширяется их функциональная нагрузка, связанная с адаптацией контрольно-измерительных процедур к изменившейся образовательной реальности.

На уровне стратегического управления влияние ИИ проявляется в формировании новых подходов к позиционированию вузов, определению приоритетных направлений развития и управлению изменениями. Исследователи выделяют четыре модели ИИ-трансформации университетов: многоформатная (*AI-enabled learning / R&D*), предполагающая точечные усилия для лидерства в конкретных областях; интегрированная (*AI-native*), предполагающая изменения на всех уровнях деятельности вуза; модель мягких изменений (*AI-focused*), создающая благоприятную среду для постепенной трансформации; и сервисная модель (*AI-as-service*), сосредоточенная на создании доступной ИИ-инфраструктуры [2, с. 245].

Выбор той или иной модели представляет собой стратегический управленческий вызов, поскольку определяет не только технологическую политику, но и кадровую стратегию, структуру управления, характер взаимодействия с внешней средой. Т.А. Орешкина с соавторами отмечают, что менеджмент вузов оказался в ситуации необходимости принятия решений о легализации и внедрении технологий ИИ в условиях крайней неопределенности, когда не решены фундаментальные педагогические, философские, этические и правовые вопросы [3, с. 92]. Эта неопределенность требует новых управленческих подходов, основанных не на плановых решениях, а на экспериментальных стратегиях и адаптивном управлении.

Особое значение приобретает управление данными как ресурсом стратегического планирования. Цифровизация предыдущих поколений использовала данные как вспомогательный инструмент. При ИИ они превращаются в ключевой ресурс. Именно качество, структура, доступность и надежность данных определяют, насколько эффективно будут работать алгоритмы, а значит, и насколько качественными окажутся решения руководства. Отсюда следует требование к вузам: создавать не просто *IT*-инфраструктуру, а целую систему управления данными с четкими регламентами, ответственными сотрудниками и механизмами контроля.

Но на практике внедрение ИИ в вуз сталкивается с серьезными системными противоречиями. Технические сложности переплетаются с институциональными: алгоритмы уже многое умеют, а организация работы, компетенции персонала и нормативная среда зачастую к этому не готовы.

Барьеры организационного характера, по оценкам исследователей, включают сопротивление персонала (45 % администраторов) и дефицит компетенций для работы с ИИ-инструментами [3, с. 100]. Это сопротивление имеет как рациональные основания (опасение потери рабочих мест, непонимание новых алгоритмов работы), так и психологические (страх перед новым, недоверие к технологиям, стресс от необходимости переучиваться).

Важной проблемой является «бюрократизация» высшего образования, связанная с внедрением ИИ. Как отмечают С.Я. Харченко и С.Н. Гришак, «в результате может произойти подмена “человеческого интеллекта” на “машинный интеллект”, что приведет как к интеллектуальной деградации человека, так и к потере значения образовательной деятельности» [4, с. 130]. Применительно к управлению это означает риск формализации управленческих решений, утраты гибкости и индивидуального подхода.

Наиболее фундаментальным вызовом, по мнению ряда исследователей, является эпистемологический сдвиг – изменение представлений о знании, познании, обучении и творчестве в условиях активного использования ИИ. Если ранее управление основывалось на оценке знаний и компетенций, то в условиях генеративного ИИ становится трудно определить, является ли представленный результат результатом обучения и творчества студента или же продуктом машинной генерации.

Особую значимость сегодня приобретает вопрос алгоритмической предвзятости. ИИ, прошедший обучение на выборках, которые не отражают реального разнообразия социальных групп, способен не просто транслировать устоявшиеся стереотипы, но и многократно их усиливать в своих выводах.

Как справедливо замечают С.В. Иванова и А.В. Азархин, нормативная база, регулирующая этические и правовые аспекты применения ИИ в университетской среде, пока фрагментарна. Действующие акты в большинстве своем носят рекомендательный характер и не задают жестких рамок [1, с. 315]. Подобная ситуация порождает зону нормативной неопределенности, в которой оказываются управленческие структуры вузов: им приходится принимать решения при отсутствии четких правовых ориентиров. Это, в свою очередь, увеличивает вероятность как репутационных издержек, так и потенциальных нарушений прав студентов, преподавателей и других участников образовательного процесса.

Следовательно, снятие обозначенных противоречий не сводится к модернизации программно-аппаратной базы. Оно предполагает глубинные институциональные преобразования, затрагивающие организационные модели, корпоративные нормы и систему подготовки кадров.

Можно выделить несколько ключевых направлений трансформации управленческих моделей вузов под влиянием ИИ.

Трансформация управленческой модели вуза предполагает переход от иерархических структур к сетевым и экосистемным формам организации. В исследовании НОШ МГУ обосновывается формирование новой гибридной модели «преподаватель + ИИ», которая меняет привычные роли и задачи преподавателей [1]. Аналогичная логика применима и к управленческой деятельности: формирование гибридной модели «управленец + ИИ» предполагает перераспределение функций между человеком и интеллектуальными системами.

При этом ИИ берет на себя рутинные и аналитические задачи (сбор и обработка данных, генерация отчетов, мониторинг показателей, выявление паттернов и аномалий), а управленец сохраняет функции целеполагания, принятия финальных решений, этического контроля и управления изменениями. Такое распределение ответственности соответствует антропологическому подходу, рассматривающему ИИ как вспомогательный, а не замещающий инструмент [1].

Переход к управлению на основе данных требует не только внедрения технологий, но и формирования соответствующей организационной культуры. Это предполагает: во-первых, создание системы сбора, структурирования и хранения данных, обеспечивающей их качество и доступность; во-вторых, обучение управленческого персонала работе с данными и интерпретации результатов аналитики; в-третьих, включение показателей эффективности работы с данными в систему оценки деятельности подразделений и сотрудников.

Как отмечает В.К. Ильин с соавторами, «искусственный интеллект очень важен, улучшает ли он отношения между преподавателями и студентами, помогает ли в управлении преподаванием и научными исследованиями или в административном и логистическом управлении университетами» [2, с. 243]. Однако для реализации этого потенциала необходима системная работа по преодолению организационных барьеров и формированию у сотрудников навыков работы с новыми технологиями.

Трансформация управления требует пересмотра кадровой политики вузов по нескольким направлениям. Во-первых, необходимо формирование ИИ-компетенций у управленческого персонала – не только технических навыков работы с конкретными инструментами, но и понимания возможностей и ограничений ИИ, способности критически оценивать результаты его работы. Во-вторых, требуется введение новых должностей и функциональных ролей – специалистов по управлению данными, этике ИИ, цифровой трансформации. В-третьих, необходимо пересмотреть систему мотивации и стимулирования сотрудников, активно осваивающих новые технологии и внедряющих их в управленческую практику.

Одним из ключевых направлений институциональной трансформации является разработка этических и нормативных рамок использования ИИ в управлении. Это предполагает создание университетских политик, регламентирующих применение ИИ в различных управленческих функциях, разработку этических

кодексов, определение границ допустимого использования ИИ и механизмов контроля за его применением.

В ряде вузов уже предпринимаются подобные шаги. Например, в ВВГУ принята «Политика в области применения систем ИИ», регулирующая использование нейросетей в образовательной, научной и управленческой сферах [5]. Этот документ закрепляет принципы безопасности работы с данными, прозрачности использования ИИ и ответственности человека за итоговое решение. В Московском городском педагогическом университете также появились правила использования искусственного интеллекта в учебном процессе [2]. Подобные практики создают прецеденты, на основе которых могут формироваться общевузовские стандарты и отраслевые нормативные акты.

Значимость нормативного регулирования подтверждается и международными исследованиями. Как показывают результаты сравнительного анализа политик вузов США, Японии и Китая, «американские университеты подчеркивают автономию преподавателей, практическое применение и адаптивность политик, японские университеты придерживаются регулируемого государством подхода, уделяя внимание этике и управлению рисками, а китайские университеты следуют централизованной модели, ориентируясь на применение технологий». Российская практика, по-видимому, движется в направлении сочетания элементов различных подходов с учетом национальных особенностей.

Заключение. Трансформация управленческих моделей в вузах под влиянием технологий искусственного интеллекта представляет собой сложный и многомерный процесс, охватывающий все функциональные области управления – от кадровой политики до образовательного менеджмента и стратегического планирования. Внедрение ИИ создает как значительные возможности (автоматизация рутинных процессов, повышение качества аналитики, персонализация управления), так и серьезные вызовы (технологическое неравенство, кадровые барьеры, этические дилеммы, эпистемологические сдвиги).

Преодоление возникающих противоречий требует системного подхода, сочетающего технологическую модернизацию с институциональными изменениями. Ключевыми направлениями трансформации являются: формирование гибридных моделей управления, в которых ИИ выступает партнером, а не конкурентом управленца; развитие культуры, основанной на системной работе с данными; пересмотр кадровой политики с учетом новых компетенций и ролей; а также разработка этических и нормативных рамок использования ИИ в управлении.

Перспективы дальнейших исследований связаны с необходимостью эмпирической верификации предложенных теоретических моделей, анализа практического опыта интеграции ИИ в управление российскими вузами, а также разработкой конкретных методик и инструментов для оценки эффективности ИИ-трансформации управленческих процессов. Особого внимания заслуживает изучение долгосрочных социальных и культурных последствий внедрения ИИ в управление высшим образованием, включая влияние на академическую культуру, профессиональные идентичности управленцев и преподавателей, а также на качество образования в целом.

Список литературы

1. Иванова, С.В. Модель использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вузов / С.В. Иванова, А.В. Азархин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9. – С. 303–317.

2. Ильин, В.К. Анализ применения искусственного интеллекта в преподавании в высших учебных заведениях / В.К. Ильин, Р.В. Магомадова, Т.В. Застрожная // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – Т. 12. – № 5(158). – С. 243–248.

3. Орешкина, Т.А. Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: управленческие вызовы / Т.А. Орешкина, А.Ю. Долганов, Е.А. Маяцкая, О.Ю. Артюгин // Университетское управление: практика и анализ. – 2025. – Т. 29. – № 1. – С. 92–105.

4. Харченко, С.Я. Трансформация образовательного процесса в высшей школе в контексте использования технологий искусственного интеллекта / С.Я. Харченко, С.Н. Гришак // Гуманитарная парадигма. – 2025. – № 2(33). – С. 124–133.

5. Черная, И.П. Ключевые тренд-сигналы использования искусственного интеллекта в управлении персоналом вузов / И.П. Черная, А.А. Николаева, Е.С. Фалько // Теория и практика общественного развития. – 2025. – № 5(205). – С. 113–120.

References

1. Ivanova, S.V. Model ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v obrazovatelnom protsesse vuzov / S.V. Ivanova, A.V. Azarkhin // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». – 2025. – № 9. – S. 303–317.

2. Ilin, V.K. Analiz primeneniya iskusstvennogo intellekta v prepodavanii v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh / V.K. Ilin, R.V. Magomadova, T.V. Zastrozhnaya // Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya. – 2025. – T. 12. – № 5(158). – S. 243–248.

3. Oreshkina, T.A. Vnedrenie tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovatelnyy protsess: upravlencheskie vyzovy / T.A. Oreshkina, A.Yu. Dolganov, E.A. Mayatskaya, O.Yu. Artyugin // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2025. – T. 29. – № 1. – S. 92–105.

4. Kharchenko, S.Ya. Transformatsiya obrazovatelnogo protsessa v vysshey shkole v kontekste ispolzovaniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta / S.Ya. Kharchenko, S.N. Grishak // Gumanitarnaya paradigma. – 2025. – № 2(33). – S. 124–133.

5. Chernaya, I.P. Klyuchevye trend-signaly ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v upravlenii personalom vuzov / I.P. Chernaya, A.A. Nikolaeva, E.S. Falko // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2025. – № 5(205). – S. 113–120.

© О.А. Сайченко, И.П. Красовская, 2026

УДК 378:005.7

А.М. ЮДИНА

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир;
Покровский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Покров

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТНОМУ

Ключевые слова: управление; студенты; высшая школа; профилактическая деятельность образовательной организации; когнитивная безопасность; ценностно-идеологическое образование; учебно-методическое направление Координационного центра; критерии эффективности.

Аннотация: Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка модели управления профилактической антитеррористической деятельностью в образовательной организации, способной обеспечить переход от функционального подхода к проектному. Объектом исследования выступает система управления воспитательной и антитеррористической работой в высшей школе. Предметом исследования является организационно-управленческий механизм интеграции проектного подхода в профилактическую антитеррористическую деятельность образовательной организации высшей школы. Гипотеза исследования заключается в том, что переход от функциональной организации профилактики к проектной модели будет способствовать повышению управляемости, результативности и выходу профилактических мероприятий на личностно значимый уровень при условии опоры на межведомственное взаимодействие, регулярный цифровой мониторинг, изменение организации учебной деятельности и критериальную оценку эффективности, предполагающую повышение квалификации профессорско-преподавательского и административного состава высшей школы. Задачи: проанализировать возможности организации антитеррористической профилактики на системном уровне стратегического планирования в высшей школе, провести апробацию гибридной функционально-проектной модели в профилактической деятельности учебно-методического направления Координационного центра. Методы: анализ, синтез, моделирование, понятийно-терминологический, историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение педагогического опыта, а также результаты авторских исследований А.М. Юдиной (2022–2026) и эмпирических методов (наблюдение, кейс-метод, мониторинг цифрового следа).

На современном этапе развития российского общества необходимо прийти к пониманию того, что управленческие подходы к организации профилактики деструктивных явлений в молодежной среде требуют пересмотра. Рост гибридных конфликтов, ухудшение геополитической обстановки, социально-политическая неопределенность – все это инициирует изменения подходов высшего образования к образовательной деятельности. Сегодня становится очевидным, что профилактическое направление в образовании должно быть выделено в отдельный контур на уровне анализа, исследования результативности и своевременного реагирования на рискогенные инциденты.

В рамках исследования предпринята попытка проанализировать возможности гибридной

функционально-проектной модели, изучив ее применение в практике работы учебно-методического направления Координационного центра Владимирского государственного университета (**ВлГУ**).

Серьезное опасение вызывает тот факт, что во многих образовательных организациях до сих пор предпочтение отдается функциональной модели организации профилактической деятельности. Внешняя согласованность действий структурных подразделений, ответственных за реализацию профилактических мероприятий, на практике порождает имитационную активность, снижение результативности, дублирование функций, потерю интереса у студенческой молодежи и обесценивание таких мероприятий в глазах профессорско-преподавательского состава. В подобной ситуации может сформироваться управленческая усталость от организации профилактической работы, которая начинает восприниматься как фактор, отвлекающий от учебного процесса и мешающий выполнению учебного плана.

В то же время профилактическое направление не должно сливаться с практикой организации внеурочных воспитательных мероприятий. Это важно учитывать при стратегическом планировании профилактической деятельности в образовательном пространстве. Профилактическая работа не может измеряться только количеством проведенных мероприятий и числом участников, если она не связана с содержанием учебных планов и отдельных рабочих программ и не предъявляет требований к идеологической и ценностной компетентности педагогических и управленческих кадров.

Профилактическая работа организуется людьми, способными транслировать идеологические конструкции, закрепленные в нормативных правовых актах Российской Федерации. Поэтому к специалистам, отвечающим за данное направление, должны предъявляться особые требования в области юридической, исторической и культурологической подготовки. Профилактика в этом случае измеряется количеством мероприятий и участников, но практически не затрагивает потенциал учебных программ и уровень идеологической компетентности педагогических и управленческих кадров.

Традиционная организация профилактической работы в высшей школе преимущественно строится на функциональном подходе, проявляющемся в том, что происходит закрепление обязанностей за отдельными подразделениями для выполнения плановых мероприятий, закрепленных в дорожной карте Министерства науки и высшего образования, Министерства культуры или Министерства просвещения Российской Федерации, и подготовки по ним отчетной документации. Данный подход создает иллюзию управляемости профилактическим направлением, однако на практике приводит к фрагментации усилий, росту симулякративных, имитационных процессов, дублированию функций, формализации активности у профессорско-преподавательского состава и у студенческой молодежи и, как следствие, к снижению реального эффекта профилактики. Опирающаяся на функциональную модель профилактика становится «мероприятийной»: она измеряется количеством проведенных акций и числом участников, но не включает анализ рабочих программ на предмет их потенциала в области профилактической деятельности, не затрагивает уровень идеологической компетентности профессорско-преподавательского состава и управленческих кадров. Тем самым полностью исключается возможность проанализировать динамику ценностных и поведенческих изменений как у профессорско-преподавательского состава, так и у студентов.

Сегодня важно понимать, что если человек, занимающий управленческие позиции, не понимает и не разделяет государственный вектор идеологической политики, который необходимо поддержать в образовательных, воспитательных и профилактических процессах, реализуя комплекс законодательных актов в области управления высшей школой, то реализация профилактических мероприятий становится затруднительной даже на уровне мероприятийной модели и функционального подхода, сводя любые инициативы в области системной профилактики к нулю.

Ответом на указанное противоречие мы считаем вывод проектного подхода на уровень важного инструмента управленческого моделирования, способного перевести управление профилактической антитеррористической деятельностью из режима воспроизводства стандартных действий на формальном и имитационном уровне в режим достижения конкретных, когнитивных, измеримых и личностно значимых результатов у профессорско-препо-

давательского состава, административного состава университетов и студенческой молодежи вузов. Проектное управление позволяет иначе распорядиться имеющимися ресурсами. Вместо распыленных мероприятий появляется ясная цель, вокруг которой объединяются участники, и задаются вполне конкретные рамки – временные, содержательные, ресурсные.

Управление здесь ориентировано исключительно на результат, в качестве которого рассматривается достижение поставленных числовых значений. Процесс, который подразумевает анализ изменения состояния объекта, его трансформацию, функциональной моделью не учитывается. Поэтому в единичных практиках можно увидеть *SWOT*-анализ мероприятий, посвященных профилактике идеологии терроризма; отсутствуют система стратегического планирования имеющихся ресурсов, корректная логистика для организации экстренных мер реагирования в ситуации роста деструктивных молодежных течений внутри организации или необходимости быстрой переориентации на точечную адресную превенцию рисков в условиях внешних угроз.

Проектный подход, напротив, можно выстроить вокруг конкретной задачи, например снижения уровня подверженности студентов первого курса манипулятивным воздействиям на 20 % в течение семестра на всех направлениях обучения или снижения подверженности террористическим установкам студентов третьего курса на 40 % при одновременном повышении их исторической компетентности на 30 %. Проектный подход закладывает конкретные ограниченные временные, материальные и человеческие ресурсы. Управление в такой ситуации приобретает адресный характер: определяется руководитель проекта, формируется команда, устанавливаются показатели, на основе которых проводится мониторинг, уточняющий деятельность всех структурных подразделений по организации образовательной деятельности на основе выявленных ценностно-идеологических искажений.

В то же время противопоставление подходов непродуктивно. Наиболее эффективна гибридная модель, в которой функциональная основа не исключается, поскольку на ее базе можно выстроить стабильный фундамент проекта, а проектные механизмы смогут обеспечить развитие, встраиваясь в действующую организационную структуру высшей школы, не разрушая ее, но влияя на трансформацию характера управленческих решений.

Ключевыми условиями успешного перехода к гибридной модели в управлении профилактикой деструктивных явлений и террористической идеологии в высшей школе являются наличие управленческого ядра, координирующего профилактические проекты; усиление межведомственного взаимодействия с органами власти, правоохранительными структурами, некоммерческими организациями, традиционными конфессиями, организациями, обеспечивающими межнациональную коммуникацию; критериальная оценка эффективности, ориентированная на личностные изменения у профессорско-преподавательского состава вуза, студентов высшей школы и административно-управленческого состава университета, подтверждаемая цифровым мониторингом как инструментом обратной связи.

Особая роль принадлежит руководителю проекта по организации профилактики идеологии терроризма, который должен не только сочетать педагогические и управленческие компетенции, но и знать содержание профилактической работы, понимая особенности культурологического, исторического, правового, религиозного, межнационального контекста формирования общероссийского культурного кода, а также механизмы общего цивилизационного развития на глобальном уровне.

В результате проведенного исследования нами была разработана и апробирована в рамках работы учебно-методического направления Координационного центра ВлГУ структурно-функциональная модель управления профилактической деятельностью, включающая два взаимосвязанных блока.

Первый блок, аналитико-прогностический, мы направили на мониторинг цифрового следа субъектов образовательной деятельности и анализ социально-психологического климата внутри вузовской среды. Отдельного внимания заслуживает организация именно такой работы, которая направлена в первую очередь на исключение профессиональной травли, снижение деструктивных коммуникаций, повышение управляемости на всех уровнях взаимодействия, выявление групп риска. Особый интерес представляет работа с аналитикой по оценке внешних и внутренних эффектов и их влияния

на рост рискогенных факторов в вопросах профилактики идеологии терроризма. Подобная стратегия повышает этический, правовой и коммуникативно-деятельностный контуры взаимодействия субъектов.

Второй блок, проектно-целевой, мы выстроили таким образом, чтобы выделялось время в управленческой деятельности на постановку конкретных профилактических целей, разработку адресных проектов, формирование рабочих команд. Крайне важно на уровне стратегического планирования организовать модульный анализ образовательного потенциала организации в формировании общероссийской гражданской идентичности и профилактики идеологии терроризма на всех профилях специалистами, которые прошли специальное обучение и могут быть допущены к данной работе.

Апробация модели на базе учебно-методического направления Координационного центра ВлГУ показала, что формат гибридного моделирования управления повышает управляемость профилактической деятельностью, значительно сокращает долю формальных мероприятий и увеличивает личностную значимость профилактики для студентов и повышение квалификации для преподавателей.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость модернизации управления профилактической деятельностью в образовательной организации высшей школы. Разработанная структурно-функциональная модель управления, апробированная на базе учебно-методического направления Координационного центра ВлГУ, способствует переходу от «мероприятийной» профилактики к управлению изменениями, а самое главное – к пониманию того, что правильно выстроенный процесс в профилактической деятельности и есть результат.

Список литературы

1. Фортова, Л.К. К вопросу о концептуальных основах воспитания личности / Л.К. Фортова, А.М. Юдина // Перспективы науки. – Тамбов : ТМБпринт. – 2022. – № 7(154). – С. 142–144.

References

1. Fortova, L.K. K voprosu o kontseptualnykh osnovakh vospitaniya lichnosti / L.K. Fortova, A.M. Yudina // Perspektivy nauki. – Tambov : TMBprint. – 2022. – № 7(154). – S. 142–144.

© А.М. Юдина, 2026

Abstracts and Keywords

I.V. Akhanov, L.Ya. Khoronko

Pedagogical Ideas of M.I. Kutuzov

Keywords: cadet education; cadet corps; practice; summer military camp; educational models.

Abstract: This article examines the processes of forming cadet education in Russia in the context of the teacher's personality role in conceptualizing the ideas and direction of this type of education. The rationale for addressing the multifaceted historical figure of M.I. Kutuzov is determined by the fact that his experience as a teacher and an outstanding Russian military leader, who played a significant role in the formation of cadet education, is linked to modern processes of reconstruction and further development of cadet corps. In education, the experience of outstanding teachers on this issue is in demand, and M.I. Kutuzov had such experience, as he headed the Land Cadet Corps for noble children in St. Petersburg for a number of years. Aim: to conduct a comprehensive study on the historical and pedagogical reconstruction of M.I. Kutuzov's role in the formation of the Land Cadet Corps, and to consider the structural and conceptual ideas that he put into practice at the military educational institution during the period from 1795 to 1797, when he held the position of director of the cadet corps. Research hypothesis: cadet education underwent both structural and conceptual transformations during its formation; the effectiveness of implementing the cadet corps model depended significantly on the personality of the teachers at the head of the cadet corps, who made an invaluable contribution to the formation of the entire system of cadet education in Russia. Results: the conducted study provided an understanding of the pedagogical contribution of the military leader M.I. Kutuzov to the development of cadet corps. To confirm the research hypothesis, a complex of methods was applied: historical and pedagogical reconstruction, systems-structural approach, and content analysis.

T.P. Grass, V.I. Petrishchev

Engineering Thinking as a Pedagogical Category: Model and Quality Criteria

Keywords: activity-meaning paradigm; engineering thinking; education quality; collectively distributed subject; evaluation criteria; pedagogical category; post-nonclassical methodology; structural-level model.

Abstract: A key challenge for modern pedagogy is the shortage of engineering personnel against the backdrop of the gap between the required and actual quality of training. The relevance is conditioned by the absence of a holistic didactic model of engineering thinking, which is interpreted either in a psychological key or as a list of competencies. The aim is to substantiate a three-level model of engineering thinking as a pedagogical category, to develop criteria for its formation, and to determine the pedagogical conditions for transitioning to an activity-meaning paradigm. The methodological framework consisted of the principles of post-nonclassical science: the observer, synergy, and convergence. Theoretical analysis of sources, comparative analysis of educational paradigms, modeling, content analysis of regulatory documents, and expert evaluation (N = 15) were used. The result of the study was a three-level model of engineering thinking, including technological, regulatory-target, and value-meaning levels, as well as the concept of a collectively distributed subject of formation – a totality of teachers, industrial experts, mentors, and learners jointly constructing the content of engineering activity. A system of evaluation criteria with weight coefficients and descriptor scales was developed. Pedagogical conditions for transitioning to an activity-meaning paradigm are proposed. The model is of a general pedagogical nature and can be applied in the design of engineering training educational programs.

O.A. Eremeeva

Teachers' Network Communication Interactions as a Determining Factor in the Development of the Professional-Educational Space

Keywords: network communication interactions; professional-educational space; network pedagogical communities; synergetic approach; professional formation; teacher subjectivity; digitalization of education.

Abstract: In this article, teachers' network communication interactions are considered not as a static component of the professional-educational space, but as a factor determining its development. The relevance is conditioned by the fact that, in the context of digitalization, it is horizontal professional communication that increasingly becomes the leading mechanism for generating and restructuring the environment of a teacher's professional formation. The theoretical and methodological basis is the concept of the professional-educational space by E.F. Zeer, which treats the space as an open, self-developing synergetic system. The author shows that the development of such a system is determined not by the composition of its elements, but by the density, direction, and quality of the connections between them, that is, communication. Relying on the works of M. Castells, I.M. Panchenko, S.V. Gaisina, N.L. Gololobova, and other researchers, as well as publications in the journal "Global Scientific Potential", the author identifies four mechanisms of the determining action of network communication: the constitution of space connections, the initiation of its nonequilibrium dynamics, the integration of temporal modalities, and the formation of the teacher's subjective position. It is concluded that managing the development of the professional-educational space is, in essence, managing the network communication interactions of its participants.

V.I. Kuznetsova, M.G. Sergeeva

Evolution of Concepts of Education Continuity in the Context of Personal and Professional Formation of a Future Manager: A Historical and Pedagogical Aspect

Keywords: continuous education; lifelong learning; Lifelong Learning (**LLL**); personal and professional formation.

Abstract: The aim of the study is to identify and scientifically substantiate the evolution of concepts of continuous education in the context of the personal and professional formation of a future manager in domestic higher education at the turn of the 20th–21st centuries. To achieve this goal, the following objectives were addressed: to conduct a retrospective analysis of pedagogical prerequisites and scientific works dedicated to the concept of Lifelong Learning (**LLL**) in the context of professional training of management personnel; to identify the chronological stages of the evolution of concepts of education continuity in the context of the personal and professional formation of a future manager in domestic higher education at the turn of the 20th–21st centuries; and to characterize the specifics of the personal and professional formation of a future manager at each stage. The research hypothesis was based on the assumption that the transformation of the concept of continuous education represents a regular process of changing pedagogical paradigms, the vector of which is directed from an institutional-knowledge approach to a personalized-digital model integrating formal, non-formal, and informal learning. The methodological framework consisted of historical and pedagogical analysis, comparative pedagogical approach, and systems approach. As a result of the study, four stages of the evolution of concepts of education continuity in the context of the personal and professional formation of a future manager in domestic higher education at the turn of the 20th–21st centuries were identified. A shift in pedagogical emphasis from the knowledge paradigm through the competence-based approach to the construction of individual educational trajectories was revealed.

E.Sh. Kutaeva, L.Ya. Khoronko

Practices of Patriotic Education in Cadet Corps of Pre-Revolutionary Russia

Keywords: cadet corps; pre-revolutionary Russia; patriotic education; military education; service to the Fatherland; traditions; duty; honor.

Abstract: This article examines the genesis and development of the patriotic education system in the cadet corps of the Russian Empire from their foundation in 1732 to the 1917 revolution. Based on historical analysis, the ideological basis, key components, and practical methods of forming the values of service to the Fatherland in cadets are determined. The evolution of pedagogical approaches from Peter the Great's traditions to the reforms of the early 20th century is considered, and the role of the mentors' personalities and the influence of the military-political context on the educational process are evaluated. It is concluded that there is an organic synthesis in the cadet education system of military-professional training, civic education, and spiritual and moral development,

which ensured the effective training of the empire's elite. Research aim: to conduct a comprehensive historical and pedagogical study of the genesis, structural organization, and practical implementation of the patriotic education system in the cadet corps of the Russian Empire in the period from 1732 to 1917 to identify its essential characteristics, evolutionary dynamics, and historical and cultural specifics. Research hypothesis: patriotic education in pre-revolutionary cadet corps represented a holistic, evolving, but ideologically stable system, the effectiveness of which was determined by an organic synthesis of ideological trinity (devotion to faith, the sovereign, and the Fatherland); a comprehensive educational system combining the educational process, disciplinary practice, ritual-symbolic forms, and the personal example of the mentor; and the ability of the cadet's personality to adapt in accordance with socio-political challenges while preserving basic value foundations. Results: the conducted study confirmed the initial hypothesis and allowed formulating the conclusion that this experience is of significant interest to modern pedagogy in the search for a balance between formal education and personality upbringing. Research methods: to verify the hypothesis and achieve the aim, a complex of methods was used, including historical and logical analysis, synthesis, systems-structural approach, and the principle of modeling a holistic system of cadet education.

D.V. Lukashenko

Pedagogical Conditions for Implementing Distance Learning as a Means of Resocializing Convicts in Correctional Facilities of the Federal Penitentiary Service of Russia

Keywords: distance learning; resocialization of convicts; pedagogical conditions; correctional facilities of the Federal Penitentiary Service of Russia (**FSIN**); penitentiary pedagogy; correctional process.

Abstract: The aim of the study is to identify and substantiate the pedagogical conditions for the effective implementation of distance learning in correctional facilities of the Federal Penitentiary Service of Russia (**FSIN**) as a tool for the resocialization of convicts. The objectives include analyzing the regulatory framework and empirical data on the application of distance technologies, studying barriers and opportunities for overcoming them, and developing recommendations for integrating educational practices into the correctional process. The research hypothesis posits that comprehensive compliance with pedagogical conditions (motivational, organizational-technological, socio-psychological, and control-evaluative) contributes to increasing the cognitive activity of convicts, reducing recidivism, and ensuring successful social adaptation after release. Methods: theoretical analysis of scientific literature, comparative historical approach, generalization of the experience of educational organizations of the FSIN of Russia, and structural analysis of pedagogical models. The achieved results confirm the positive impact of distance learning on the formation of key competencies, provided that the specifics of the penitentiary environment are taken into account; patterns of the relationship between educational practices and regime requirements have been identified, and directions for optimization are proposed.

A.V. Molkov, O.M. Ovchinnikov

From Egoism to Empathy: Stages of Forming Prosocial Behavior in Children

Keywords: prosocial behavior; empathy; egocentrism; ontogenesis; altruism; age-related features; socio-psychological determinants.

Abstract: The aim of this article is to analyze the formation of prosocial behavior in childhood. Objectives: to conduct a theoretical analysis of the transitions from an egocentric position to the ability to empathize with and support others; to empirically study the age-related and individual-personal determinants of altruistic attitudes. The research hypothesis posits that the development of prosocial behavior in children aged 6–12 years has a regular age-related dynamic and is related to individual-personal characteristics. Research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, and empirical research (including observation and questionnaire surveys). The research results are presented by empirical data obtained at the Center for Innovative Creativity "Quasar" (Murom) with the participation of 70 children aged 6–12 years. Age-related and individual-personal determinants of the development of altruistic attitudes were identified. Stages of forming prosocial behavior are proposed, including orientation toward external evaluation, situational empathy, and internal motivation to help.

V.I. Petrishchev, T.P. Grass

Didactic Model of a Platform for Personalization and Integration of General and Vocational Education

Keywords: didactic model; integration; continuous education; educational ecosystem; general education; personalized learning; vocational education; career guidance for schoolchildren; digital platform.

Abstract: A key challenge for modern didactics is the transition from uniform teaching to a personalized educational environment that unites general and vocational training. The relevance is conditioned by the absence of a holistic didactic model of a digital platform capable of ensuring such unity. The aim is to substantiate a model of an industry university's digital platform as an environment for personalization, continuity, and integration of general and vocational education. Materials and methods: cases of corporate digital services, regulatory documents (Federal State Educational Standard of Higher Education (**FSES HE**), "Priority-2030" program), and the experience of the branch network of the St. Petersburg State University of Civil Aviation (**SPbSUGA**) named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov were analyzed. Based on the system-activity, environmental approaches, and the concept of continuous education, a didactic model was developed. Pedagogical modeling, comparative case analysis, and expert survey (N = 12; W = 0.76) were applied. As a result, a three-module architecture was developed: "Personnel 4.0" (digital profile, micro-qualifications, including fundamental disciplines), "Project Hub" (interdisciplinary tasks, including career guidance cases for schoolchildren), and "Competence Analytics" (monitoring of universal and professional competencies). The didactic functions of each module, ensuring personalization, continuity, and unity of general and vocational education, are substantiated. Experts highly rated the practice orientation (9.4 out of 10 points) and innovative potential (9.2 points) of the model. It is shown that the platform transforms the university into a center for continuous personal development and an analytical center for the territory. The model expands theoretical concepts of personalization in education and, for the first time at the didactic level, bridges the gap between general and vocational components in a digital environment. The results can be replicated in educational organizations of various profiles.

G.A. Romanova

On Teachers' Readiness to Implement Gamification Tools in the Educational Process

Keywords: gamification tools; professional deficits; educational process; principles for improving teachers' professional competencies; teachers' readiness.

Abstract: This article is dedicated to the problems of teachers' readiness to use gamification tools in the educational process. The results of a questionnaire survey of school teachers are presented. The main professional deficits of teachers in the context of the studied problem are outlined. The necessity of psychological and pedagogical awareness as professionally significant information for teachers about the features of applying gamification tools is substantiated. Research aim: to identify the professional deficits of general education school teachers that hinder the effective application of various gamification tools in the educational process. Research hypothesis: the effectiveness of applying gamification tools in education will be determined by the quality of identifying teachers' professional deficits in this area and targeted assistance in systematizing knowledge about the essence of gamification and practicing relevant practical skills. Research methods: questionnaire survey; observation; analysis of scientific literature; conceptual and terminological analysis; and generalization. Achieved results: the leading principles for improving teachers' professional competencies in the field of applying gamification tools in the educational process are formulated. Tools for professional development, as well as support and guidance for teachers in mastering gamification resources, are proposed.

O.A. Sergeeva, Yu.V. Shatskikh, A.V. Ermolaeva

Education Quality as a Pedagogical Category in the Higher Education System

Keywords: education quality; higher education; pedagogical category; educational process; educational outcomes; professional formation of students; education quality assessment.

Abstract: This article examines education quality as a pedagogical category that reflects not only the degree of compliance of educational activities with regulatory requirements but also the developmental potential of higher education. Special attention is paid to the relationship between education quality and the content, outcomes, conditions, and subjective position of the participants in the educational process. The aim of the article is to reveal the essence of education quality as a pedagogical category in the higher education system and to determine its significance for the organization, assessment, and improvement of the educational process at a university. As the main method, a theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem of education quality was used, as well as the generalization of pedagogical approaches to understanding quality as a characteristic of educational activities, educational outcomes, and conditions for the professional formation of students. As a result of the analysis, it was established that education quality in higher education should be considered as an integrative pedagogical category. It unites the regulatory, content, procedural, result-oriented, and personality-developing aspects of educational activity. It is shown that the pedagogical understanding of education quality cannot be reduced solely to control, monitoring, or external assessment, as it is connected to the real dynamics of the learner's development and readiness for independent activity.

A.S. Umerov, M.I. Mykhnyuk

Pedagogical Conditions for Forming the Cognitive Activity of Learners in General Education Organizations During Mathematics Lessons

Keywords: pedagogical conditions; cognitive activity; general education organization; learners; pedagogical support.

Abstract: This article examines the problem of creating pedagogical conditions for developing the cognitive activity of learners during mathematics lessons in a general education organization. The aim of the study is to identify and substantiate a complex of pedagogical conditions that ensure an increase in the level of cognitive activity of schoolchildren. The objectives include revealing the essence of the concept of "pedagogical conditions", analyzing scientific approaches to their definition, and substantiating their role in the process of teaching mathematics. The research hypothesis posits that the development of cognitive activity will be more effective when implementing a complex of interrelated conditions: stimulating positive motivation for studying exact sciences, creating a developmental educational environment, and providing pedagogical support for the formation of mathematical knowledge and skills. Theoretical methods were applied in the work: analysis, comparison, generalization of scientific sources, and content analysis. The research results revealed that the identified conditions complement each other and ensure a sustained interest of learners in studying mathematics, increased independence in solving mathematical problems, and the overall effectiveness of educational activities.

A.S. Umerov, M.I. Mykhnyuk

Methodological Approaches to Forming the Cognitive Activity of Learners in the Process of Studying Exact Sciences

Keywords: methodological approaches; cognitive activity; learners; general education organization; educational process.

Abstract: This article examines methodological approaches to forming the cognitive activity of learners in the context of the modern educational process. The aim of the study is the theoretical substantiation and systematization of approaches that ensure the effective formation of learners' cognitive activity. The research objectives included revealing the essence of the systemic, activity-based, creative, and person-oriented approaches, determining their role in the pedagogical process, and identifying their interconnection in the structure of educational activities. The research hypothesis posits that the formation of cognitive activity will be more productive provided that the comprehensive application of these approaches, oriented toward active, creative, and personally meaningful educational activities, is ensured. Research methods: theoretical analysis of scientific literature, comparison, generalization, systematization, and logical modeling. The main research results show that each of the considered

approaches performs an independent function; however, the greatest effect is achieved through their integration, which ensures the integrity of the educational process.

L.K. Fortova, A.D. Slutskikh

Modern Concepts of Pedagogical Prevention of Unlawful Behavior of Adolescents in Real and Virtual Environments

Keywords: virtual environment; pedagogical prevention; adolescents; unlawful behavior; cyberaggression; digital hygiene; emotional upbringing.

Abstract: The aim of the article is the theoretical substantiation and substantive characterization of modern concepts of pedagogical prevention of unlawful behavior of adolescents, manifesting in both real and virtual environments. Research objectives: to identify the specifics of unlawful behavior of adolescents in real and virtual environments; to systematize new forms of digital deviations (cyberaggression, trolling, flaming, phishing, etc.); to determine the key directions of pedagogical prevention taking into account the digital transformation of society; and to substantiate the role of emotional upbringing and the interaction of family and school in preventive activities. The research hypothesis posits that the effectiveness of pedagogical prevention of unlawful behavior of adolescents will significantly increase if it is built on a complex of conceptual approaches, including emotional upbringing, formation of value orientations, involvement of adolescents in socially useful (including labor and volunteer) activities, as well as special education in the field of digital hygiene and cybersecurity, implemented through close interaction between family and school. Research methods: analysis, synthesis, generalization, concretization, and analogy. Achieved result: the article substantiates that the modern concept of prevention must be comprehensive, interdisciplinary, and include three key directions: working with the adolescent's personality (emotional upbringing, development of reflection and value orientations), working with the social environment (family, school, reference group), and special prevention in the virtual space (digital hygiene, education about cyberaggression, training in constructive interaction on the Internet). Empirical data are presented confirming a higher prevalence of deviant activity in the virtual environment (38 % of high school students) compared to the real one (16 %), which proves the necessity of transforming traditional approaches to prevention.

I.A. Chemerilova, E.K. Ivanova

Modern Information Environment and Its Impact on the Mental Health of Adolescents

Keywords: modern information environment; mental health of adolescents; degree of immersion in the Internet environment; socio-psychological maladaptation.

Abstract: This article, based on empirical research, proves the impact of the modern information environment on the indicators of adolescents' mental health: self-esteem level, anxiety, socio-psychological maladaptation, and emotional well-being. Correlation analysis of the obtained data provides every reason to assert that the high involvement of adolescents in the digital environment is a reliable correlate of a whole group of psychological traits indicating emotional distress and maladaptation (self-rejection, conflicts with others, increased anxiety, passivity, etc.). Research aim: to study the impact of the modern information environment on the mental health of adolescents. Research objectives: to determine the main characteristics of the modern information environment and its potential impact on the psyche of adolescents; to conduct an empirical study to assess the impact of various aspects of the information environment on the mental development of modern adolescents. Research hypothesis: it is hypothesized that a high level of immersion of adolescents in the modern information environment, characterized by intensive digital consumption, leads to the formation of low or inadequately inflated self-esteem, increased levels of general and self-esteem anxiety, and signs of socio-psychological maladaptation (self-rejection, conflicts with others, emotional discomfort, passivity). Research methods: analysis and synthesis of scientific literature on the research problem, observation, interviewing, testing, use of diagnostic methods, and statistical data processing methods.

L.N. Chistova

Pedagogical Support for Family-Oriented Project Activities of Students at a Pedagogical University

Keywords: pedagogical support; family-oriented project activities; students of a pedagogical university.

Abstract: This article actualizes the problem of pedagogical support for family-oriented project activities of students at a pedagogical university. The aim of the study is to determine a set of ways to implement pedagogical support aimed at involving students in the development of projects oriented toward interaction with the family as a full-fledged subject of design. Research objectives: to determine the relevance of pedagogical support for family-oriented project activities in relation to students of pedagogical majors; to analyze existing approaches to organizing students' project activities at a university and to identify the insufficiency of their orientation toward the family sphere; and to present a set of ways to implement pedagogical support to solve the designated problem. Research hypothesis: pedagogical support for family-oriented project activities of students at a pedagogical university is possible when forming the value-semantic readiness of students for interaction with the family; integrating the issues of family-oriented project activities into the content of specialized socio-humanitarian disciplines; and organizing real project practice oriented toward the family as a subject of design. Research methods: theoretical analysis of pedagogical and methodological literature on the problem, systematization and generalization of scientific approaches, and analysis of practical experience in organizing students' project and grant activities. Research results: a set of ways to implement pedagogical support for family-oriented project activities of students is substantiated and presented.

E.V. Sharkunova, V.V. Nevolina

Model for Forming the Social Position of College Students in a Volunteer Center

Keywords: social position; formation model; college students; volunteer center; volunteer activity; activity-based approach; axiological approach; pedagogical conditions.

Abstract: The aim of the article is to substantiate a model for forming the social position of college students in a volunteer center. The research hypothesis posits that purposeful support in a volunteer center, built on a combination of activity-based and axiological approaches and implemented in stages, contributes to the transition of students from situational motivation to a stable, conscious social position. Within the framework of achieving this goal, the following objectives were addressed: to define the structural components of a social position (cognitive, emotive, and conative) and correlate them with the stages of support; to develop the content of the stages (organizational-preparatory, value-motivational, activity-reflective) and select appropriate forms and methods of work; and to identify the pedagogical conditions ensuring the effectiveness of the model. To solve these tasks, methods of theoretical analysis of scientific literature, structural-functional modeling, as well as methods of pedagogical diagnostics (questionnaire survey, analysis of reflective diaries, case methods) and descriptive analysis of an empirical example were applied. The research results are presented in the form of a holistic support model, including target, methodological, content-activity, and result-oriented blocks, as well as a specific example of supporting a student with a medium level of social position formation. The example demonstrates the learner's transition from conformist behavior ("acting like everyone else") to a conscious and responsible choice due to the gradual complication of tasks and systematic reflection.

E.D. Shimkovich

Integral Diagnostics of the Adaptation Criterion for the Learning Success of International Students

Keywords: adaptation criterion; international students; integral diagnostics; preparatory faculty; sociocultural adaptation; anxiety; learning success.

Abstract: The aim of the study is the theoretical substantiation and empirical piloting of an integral approach to diagnosing the adaptation criterion for the learning success of international students. Objectives: to substantiate the necessity of an integral assessment of the adaptation criterion, including sociocultural adaptation and anxiety levels; to present diagnostic tools; and to analyze the dynamics of indicators during a three-year experiment. Hypothesis: the adaptation criterion is a basic predictor of learning success, and its integral diagnostics allow

for a more objective assessment of adaptation dynamics. Methods: theoretical analysis, pedagogical experiment, and mathematical statistics. An integral approach was used, combining the C. Rogers – R. Dymond methodology and the C.D. Spielberger – Yu.L. Khanin scale. It was experimentally confirmed that the implementation of the author's concept contributes to positive dynamics: the proportion of students with a high level of the adaptation criterion in the experimental group increased by 1.74 times (from 21.3 % to 37.0 %), while those with a low level decreased by half (from 31.4 % to 15.0 %). Integral dynamics amounted to 34 % compared to 10 % in the control group. The differences are statistically significant ($p \leq 0.01$).

A.R. El-Jeshi, N.V. Tamarskaya

Methods for Implementing the Existential-Axiological Approach in the Civic and Patriotic Education of High School Students

Keywords: civic and patriotic education; high school students; existential-axiological approach; civic identity; value orientations; methods of upbringing; personal meaning.

Abstract: This article examines the methods for implementing the existential-axiological approach in the civic and patriotic education of high school students. The results of a theoretical analysis of scientific literature, the author's systematization of methods for implementing this approach, and the results of a pilot study on high school students' attitudes toward various forms of civic and patriotic education are presented. The pedagogical possibilities of meaning-making, activity-based, reflective, motivational-value, and integrative methods in forming the internal civic position of learners are substantiated. Research aim: to systematize the methods for implementing the existential-axiological approach in the civic and patriotic education of high school students and to identify learners' attitudes toward various forms of educational work. Research objectives: to analyze scientific literature on the problem of civic and patriotic education of high school students; to systematize the methods for implementing the existential-axiological approach; and to identify high school students' attitudes toward various forms of civic and patriotic education. Research methods: theoretical analysis of scientific literature, systematization of scientific approaches, questionnaire survey of high school students, and quantitative and qualitative analysis of the obtained results. Results: it was established that modern high school students are oriented toward finding personal meaning in civic values and show the greatest interest in forms of educational work based on active participation, dialogue, and reflection. The systematization of methods for implementing the existential-axiological approach and the results of the pilot study confirm the prospects of its use in the civic and patriotic education of high school students.

A.M. Yudina

On the Issue of Cognitive Safety in Organizing Counteraction to Terrorist Ideology Among Higher Education Students

Keywords: information and communication culture; students; higher education; criteria for forming information and communication culture; cyber-information environment; counteraction to terrorist ideology; simulacrum approach; as-simulacrum approach; narrative approach; cognitive safety.

Abstract: This article examines the problem of modernizing pedagogical approaches to educating student youth in higher education in the context of the special military operation and the growth of digital (hybrid) tools in the everyday life of modern people. The article analyzes cognitive safety as an important condition for the successful self-realization of an individual and a means for the effective organization of counteraction to terrorist ideology among student youth. The essence of an innovative triad of approaches is highlighted, which complements traditional targeted verbal and educational methods of preventing destructive behavior, and a concept of transitioning from a "simulacrum" (imitative) approach to an "as-simulacrum" (deep, value-oriented) approach through a narrative approach is proposed. Aim: to substantiate and develop the conceptual foundations of students' cognitive safety as a system-forming factor in organizing counteraction to terrorist ideology in higher education based on the integration of the as-simulacrum approach and narrative practices. Objectives: to identify the risks

of the simulacrum approach in anti-terrorist education of students, which lead to the formalization of prevention and the formation of a "simulacrum of patriotism"; and to theoretically substantiate the as-simulacrum approach as a methodological basis for forming students' cognitive safety and cognitive immunity in the process of counteracting terrorist ideology. Methods: analysis, synthesis, modeling, conceptual and terminological, historical-pedagogical, and comparative analysis, generalization of pedagogical experience, as well as the results of the author's research by A.M. Yudina (2022–2026) and empirical methods (observation, case method, digital footprint monitoring). Results: the article substantiates the typology of risks in anti-terrorist education (formalization of prevention, the phenomenon of "historical helplessness", simulacrum of patriotism) and develops a structural-functional dynamic model of a student's cognitive safety, implemented through the as-simulacrum approach using narrative practices and fact-checking technologies aimed at forming cognitive immunity, protected morality, and resilience to terrorist ideologies.

A.M. Yudina

On the Issue of the Moral and the Immoral

Keywords: children; adolescents; minors; educational institutions; family; school; moral; immoral.

Abstract: The aim of the article is to analyze the key definitions of "moral" and "immoral". Objectives: to reveal the relevance of the studied problem; to determine the essence of the moral and the immoral; and to reveal the consequences of an immoral behavioral strategy. Hypothesis: the effectiveness of moral education of minors will manifest itself if children and adolescents understand the definitions of "moral" and "immoral"; representatives of the main educational institutions – parents and teachers – will demonstrate examples of moral behavior in real and virtual environments; and minors will have a clear understanding of their life purpose. Research methods: analysis, synthesis, generalization, concretization, comparison, juxtaposition, and analogy. Achieved results: the work not only presents the author's perspectives on the moral and the immoral but also reveals the reasons for the manifestation of these qualities, as well as the consequences of immoral behavior of children and adolescents for the individual and society.

M.A. Alekseeva, N.V. Medvedev, N.V. Hausmann-Ushkova

Linguodidactic Potential of Chatbots in Foreign Language Teaching in Higher Education

Keywords: linguodidactics; artificial intelligence (**AI**); chatbot; foreign language speech activity; communicative competence; blended learning; higher education.

Abstract: The aim of the study is to identify and systematize the linguodidactic potential of chatbots as a tool for teaching foreign languages in higher education. To achieve this goal, the following objectives were addressed: the corpus of domestic and foreign methodological studies on the use of chatbots in language education was analyzed; their advantages and limitations were systematized; the key methodological features of organizing foreign language speech practice based on them were characterized; and the optimal conditions for integrating chatbots into the university educational process were determined. The research hypothesis posits that chatbots possess significant linguodidactic potential for the interconnected development of productive and receptive types of speech activity, personalization of learning, and reduction of language anxiety, and the effectiveness of their use is determined by compliance with specific methodological conditions within the framework of blended learning. Research methods: theoretical analysis and synthesis of scientific literature, conceptual and terminological analysis, systematization, and classification of the linguodidactic properties of chatbots. The research results confirm the hypothesis: it was established that chatbots provide intensive personalized speech practice, interconnected development of productive and receptive types of speech activity, and reduce the level of students' language anxiety; five key methodological features of their use are highlighted, and a hybrid model for integrating chatbots into the university educational process is substantiated.

M.V. Antonova

Creation of Transmedia Educational Complexes for Early Career Guidance

Keywords: preschool education; game-based learning; educational complex; early career guidance; transmedia education; digital technologies in education.

Abstract: This article examines the problem of improving the effectiveness of early career guidance for preschool and primary school children in the context of the digital transformation of education. As a solution, a model of a transmedia educational complex (**TEC**) is proposed, integrating various media platforms (books, games, online communities) around a single narrative. The aim of the study is the development, piloting, and evaluation of the effectiveness of the TEC using the example of the "Capybara in the World of Professions" project. Research objectives: to develop a TEC model aimed at forming a holistic picture of the world of professions; to create methodological recommendations for introducing the TEC into the educational process; and to evaluate the effectiveness of applying the TEC to solve early career guidance tasks. The research hypothesis posits that the application of a TEC integrating game elements, interactive platforms, and a single narrative will allow children to form a deeper and more multidimensional understanding of the essence of various professions, increase their cognitive motivation, and enhance social activity. The methods used included the analysis of psychological and pedagogical literature, modeling, and observation. The results showed that children began to more frequently demonstrate a deep understanding of the essence of professions through actions and tools, rather than external attributes. The level of cognitive motivation and initiative in discussing labor topics outside of classes grew, as did social activity in joint play. It is concluded that the transmedia approach is promising for forming stable, multidimensional professional representations through emotional engagement, multi-channel information delivery, and a closed "knowledge – practice – reflection" cycle.

N.V. Butenko, N.E. Lungu

Psychological Mechanisms of Civic and Patriotic Education of Preschool Children

Keywords: civic and patriotic education; value world; social situation; psychological mechanisms; social behavior and experience; preschool children.

Abstract: This article substantiates the necessity of organizing the process of civic and patriotic education for children aged 4–7 years in the social situation of personality development based on the regulation of mental activity. The aim of the study is to theoretically prove the relationship between the assimilation of social experience, value-based actions, and psychological mechanisms (social situation of development, imitation, motivation, identity, reflection, behavior) that ensure the formation of the value-semantic sphere of a preschooler. The scientific novelty lies in the holistic description and substantiation of the leading psychological mechanisms reflecting the regulatory and formative essence of the educational process. Methods: empirical analysis, pedagogical observation, and comparison at the ascertaining and formative stages. The practical significance is confirmed by the implementation of developed manuals, didactic materials, and methodological recommendations into the practice of preschool educational institutions (**PEI**) in Chelyabinsk, as well as piloting at international and regional conferences. Theoretical significance: the concept of "psychological mechanisms" is revealed as a process of a child's entry into the value-semantic system of civic and patriotic relations with the participation of an adult – the bearer of moral norms.

N.N. Derbedeneva, N.V. Sadovnikov

Methodological Support for Differentiated Geometry Teaching for First-Year Students of a Pedagogical University

Keywords: mathematics teaching methodology; geometry teaching; differentiated approach; level differentiation.

Abstract: The aim of the study is to develop methodological support for differentiated geometry teaching for first-year students of a pedagogical university, and to substantiate the structure and content of differentiated methodological materials. Objectives: to determine the criteria for selecting and adapting educational and methodological tools for working with various typological groups of students; to develop a complex of differentiated methodological materials for the main sections of the analytical geometry course. Research methods: theoretical analysis of scientific

and methodological literature on the issues of methodological support for the educational process and learning differentiation; diagnostics of the readiness level of first-year students to study the geometry course at a pedagogical university; pedagogical design of differentiated methodological tools and methodological recommendations for working with each typological group of students. Research results: a complex of methodological support for differentiated geometry teaching was formed, including materials structured by difficulty levels; for each typological group of students, target guidelines for mastering the material and the corresponding methodological tools were determined.

D.V. Lukashenko

Digital Transformation of Teaching and Upbringing Methodology in Higher Education: Integration of Generative Artificial Intelligence as a Factor in the Development of Professional Competencies (Taking into Account the Experience of Departmental Educational Structures)

Keywords: digital transformation of education; generative artificial intelligence (**AI**); teaching methodology in higher education; professional competencies; pedagogical integration; human-centric approach; Federal Penitentiary Service of Russia (**FSIN**).

Abstract: The study is aimed at substantiating theoretical and methodological approaches to integrating generative artificial intelligence (**AI**) into the processes of teaching and educating university students. This allows for improving the effectiveness of forming professional and transdisciplinary competencies in the context of digital transformation. An analysis of modern publications revealed the advantages and risks of applying such technologies. An integration model was developed and piloted in educational practice, including aspects of training in departmental structures, in particular, the possibilities of adaptation for educational programs of the FSIN of Russia. The hypothesis posited that balanced use of generative AI with the leading role of the teacher and strict ethical regulation will ensure the growth of key competencies. During a pedagogical experiment involving students of technical and humanitarian fields, and taking into account the specifics of departmental training, an increase in indicators by 28–35 % was confirmed. Methods included theoretical analysis, experiment, and statistical processing. Results emphasize the necessity of a human-centric approach.

G.V. Marakushina, A.A. Vorokhobin

Innovative Methods of Teaching Reading as a Speech Function

Keywords: reading; methodology; student; speech; activity; innovation.

Abstract: This article examines methods of teaching reading as a speech activity. An analysis of existing practices is performed. The aim of this article is grounded in the fact that teaching reading is an important part of educating students in non-linguistic (including technical) universities. One of the objectives of this study is to form rational techniques for working with texts in learners. The hypothesis of this work assumes that there is a need for special training in rational techniques for working with texts. Methods such as structural, component, and stylistic analysis were used. The results of the conducted study showed that teaching rational techniques for working with texts would be an important step in the formation and development of professionally oriented skills for extracting semantic information.

N.A. Parshina, S.V. Bakulin, A.A. Soldatova, V.V. Tsybusova

Improving the Effectiveness of Group and Team Interaction Among Female Basketball Players at the Initial Training Stage

Keywords: basketball; initial training stage; group interaction; team interaction; tactical actions; combinations.

Abstract: Modern trends in accelerating sports training in women's basketball set the task of ensuring high and stable results already at the initial stage. One of the characteristic features of athletes at this stage is the focus

on individual actions at the expense of collective ones, which does not allow female athletes to effectively realize the team's tactical training potential. Consequently, in the process of training young female basketball players, priority attention should be given to optimizing the process of forming tactical skills and team cohesion. The aim of the work is to determine the effectiveness of a methodology for improving group and team interaction among female basketball players at the initial training stage. The scientific article addresses the following pedagogical objectives: to study the features of organizing the educational and training process of female basketball players at the initial training stage; to analyze the means and methods for improving the effectiveness of group and team interaction in basketball; to develop and pilot a methodology for improving the effectiveness of group and team interaction among female basketball players at the initial training stage; and to evaluate the effectiveness of the proposed work. To solve the set objectives, general scientific, diagnostic methods, and methods of mathematical data processing and interpretation were used. Research hypothesis: organizing training sessions based on the original methodology will increase game effectiveness through the productive interaction of the athletes. As a result of the study, the effectiveness of the proposed methodology was determined, which is confirmed by an improvement in the quality of performing technical and tactical actions.

I.V. Smirnova, L.L. Ilyina

Pedagogical Conditions for Forming Spatial Orientation Skills in Visually Impaired Children Aged 4–5 Years

Keywords: spatial orientation; visually impaired; preschool age; pedagogical conditions.

Abstract: This work examines the theoretical and practical aspects of developing spatial orientation in children aged 4–5 years with visual impairments. The main focus is on identifying and substantiating the pedagogical conditions that contribute to the effective formation of relevant skills in middle preschool age children. The scientific assumption of the study is that the effectiveness of forming spatial orientation in middle preschool age children with visual impairments will significantly increase if a complex of specific pedagogical conditions is met: creating a subject-spatial environment that meets safety, accessibility, and developmental potential requirements; organizing corrective work based on a polysensory approach; observing the step-by-step nature of forming spatial representations; and ensuring the integration of corrective tasks for developing spatial orientation into all types of children's activities. The scientific novelty of the work lies in identifying the patterns of spatial orientation development in visually impaired middle preschool age children, as well as in the theoretical substantiation and experimental verification of the pedagogical conditions that optimize this process.

I.V. Ulyanova, N.V. Sadovnikov

Forming Professional Competencies of Education Managers Through Mathematical Modeling

Keywords: education manager; mathematical modeling; mathematical training; professionally applied contextual task; graph theory; class schedule compilation; mathematics teaching methodology.

Abstract: The aim of the article is to theoretically substantiate and demonstrate the application of mathematical modeling tools for forming the professional competencies of education managers. Objectives: to reveal the role of mathematical modeling in the training of education managers, to define the concept of a professionally applied contextual task in mathematics, to develop a methodology for solving such tasks based on mathematical modeling tools (in particular, using graph theory), and to pilot the methodology using the example of solving a class schedule compilation task. Methods: analysis of scientific and methodological literature, generalization of pedagogical experience, learning modeling, and qualitative and quantitative analysis of results. Hypothesis: the formation of professional competencies of education managers will be more effective if professionally applied contextual tasks in mathematics, solved by the method of mathematical modeling, are included in their training. This will allow bridging the gap between the theoretical training of university graduates and the requirements of practical activities, as well as forming their skills in applying mathematical methods to solve production tasks in educational

institution management. Results: the possibilities of professionally applied contextual tasks in mathematics, solved by mathematical modeling tools, for forming the professional competencies of education managers are revealed. The stages of implementing such tasks into the process of studying mathematics courses are defined.

O.A. Shatokhina, Yu.S. Dimitryuk, E.N. Logacheva, I.V. Shinkareva

Student's Hermeneutic Competence in the Context of the Institutional Priority of Diagnosed Learning Outcomes

Keywords: hermeneutic competence; meaning-making; reproductive strategies; critical comprehension; metacognitive reflection; interpretative strategies; pedagogical hermeneutics.

Abstract: The aim of the study is the theoretical substantiation of hermeneutic competence in pedagogical education and the empirical verification of its dynamics under the dominance of formalized assessment practices. The initial hypothesis assumes that the institutional priority of measurable results negatively correlates with the level of hermeneutic competence development, and this effect is mediated by the nature of learning motivation and text-working strategies that the student acquires in response to external environment demands. To test the hypothesis, tasks were solved to clarify the conceptual apparatus at the intersection of pedagogical hermeneutics and competence theory; to develop a substantive model of hermeneutic competence, including cognitive, activity-based, and reflexive components; to adapt and pilot diagnostic tools allowing the fixation of both the level of understanding and the dominant meaning-making strategies; and to conduct a comparative empirical study on a sample of natural science and humanities students with varying degrees of involvement in formalized assessment practices. The methodological toolkit included hermeneutic analysis of regulatory and program documents, semantic analysis, and content analysis of student texts. Data processing using comparative and correlation analysis made it possible to fix quantitative trends and differentiate students by qualitative profiles of interpretative strategies. As a result of the study, a dual dependence was established: the formalization of learning stimulates reproductive strategies and reduces reflection, whereas hermeneutic competence turns formal requirements into a condition for critical comprehension, which served as the basis for revising the principles of designing tasks and assessment tools.

O.A. Shatokhina, E.M. Schneider, V.N. Sadanova

Ecology of Pedagogical Attention in Conditions of Information Overload: Didactic Strategies for Regulating Cognitive Load

Keywords: pedagogical attention; cognitive load; didactic strategies; perception regulation; information overload; ecology of the educational environment.

Abstract: The relevance of the study is conditioned by the necessity of didactic regulation of cognitive load in conditions of information overload, which generates a deficit of pedagogical attention. The aim of the work is to identify and experimentally test strategies that allow redistributing attention resources taking into account the individual cognitive profiles of learners. The hypothesis posits that a combination of fragmentation, visual differentiation, and metacognitive monitoring strategies significantly reduces indicators of subjective and objective cognitive load without worsening the depth of assimilation. To test the hypothesis, tasks were solved to systematize overload factors in the learning process; to develop a classification of regulatory techniques depending on the type of attention: selective, distributive, and sustained; and to pilot the strategies in the conditions of a natural educational experiment. The methodological basis includes a cognitive-didactic approach based on cognitive load theory, as well as tools for subjective scaling and activity product analysis. It was empirically confirmed that the application of fragmentation, visual differentiation, and metacognitive monitoring strategies ensures a statistically significant reduction in subjective cognitive load according to the NASA-TLX scale, while the time for completing learning tasks is reliably reduced without worsening reproduction accuracy. It was established that the key factor of effectiveness is the structure of procedural processing of the presented information: the transition from passive perception

to active reorganization of the material significantly increases the indicators of attention sustainability and delayed recall, which confirms the possibility of ecological regulation of cognitive activity in conditions of overload without simplifying the content.

Z.I. Petrina, N.G. Petrova, V.D. Vybornov

Formation of Communicative-Organizational and Reflexive Readiness of Future Physical Education Teachers Through Pedagogical Modeling

Keywords: pedagogical modeling; microteaching; future physical education teachers; communicative-organizational readiness; pedagogical reflection.

Abstract: The aim of the study is to assess the possibilities of pedagogical modeling in the joint formation of communicative, organizational, and reflexive readiness of future physical education teachers. The work was conducted according to a quasi-experimental scheme with two measurements: 47 second-year students of the Institute of Physical Culture, Sports and Health of the Moscow Pedagogical State University were divided into an experimental group (**EG**) (23 people) and a control group (**CG**) (24 people). Over 16 weeks, the EG was regularly engaged in a repeated pedagogical episode: planning, microteaching, role-playing professional situations, video analysis, expert discussion, and a repeated trial with intended correction. Diagnostics were based on pedagogical observation, expert assessment of twelve indicators across three criteria, self-analysis, and analysis of activity products. Descriptive statistics, paired and independent Student's t-tests, and Cohen's d were used for data processing. The growth in communicative, organizational, and reflexive readiness in the EG was 13.5 %, 14.3 %, and 14.9 %, respectively, while in the CG it was 9.6 %, 10.0 %, and 10.4 %, with all intra-group changes corresponding to $p < 0.05$. Notably, the descriptive advantage of the EG (3.9–4.5 percentage points) was not confirmed by inter-group significance: final differences remained within $p = 0.193–0.443$, and the effect size was small ($d = 0.23–0.39$). This leads to the conclusion about the pilot status of the result and that the modeled episode acts as a link between pedagogical knowledge and trial action, giving the highest intra-group response on the reflexive criterion. The applied value of the study lies in substantiating the applicability of the methodology in pedagogical cycle disciplines and in preparing students for independent practice, with subsequent verification of skill sustainability on an expanded sample.

N.G. Petrova, Z.I. Petrina, V.D. Vybornov

Practice-Oriented Methodology for Developing Methodological, Communicative, and Reflexive Qualities of Future Physical Education Teachers

Keywords: future physical education teachers; professional training; practice-oriented methodology; methodological qualities; communicative qualities; reflexive qualities.

Abstract: The aim of the study is to theoretically substantiate and pilot a practice-oriented methodology for developing methodological, communicative, and reflexive qualities of future physical education teachers. The work was conducted in three stages at the Institute of Physical Culture, Sports and Health of the Moscow Pedagogical State University in 2024–2025: 49 second-year students with comparable baseline levels were divided into an experimental group (**EG**) (24 people) and a control group (**CG**) (25 people). The EG sequentially implemented a methodology combining design, activity-based, situational-analytical, expert-evaluative, and reflexive-corrective components, while the CG continued training under the traditional organization of pedagogical and methodological preparation. Diagnostics were based on the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical observation, expert and self-assessment across three 20-point criteria, and analysis of educational activity products recorded in observation maps and assessment sheets. Results were calculated using mean values, standard error of the mean, relative growth, and statistical significance of differences. The growth in methodological, communicative, and reflexive qualities in the EG was 13.7 %, 12.4 %, and 14.5 %, respectively, with the integral indicator rising to 42.0 points, whereas in the CG the growth was lower (9.6 %, 8.5 %, and 10.2 %) with a final value of 40.8 points; intra-group changes in the EG corresponded to $p < 0.05$. Notably, the methodological and reflexive components were most sensitive

to including the student in the "pedagogical trial – external assessment – self-analysis – repeated action" cycle, while the communicative component changed more reservedly, which is natural given its dependence on accumulated pedagogical experience. The applied value of the study lies in substantiating the applicability of the practice-oriented methodology in university training of future physical education teachers as a way to transition from a one-time educational trial to conscious pedagogical experience.

P.P. Dudchenko

Neural Network Recognition and Interpretation of Movements in the Training of Finswimmers

Keywords: finswimming; movement recognition; neural network technologies; computer vision; biomechanical analysis; digital feedback.

Abstract: The article examines neural network technologies for movement recognition to manage the technique of finswimmers at the sports mastery improvement stage. The digital loop combines onboard and underwater video recording, inertial measurement units (**IMU**), and neural network interpretation, forming indicators of stability and correction zones for the coach. The aim of the study is to substantiate and pilot a model for managing the technical and biomechanical training of finswimmers at the sports mastery improvement stage based on neural network movement recognition technologies. The research hypothesis posits that including neural network movement recognition technologies in the management cycle of technical and biomechanical training for finswimmers will ensure a statistically significant improvement in sports results and technique stability at high speeds by reducing feedback delay, objectifying key technical deviations, and increasing the targeting of the coach's corrective actions. Research objectives: to substantiate and experimentally test a complex of informative biomechanical markers characterizing the technique stability of finswimmers at competitive speed, and to experimentally evaluate the dynamics of performance and technical-biomechanical indicators when using neural network feedback compared to traditional training organization. Research methods: measuring the time of swimming 100 m in fins (main style) and the time of the last 25 m segment within the 100 m distance; markers of technique stability included the coefficient of variation of wave-like movement frequency (CV_f) in the 6×25 m test, the fin attack angle stability index (σ_α, deg.), and the longitudinal body stability indicator (L_{dev}, cm). Statistical processing was performed with distribution checks (Shapiro–Wilk) and calculation of $M \pm \sigma$. Intra-group "before–after" differences were evaluated using a paired t-test. Inter-group differences in the magnitude of changes (after – before) were evaluated using an independent t-test. The significance level was set at $p < 0.05$.

D.A. Mikhaylova

Dosing of Running Exercises for Preschool Children (Case Study of Sports Reserve Training in the Judo Sports Discipline "Kata Group")

Keywords: running exercises; preschool children; judo; load dosing; "Kata Group" sports discipline; sports and health stage; sports reserve.

Abstract: This scientific article is dedicated to analyzing the norms of dosing running exercises for preschool-age judoists practicing the "Kata Group" sports discipline. The relevance of the study is confirmed by the fact that issues of load dosing for judoists, including those of preschool age, have not previously been considered as a separate subject of scientific research. The aim of the study was to identify the ranges of dosing physical and mental load from performing running exercises for preschool-age judoists during sports reserve training in the "Kata Group" sports discipline. The research objectives included developing a composition of weight categories for preschool-age judoists; modeling nomograms for dosing running exercises for preschool-age judoists depending on weight category, age, and year of training; and determining the features of dosing running exercises based on these factors. The research hypothesis stated that the criteria for dosing running exercises for preschool-age judoists during sports reserve training in the "Kata Group" discipline are the judoist's weight, age, year of training, and the qualitative characteristics of exercise execution. Research methods: analysis and generalization of information from bibliographic sources, genetic method, structural-functional method, comparative method, theoretical modeling method, case

study method, longitudinal method, included pedagogical observation method, formative natural closed sequential pedagogical experiment (single difference scheme, with the year of training as the difference), data visualization method, and summation of data as a descriptive statistics method. The scientific article identifies the author's composition of weight categories for preschool-age judoists, determines the author's nomograms, and characterizes the features of dosing running exercises depending on weight category, age, and year of training.

V.A. Ovchinnikov, I.L. Gross, K.V. Uskov

Methodology for Teaching Hand-to-Hand Combat Techniques Based on Kickboxing

Keywords: cadets and students of higher education organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs; hand-to-hand combat; sports discipline; sports training; athlete.

Abstract: This work is dedicated to the problem of teaching hand-to-hand combat to cadets and students of higher education organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs (**MIA**) based on kickboxing. Research aim: to pilot the experimental "Hand-to-Hand Combat" program based on kickboxing and test its effectiveness. Research objectives: through content analysis of scientific and methodological literature and competitive practice, to determine a rational scheme for conducting a hand-to-hand combat sports bout and the sequence of attacking actions; to develop the experimental "Hand-to-Hand Combat" program based on kickboxing and test its effectiveness in the educational and training process. Research hypothesis: we assume that kickboxing, which combines hand and foot striking techniques from boxing and striking martial arts, most closely corresponds to the rational scheme for conducting a bout in hand-to-hand combat and can serve as a basis for athletes to master effective technical and tactical actions. Research methods: content analysis of scientific and methodological literature, pedagogical experience, and practical activity results; pedagogical experiment; mathematical statistics methods. Achieved results: the proposed experimental "Hand-to-Hand Combat" program based on kickboxing has proven its effectiveness and high practical significance and can be recommended for implementation in the educational and training process of Russian MIA universities.

Z.R. Egorova, V.F. Gabdulkhakov

Structural and Functional Analysis of the Components of Diagnostic Competence of Future Speech Therapists

Keywords: higher special education; speech therapist training; diagnostic competence; speech sound disorders; video cases; professional reflection.

Abstract: This article examines the problem of forming the diagnostic competence of future speech therapists within the framework of the competence-based approach. The aim of the study is to assess the levels of formation of the cognitive, activity-based, motivational, and reflexive components of students' professional readiness in the field of speech sound disorders. The experimental work was conducted at Kazan Federal University among 72 second-year students using an original diagnostic complex, which included subject testing, the interactive video case method, and self-assessment scales. A pronounced structural disproportion in the training profile of future specialists was empirically revealed: alongside a high level of academic knowledge and stable motivation, a critical decrease in the level of practical skills and professional reflection was recorded. Based on Pearson correlation analysis, the existence of a "cognitive-activity gap" is shown, confirming that a theoretical foundation is an insufficient condition for successful practical activity.

E.A. Iglina

Social Design in the Structure of Practice for Students of the Institute of Art Education: The Potential for Implementing the "Service Learning" Program in a Technopark Environment

Keywords: service learning; social design; Technopark; art education; practice.

Abstract: The aim of the study is to substantiate the potential of educational practice in a Technopark for the implementation of socially oriented projects by art students in the context of the federal "Service Learning" program. Objectives: to analyze the "Service Learning" concept; to characterize the Technopark as a resource base;

to classify student projects from 2022–2025; to identify motivation factors; and to determine prospects. Hypothesis: the quasi-professional environment of the Technopark, freedom of topic choice, and curator support contribute to the natural emergence of social initiatives even in the absence of mandatory program requirements. Methods: analysis of practice-oriented cases, generalization of pedagogical experience, expert evaluations, and theoretical analysis of regulatory documents and scientific literature. The results showed that students successfully implement five types of socially oriented projects: animal protection, inclusive, educational and upbringing, enlightening and adaptive, and infrastructural; the key success factors are topic freedom, resource equipment, and feedback from beneficiaries. The created products possess public value and comply with the professional standard of a teacher; prospects include expanding partnerships and replicating practices.

T.V. Kirillova

Psychological Training of Cadets from Departmental Universities of Power Structures for Actions in Extreme Situations as a Condition for Personal Safety

Keywords: psychological training; cadets of departmental universities of power structures; penal-executive system; personality.

Abstract: This article examines the role of psychological training in ensuring the personal safety of penal-executive system personnel and cadets of departmental universities in extreme situations. The impact of stress factors (threat to life, time deficit, uncertainty, physical loads) on cognitive and motor reactions, the risk of impulsive and risky behavior, and the development of post-traumatic stress disorder and professional burnout is substantiated. The legal guarantees of safety for the personnel of the penal-executive system (**PES**) are analyzed, and three levels of safety assurance conditions are highlighted: formal-legal, factual, and subjective. The results of experimental studies conducted among military personnel are presented, confirming the effectiveness of comprehensive psychological training programs in increasing stress resistance and adaptability. Recommendations for the adaptation and improvement of methodologies for departmental educational organizations have been developed.

L.V. Kovtunenko, A.P. Andrunik, D.V. Korovin

Managerial Functions of an Officer in the Context of Forming Readiness for Military Service

Keywords: professional training; future officer; military service; management functions; managerial activity.

Abstract: This article examines the problem of training future officers for military service. The aim was to study the main functions of an officer's managerial activity as a significant component of readiness for professional service. The article presents a structural and content analysis of managerial activity functions in the context of the requirements for an officer's professional readiness, which made it possible to identify promising directions for educational and upbringing work in a military university.

K.S. Prodantsov, M.V. Khramova

Reflexive Approach in the Professional Self-Development of Future Teachers Through Sociological Disciplines

Keywords: professional self-development of teachers; reflexive approach; sociological disciplines.

Abstract: The aim of the study is to reveal the features of implementing the reflexive approach in the professional self-development of future teachers through sociological disciplines. Objectives: to generalize the conceptual provisions of the reflexive approach; to correlate the conditions of its implementation with the motivational-target, cognitive-activity, and reflexive-regulatory components of the professional self-development of future teachers; and to reveal the methods of forming the highlighted components through the online course "Sociological Analysis in Teacher's Activity". The research hypothesis posits that the reflexive approach can serve as the foundation for the professional self-development of future teachers when its conceptual provisions are correlated with the components of professional self-development and appropriate conditions are created through sociological disciplines. Methods: analysis, generalization, and systematization. Results: it was established that the formation of professional self-development components in future teachers is associated with the development of a subjective

position through variable organization of learning, correlating social changes with professional goals, and designing an individual self-development route; stimulating research and creative activity through conducting sociological studies of education and using their results in solving pedagogical tasks; organizing dialogic interaction in joint project work; considering the specifics of pedagogical activity in professionally oriented content; and critical analysis of experience, feedback, and mentoring through reflexive tasks, self-observation diaries, consultations, and support for independent research. The professional self-development of a future teacher is presented as a cyclical process, including goal setting, solving professionally oriented tasks, reflection, feedback, correction, and new goal setting.

E.V. Saperova, I.V. Filippova

Use of Equipment at the Technopark of Universal Pedagogical Competencies for Preparing Schoolchildren for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Biology

Keywords: Technopark of Universal Pedagogical Competencies; All-Russian Olympiad; biology.

Abstract: The aim of the work is to study the effectiveness of schoolchildren's participation in the final stage of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren (**AROS**) in biology in Chuvashia over the past five years in connection with the implementation of a student training system using the equipment of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies. Research objectives: to study statistical data on the use of equipment at the Technopark of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (**CSPU**) for conducting educational and training camps to prepare for the stages of the AROS in biology; to analyze the effectiveness of the region's schoolchildren's participation in the final stage of the AROS in biology over the past five years; and to develop a plan for the further development of the Olympiad movement in the field of biology in Chuvashia. Methods: analysis of questionnaire data, schoolchildren's class schedules, and statistical processing of protocols provided by the "Etker" Center for Gifted Children and Youth of the Ministry of Education of Chuvashia. Results: since 2023, a significant increase in the number of prize winners and winners of the final stage of the AROS in biology in the Chuvash Republic has been observed, and the percentage of schoolchildren successfully completing the practical tour tasks is growing. Year-round classes and educational and training camps using the equipment of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies laboratories play a significant role in the development of the Olympiad movement in the natural sciences.

T.V. Sklyarova, L.G. Smolskaya

Pedagogical Technology "Musical Metro" in the Professional Training of Music Art Specialists in College

Keywords: massive open online courses (**MOOC**); music colleges; secondary vocational education; music teacher; pedagogical technology "Musical Metro"; blended learning.

Abstract: The article presents the results of a study on the professional training of college students aimed at exploring the possibilities of using massive open online courses in teaching future specialists in the field of music art. To achieve this goal, the following tasks were sequentially solved: identifying the attitude of students and teachers toward distance educational technologies and the possibilities of including them in the professional training process through a questionnaire survey; analyzing documents regulating the digitalization of education in the secondary vocational education (**SVE**) system by studying data from the "Colleges of Russia" website (https://vsekolledzhi.ru/kolledzh/direction_muzykalnye/level_professions-spo/state_true/) and the curricula of the colleges whose students and teachers participated in the survey. The interpretation of the obtained data made it possible to put forward a hypothesis that the integration of publicly available MOOC resources into the professional training of college students will be facilitated by a pedagogical technology that allows for adjusting the educational process of music secondary vocational education, preserving traditional forms of teaching while including massive open online course resources in the content of curricula. The design of the "Musical Metro" pedagogical technology was performed using a visualization method based on a subway map template, where educational modules are presented as stations with names, distinctive color schemes, and transitions to subsequent stations.

O.V. Smyshlyaeva, M.L. Gruzdeva

Technology for Forming AI Competence of Pedagogical Students at a University

Keywords: future teachers; artificial intelligence (**AI**); AI competence; AI competencies; technology for forming AI competence; pedagogical education; digital transformation of education.

Abstract: Today, an urgent issue, driven by the active development of artificial intelligence (**AI**) technologies and their introduction into the educational sphere, is the formation of AI competencies and AI competence in future teachers. Research aim: to substantiate and describe a technology for forming AI competence in future teachers. Achieving this goal involved solving two key tasks. First, conducting a systemic analysis of scientific and pedagogical sources related to the research problem. Second, designing a technology that ensures the development of AI competence in pedagogical students. The methodological apparatus of the work included the analytical method, applied at the stage of studying the theoretical base, and the modeling method, used in constructing the specified technology. Research results: a teacher's AI competence is viewed by us as a combination of three components: general-user AI competence, general-pedagogical AI competence, and subject-pedagogical AI competence. In accordance with this, the technology for forming AI competence in future teachers was designed as a step-by-step pedagogical process, including propaedeutic, main, and subject-professional stages. For each stage, the leading teaching methods are highlighted, assessment tools are designated, and the disciplines ensuring the formation of AI competence are identified.

Yuan Shijiao, L.Ya. Khoronko

Culturological Approach as a Methodological Foundation for Training Future Economists in Regional Universities of China

Keywords: culturological approach; regional university; training of economists; cultural capital; zone of proximal development; exclusion from knowledge; higher education in China.

Abstract: The article substantiates the necessity of a culturological approach as a methodological basis for training future economists in a regional university in China. The relevance of the study is conditioned by the fact that unified economic education programs, built predominantly on Western theoretical models, often bypass the cultural and social context in which a significant portion of students in regional universities – those from rural areas and small towns – are formed. The authors show that such ignoring of the cultural background generates a specific effect of "exclusion from knowledge", in which a student assimilates economic concepts formally, without linking them to their own life experience. The aim of this article is to substantiate the culturological approach as a methodological framework capable of resolving this contradiction and to determine practical principles for its application in training future economists at a regional university. Research hypothesis: based on a synthesis of P. Bourdieu's theory of habitus and cultural capital, C. Geertz's concept of "thick description", and L.S. Vygotsky's cultural-historical theory, a methodological model is proposed, according to which a learner's local economic experience can serve as a cognitive support in mastering abstract economic constructs. Special attention is paid to correlating the culturological approach with the Chinese tradition of economic thought and the experience of theoretical substantiation of the new structural economics. Research methods: comparative analysis method based on case studies, document analysis method, analysis, and synthesis.

F.F. Alistanova

Creation of Ergonyms Through Metonymic and Metaphorical Onymization in the Russian Language

Keywords: urban space; metaphorical onymization; metonymic connection; nominator; onym; addressee-oriented ergonym; ergonym.

Abstract: This work examines the formation of onyms through lexico-semantic transformations. The aim is to trace the typological rules of formation and conduct a structural-semantic analysis of ergonyms using the example of ergonyms in the onomastic urban space of the city of Makhachkala. The results of the study on extensive informational material of urban signs show that metonymic onymization is widely used, contributing

to the development of mechanisms for advertising to impact the consumer through associations, concepts, and brands. Undergoing a semantic transformation, the ergonym indicates the sphere of activity of objects, social status, and personal qualities. It is shown that metaphorical onymization allows for the realization of informative, expressive, and playful functions. Examples of ergonyms are provided in which the name is formed by association, created through the metaphorical transfer of an appellative. The mixed metaphoro-metonymic onymization present on signs, built on the eclecticism of metaphor and metonymy, which is distinguished by special brightness and expressiveness, was also studied. The study revealed productive ways of forming modern names, which include onymization involving lexico-semantic transformations. This allows urban environment nominators to effectively present information about the object's activity and attract the consumer.

I.E. Gerasimenko, O.A. Buravleva

Pragmatic Vectors of the Functioning of Evaluative Lexemes in Network Discourse: A Gender Aspect

Keywords: gender linguistics; network discourse; internet slang; representation of evaluation; semantic-pragmatic analysis; illocutionary goal.

Abstract: The aim of this article is to investigate the pragmatic vectors of the functioning of evaluative lexemes in network discourse from a gender perspective. The following tasks are set in the work: to determine the semantic-pragmatic potential of innovative slang lexemes as markers of polar zones of the axiological scale; to identify the illocutionary goals of their use in male and female subdiscourses; to establish the features of the denotative affiliation of the studied evaluative signs. The research hypothesis posits that in the context of the digitalization of cyberspace, gender differentiation manifests itself not at the level of word usage frequency, but at the stage of contextual unfolding of their semantics and pragmatic adaptation to specific communicative tasks. As a result of the analysis, it was revealed that male authors project slang meanings onto the rational, status, and functional spheres of communication, whereas female authors flexibly adapt the same lexemes to express emotional and aesthetic evaluations, ironic reflection, and the fixation of ethical boundaries.

O.O. Kandrashkina

Mythonyms as Markers of Intertextuality in Contemporary English-Language Northern Irish Literary Discourse

Keywords: vertical context; intertextuality of a literary text; precedentiality of a literary text; precedential mythonym; Northern Irish novel.

Abstract: The aim of the study is a pragmalinguistic analysis of the use of precedential mythonyms in contemporary Northern Irish literature. The objectives of this study are: to identify mythonyms in the studied novels, to determine the communicative-pragmatic goals of using mythological onyms in the contemporary Northern Irish novel, and to analyze the intertextual nature of precedential mythological names. The main research hypothesis is the assumption of the significant role of mythonyms as means of creating intertextual connections with the national-cultural and historical vertical context in the works of contemporary Northern Irish literature. Research methods: linguostylistic analysis, comparative analysis, and contextual analysis. The results of the study conducted on the material of Northern Irish novels showed that mythonyms accumulate significant extralinguistic information related to universal archetypes and concepts of the Irish mentality. The use of mythological onyms in novels allows authors to express the ideological and thematic plan of the works, which is related to the problems of the national-cultural identity of Ireland and the historical division of Ireland and Northern Ireland. The analysis allowed us to conclude that mythonyms enable writers to create the national-cultural and historical context of the novels. As a result of the study, it was established that mythological onyms are part of the artistic cultural code, transmit certain moral and value attitudes, and enter the vertical context of the novel.

T.V. Kornaukhova

The Linguocultural Concept of "Restraint" in English Paremiology

Keywords: linguocultural concept; restraint; English paremiology; field structure; axiological concept; British linguoculture.

Abstract: This article analyzes the concept of "restraint", one of the basic value dominants of the British linguoculture. The relevance of the study is conditioned by the insufficient study of this concept as an independent unit, despite its obvious significance for understanding the British national character. The aim of the work is to identify and analyze the content of the axiological concept of "restraint" based on the material of English proverbs. The following objectives are addressed: to select English proverbs that most fully reflect the studied concept; to reconstruct the field structure of the concept; and to determine what function this concept performs in the formation of the British culture value system. The hypothesis posits that the concept of "restraint" is an independent axiological dominant of the British linguoculture, characterized by a clear field structure and an ambivalent value potential. The research material consisted of 75 paremiological units selected from authoritative lexicographic sources. The work applied methods of definitional and synonymic analysis, field modeling of the concept, and conceptual analysis. It is concluded that restraint represents an ethnospecific concept-regulator, historically conditioned by the British cultural tradition and forming ethical norms of behavior.

Yu.B. Tsverkun

Lexico-Semantic and Structural Features of English-Language Artificial Intelligence Terminology in Education

Keywords: artificial intelligence (**AI**); lexico-semantic features; education; structural features; term; terminology.

Abstract: The aim of the work is to systematize the English-language terminology apparatus of AI applied in the educational environment, as well as to identify its lexico-semantic and structural features. The material for analysis consisted of 102 terms from 17 glossaries, including official resources of UNESCO and the UK Parliament, which were grouped into seven thematic categories: from neural network architecture to ethical aspects and digital competencies. During the study, the dominance of complex multi-word terms (82 %) over single-word units (18 %) was established. Lexical variability was identified in 6 % of the units, conditioned by the parallel existence of engineering traditions and attempts to avoid negative connotations. In conclusion, it is stated that mastery of this terminology goes beyond the technical dictionary and becomes a necessary condition for effective didactic communication and successful integration of innovations into the educational process.

Yu.G. Kocharyan, D.A. Metelin

Corpus-Network Analysis of Speech Errors in English-Language Written Texts of IT Students

Keywords: English-language written speech; written speech errors; graph modeling; corpus analysis; co-occurrence of errors; educational diagnostics.

Abstract: This article presents the piloting of a comparative-dynamic corpus-network model for analyzing speech errors in the English-language written speech of IT students. The aim of the study is to identify not only the frequency distribution of errors but also the structure of their co-occurrence at different stages of learning. The working hypothesis posits that when transitioning from time slice T1 to T3, not only the frequency of individual error categories changes, but also their structural role in the co-occurrence network. To achieve this goal, the following objectives were addressed: to form a corpus of English-language written texts of IT students across three time slices; to perform tagging and normalization of error categories; to calculate absolute and normalized error frequencies; to build a co-occurrence graph; to determine the network metrics of nodes and the overall network; and to compare the results of frequency and network analyses. The methods used included corpus analysis, automatic error tagging, frequency normalization per 1000 words, graph modeling, co-occurrence analysis, calculation of network metrics,

and comparative analysis of error dynamics. The obtained results showed that the corpus-network model complements traditional frequency analysis, allows distinguishing between the prevalence of an error and its structural significance, and can be used as a tool for the educational diagnostics of the written speech of IT students.

I.V. Lukyanova, A.A. Abbasova

Modern Approaches to Teaching Speaking in Russian as a Foreign Language Classes: Problems and Solutions

Keywords: Russian as a foreign language; teaching speaking; oral speech; communicative competence; speech skills; psychological barrier; exercise system.

Abstract: The aim of the study is to identify the main methodological difficulties in teaching speaking in Russian as a foreign language classes and to develop an exercise system that ensures the sequential formation of unprepared oral speech skills. To achieve this goal, the following objectives were addressed: the psycholinguistic mechanisms of speech utterance generation were analyzed; the most common lexical, grammatical, phonetic, discursive, and psychological barriers hindering the development of speaking were identified; and the principles of building an exercise system at various stages of learning were substantiated. The research hypothesis posits that the effectiveness of forming speaking skills significantly increases when learning is organized based on the psycholinguistic model of speech generation, a step-by-step transition from language exercises to speech exercises, and the creation of a communicative educational environment that reduces the psychological barrier of learners. The study used methods of analyzing domestic and foreign scientific and methodological literature, generalizing pedagogical experience, comparative analysis of methodological approaches, and observing the educational activities of foreign learners. As a result of the study, an exercise system oriented toward the sequential development of unprepared dialogic and monologic speech skills was developed and described, organizational and pedagogical conditions for improving the effectiveness of speaking instruction were determined, and practical recommendations for teachers of Russian as a foreign language were formulated.

M.M. Rokotyanskaya

Lexical Features of Texts in Modern Newspaper and Information Materials (Case Study of "The Guardian" and "Izvestia" Newspapers in the Context of Reflecting Migration Issues in the UK and Russia)

Keywords: migration issues; modern Russian and British press; illegal migration; software analysis.

Abstract: Research aim: quantitative analysis of the most frequent lexical units in modern newspaper and information materials in the context of covering migration issues in the UK and Russia. Hypothesis: in the context of reflecting modern migration issues in the texts of "The Guardian" and "Izvestia" newspapers during the studied period from 2023 to 2026, lexical units with negative connotations are used to a greater extent due to the exacerbation of migration problems worldwide. Research methods: descriptive method; quantitative analysis; comparative analysis; software analysis of texts from the modern British and Russian press ("The Guardian" and "Izvestia" newspapers) for 2023–2026 (approximately 80 newspaper texts in Russian and English, including analytical articles, news reports, and expert interviews) with an approximate volume of 3500 standard pages; conducting quantitative and comparative analysis of the main lexical units obtained as a result of software processing using the Advego online platform. Results: in the context of reflecting migration issues during the studied period, the British press used lexical units with negative connotations reflecting the current socio-political situation, whereas the Russian press predominantly used vocabulary reflecting the necessity of consolidating migration policy principles at the legislative level.

O.E. Pirogova, A.A. Lazareva, V.E. Zasenko

Digital Transformation of Business Service Companies as a Driver of Competitiveness in Regional Markets

Keywords: digital transformation; business services; regional economy; competitiveness; digital maturity.

Abstract: Digital transformation is one of the key factors in improving the efficiency of business service companies and forming sustainable competitive advantages for the regional economy. The aim of the study is to assess the impact of the digital maturity of business service companies on their competitiveness in a regional

aspect. The research objectives involve examining the theoretical aspects of business service digitalization, studying the regional differentiation of digital maturity, and identifying the key drivers of transformation. The scientific novelty of the study lies in substantiating the relationship between the level of digital maturity of business service companies and the competitiveness of regional markets, as well as in developing an original approach to assessing the impact of digital transformation on the development of the service economy.

S.S. Safina, M.I. Amosov, E.D. Kalyaskina

Trends and Prospects of the Educational Activity of Chinese Cities in the Asia-Pacific Region

Keywords: municipalities directly under the central government of China; educational activity; Asia-Pacific Region (**APR**); academic mobility.

Abstract: The aim of the article is to examine the current trends and long-term prospects of the educational activity of cities in the People's Republic of China (**PRC**) within the framework of the Asia-Pacific Region (**APR**) countries. The transformation of their role from national educational hubs to full-fledged nodes of international academic mobility and innovation is revealed. The main areas of cooperation are projects within the framework of the Belt and Road Initiative, the development of bilingual and joint educational programs with leading universities of the APR countries, as well as the digital internationalization of education. The key challenges and growth points that form a unique model of educational activity of Chinese megacities claiming the role of drivers of integration processes in the APR are identified.

A.G. Tarasov, Yu.E. Semenova

Organization and Prospects for the Development of Modern Recreational Tourism in Kamchatka

Keywords: tourism; recreational tourism; tourism activities; Kamchatka Peninsula.

Abstract: This article is dedicated to the analysis of the organization and prospects for the development of recreational tourism in Kamchatka. The aim of the study is to develop a comprehensive model for the development of recreational tourism in the region. To achieve this goal, the following objectives are addressed in the work: analyzing the current state of tourism infrastructure; assessing the investment attractiveness of the region; and studying the potential for international cooperation with China. The research hypothesis posits that the sustainable development of recreational tourism in Kamchatka is possible only with the simultaneous impact of three interconnected factors: local, all-Russian, and global. The study used methods of statistical and comparative analysis, as well as a structural-functional approach. As a result of the study, the key problems limiting the development of recreational tourism in Kamchatka were identified: a low level of accommodation infrastructure development, a small volume of investment, and weak ties with international tour operators. The scientific novelty of the work consists in the development of a three-factor model for the development of recreational tourism in Kamchatka, which includes infrastructure development, measures of state and private support for tourism, and the expansion of international cooperation between Russia and China.

Чжан Фусэнь, Шауя Цзигээр

Риск дезинтермедиации банков в цифровой валюте центрального банка: управленческий аспект

Ключевые слова: ЦВЦБ; дезинтермедиация банков; финансовая стабильность; валюта; банковская система; риск.

Аннотация: Данная работа направлена на анализ причин, каналов передачи и последствий банковской дезинтермедиации, вызванной цифровой валютой центрального банка (**ЦВЦБ**), и рассматривает возможные стратегии смягчения. Задача исследования состоит в обзоре практики ЦВЦБ в основных экономиках и предложении политической основы, которая поддерживает финансовую стабильность и обеспечивает координацию с традиционной банковской системой. Основная гипотеза заключается в том, что институциональные механизмы могут примирить выгоды постепенной дезинтермедиации с рисками быстрой дезинтермедиации и, таким образом, достичь синергетического развития. В исследовании используется сочетание обзора ли-

тературы и сравнительного анализа случаев. Результаты подтверждают, что Китай успешно сбалансировал развитие ЦВЦБ и стабильность банковской системы с помощью ряда комплексных мер. Исследование вносит вклад в теорию, проясняя глубинные механизмы дезинтермедиации, и на практике предлагает действенные ориентиры для оптимизации китайского цифрового юаня и информирования о развитии ЦВЦБ в других странах.

L.S. Vereshchagina, A.V. Shorina, D.A. Plotnikov, V.D. Bilichenko

Neo-Institutional Analysis of the Factors of Managing the Knowledge Potential of an Organization

Keywords: knowledge potential; human capital; knowledge economy; digital transformation; intellectual capital; continuous education; cognitive resources; innovative development.

Abstract: Currently, knowledge potential acts as a key structural element of human capital and the main driver of the development of the post-industrial economy. Against the backdrop of rapid digitalization and the acceleration of the obsolescence of professional knowledge, skills, and abilities, the knowledge potential of an organization's human resources begins to play a key role. The aim of the work is to study the content of knowledge potential, conduct a structural analysis of factors based on a neo-institutional approach, and develop an integrative model for managing the knowledge potential of an organization. The subject of the work is a neo-institutional analysis of the factors of managing the knowledge potential of an organization. Methodological foundations of the work: systemic and structural-functional approaches, which involve studying knowledge potential as a holistic developing complex of interconnected components, identifying the causes and conditions affecting the knowledge capital of an organization, its key components determining the process of creating innovations, and a comparative analysis of traditional and modern models of reproducing intellectual resources. Research results: exogenous factors determining the development of static and dynamic knowledge are systematized; an integrative model of knowledge potential is proposed, including cognitive-fundamental, operational-technological, innovative-creative, and adaptive-reflexive components; and the necessity of continuous learning and the development of metacognitive skills of the organization's human resources is confirmed.

O.A. Saychenko, I.P. Krasovskaya

Transformation of Management Models in a University Under the Influence of Artificial Intelligence Technologies

Keywords: artificial intelligence (**AI**); university management; digital transformation; management models; data-driven university; personnel policy; AI ethics.

Abstract: This article is dedicated to studying the transformation of management models in higher education institutions under the influence of artificial intelligence (**AI**) technologies. Based on the analysis of theoretical approaches and empirical data, the transition from hierarchical structures to network and ecosystem forms of management organization is substantiated. The key directions of transformation are considered, including the automation of routine management processes, the introduction of data-driven approaches to decision-making, the revision of personnel policy, and the formation of an ethical framework for the use of AI. Systemic contradictions between technological capabilities and institutional limitations are identified, and approaches to resolving them are proposed.

A.M. Yudina

Model of Managing Preventive Activities in an Educational Organization: From a Functional Approach to a Project-Based One

Keywords: management; students; higher education; preventive activities of an educational organization; cognitive safety; value-ideological education; educational and methodological direction of the Coordination Center; efficiency criteria.

Abstract: The aim of our study is the theoretical substantiation and development of a model for managing preventive anti-terrorist activities in an educational organization, capable of ensuring the transition from a functional approach to a project-based one. The object of the study is the management system of educational and anti-terrorist work in higher education. The subject of the study is the organizational and managerial mechanism for integrating the project approach into the preventive anti-terrorist activities of a higher education institution. The research hypothesis posits that the transition from a functional organization of prevention to a project-based model will contribute to improving manageability, effectiveness, and bringing preventive measures to a personally significant level, provided that it relies on interdepartmental interaction, regular digital monitoring, changes in the organization of educational activities, and a criteria-based assessment of efficiency, which implies the advanced training of the teaching and administrative staff of the higher education institution. Objectives: to analyze the possibilities of organizing anti-terrorist prevention at the systemic level of strategic planning in higher education, and to pilot a hybrid functional-project model in the preventive activities of the educational and methodological direction of the Coordination Center. Methods: analysis, synthesis, modeling, conceptual and terminological, historical and pedagogical, and comparative analysis, generalization of pedagogical experience, as well as the results of the author's research by A.M. Yudina (2022–2026) and empirical methods (observation, case method, digital footprint monitoring).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
List of Authors

И.В. АХАНОВ
старший преподаватель кафедры гражданского, уголовного и государственного права Западно-Уральского института экономики и права, г. Пермь
E-mail: faktorrr980709@gmail.com
I.V. AKHANOV
Senior Lecturer, Department of Civil, Criminal and State Law, West Ural Institute of Economics and Law, Perm
E-mail: faktorrr980709@gmail.com

Л.Я. ХОРОНЬКО
доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону
E-mail: kenho@mail.ru
L.YA. KHORONKO
Doctor of Education, Professor, Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University, Rostov-on-Don
E-mail: kenho@mail.ru

Т.П. ГРАСС
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
E-mail: tpgrass@mail.ru
T.P. GRASS
Doctor of Education, Professor, Department of School Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg
E-mail: tpgrass@mail.ru

В.И. ПЕТРИЩЕВ
доктор педагогических наук, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова, г. Санкт-Петербург
E-mail: tpgrass@mail.ru
V.I. PETRISHCHEV
Doctor of Education, Professor, Department No. 7 “Language Training”, St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov, St. Petersburg
E-mail: tpgrass@mail.ru

О.А. ЕРЕМЕЕВА
кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Елабужского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга
E-mail: o.eremeevakfu@mail.ru

О.А. ЕРЕМЕЕВА
Кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Елабужский институт – филиал Казанского федерального университета, г. Елабуга
E-mail: o.eremeevakfu@mail.ru

В.И. КУЗНЕЦОВА
старший преподаватель кафедры экономики предприятия и менеджмента Тверского государственного университета, г. Тверь
E-mail: viktoria.bobkova@list.ru

V.I. KUZNETSOVA
Senior Lecturer, Department of Enterprise Economics and Management, Tver State University, Tver
E-mail: viktoria.bobkova@list.ru

М.Г. СЕРГЕЕВА
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и цифровых образовательных технологий Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (национального исследовательского университета), г. Москва
E-mail: sergeeva198262@mail.ru

M.G. SERGEEVA
Doctor of Education, Professor, Department of Pedagogy and Digital Educational Technologies, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Moscow
E-mail: sergeeva198262@mail.ru

Э.Ш. КУТАЕВА
аспирант Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону
E-mail: elmira.kutaeva@bk.ru

E.SH. KUTAEVA
Postgraduate Student, Don State Technical University, Rostov-on-Don
E-mail: elmira.kutaeva@bk.ru

Д.В. ЛУКАШЕНКО
доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Москва
E-mail: Dim-mail-ru@mail.ru

D.V. LUKASHENKO
Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow
E-mail: Dim-mail-ru@mail.ru

А.В. МОЛЬКОВ
аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир
E-mail: Molkov.photo@yandex.ru

A.V. MOLKOV
Postgraduate Student, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir
E-mail: Molkov.photo@yandex.ru

О.М. ОВЧИННИКОВ
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; профессор кафедры оперативно-розыскной деятельности Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Владимир
E-mail: omo33@mail.ru
O.M. OVCHINNIKOV
Doctor of Education, Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Professor, Department of Operational and Investigative Activities, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vladimir
E-mail: omo33@mail.ru

Г.А. РОМАНОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru
G.A. ROMANOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy, State Humanities and Technology University, Orekhovo-Zuyevo
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

О.А. СЕРГЕЕВА
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: SergeevaOA@mpei.ru
O.A. SERGEEVA
Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Russian Language, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow
E-mail: SergeevaOA@mpei.ru

Ю.В. ШАЦКИХ
кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ теплотехники имени Вукаловича Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: ShatskikhYV@mpei.ru
YU.V. SHATSKIKH
Candidate of Science (Engineering), Associate Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Heat Engineering named after Vukalovich, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow
E-mail: ShatskikhYV@mpei.ru

А.В. ЕРМОЛАЕВА
ассистент кафедры русского языка Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: YermolayevaAV@mpei.ru
A.V. ERMOLAEVA
Assistant, Department of Russian Language, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow
E-mail: YermolayevaAV@mpei.ru

А.С. УМЕРОВ
аспирант кафедры профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, г. Симферополь
E-mail: alim.umerov.1998@mail.ru
A.S. UMEROV
Postgraduate Student, Department of Vocational Pedagogy, Technology and Clothing Design, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol
E-mail: alim.umerov.1998@mail.ru

М.И. МЫХНЮК
доктор педагогических наук, профессор кафедры автомобильного транспорта Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, г. Симферополь
E-mail: marya_myhnuk@mail.ru
M.I. MYKHNUK
Doctor of Education, Professor, Department of Motor Transport, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol
E-mail: marya_myhnuk@mail.ru

Л.К. ФОРТОВА
доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир
E-mail: flk33@mail.ru
L.K. FORTOVA
Doctor of Education, Candidate of Science (Law), Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir
E-mail: flk33@mail.ru

А.Д. СЛУЦКИХ
студент Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево
E-mail: zzveckap@mail.ru
A.D. SLUTSKIKH
Student, State Humanities and Technology University, Orekhovo-Zuyevo
E-mail: zzveckap@mail.ru

И.А. ЧЕМЕРИЛОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, педагогики и социологии Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
E-mail: irina737983@mail.ru
I.A. CHEMERILOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Philosophy, Pedagogy and Sociology, Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary
E-mail: irina737983@mail.ru

Е.К. ИВАНОВА
доктор педагогических наук, профессор кафедры философии, педагогики и социологии Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары
E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru

E.K. IVANOVA
Doctor of Education, Professor, Department of Philosophy, Pedagogy and Sociology, Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary
E-mail: ivanova_ek_chuvsu@mail.ru

Л.Н. ЧИСТОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: chistova2@icloud.com
L.N. CHISTOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Physical Culture and Life Safety, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: chistova2@icloud.com

Е.В. ШАРКУНОВА
преподаватель Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко, г. Кумертау
E-mail: scharkunova.e@yandex.ru
E.V. SHARKUNOVA
Lecturer, Kumertau Branch of Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, Kumertau
E-mail: scharkunova.e@yandex.ru

В.В. НЕВОЛИНА
доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко, г. Оренбург
E-mail: nevolina-v@yandex.ru
V.V. NEVOLINA
Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of General and Vocational Pedagogy, Orenburg State University named after V.A. Bondarenko, Orenburg
E-mail: nevolina-v@yandex.ru

Е.Д. ШИМКОВИЧ
кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой общеобразовательных дисциплин Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань
E-mail: EDShimkovich@kpfu.ru
E.D. SHIMKOVICH
Candidate of Science (Biology), Associate Professor, Head of the Department of General Educational Disciplines, Kazan Federal University, Kazan
E-mail: EDShimkovich@kpfu.ru

А.Р. ЭЛЬ-ДЖЕШИ
аспирант Московского педагогического государственного университета; заместитель директора Школы в Некрасовке, г. Москва
E-mail: imaks93@mail.ru

A.R. EL-JESHI
Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University; Deputy Director, School in Nekrasovka, Moscow
E-mail: imaks93@mail.ru

Н.В. ТАМАРСКАЯ
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: Tamarskaya.n.v@mail.ru
N.V. TAMARSKAYA
Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: Tamarskaya.n.v@mail.ru

А.М. ЮДИНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент кафедры общей и педагогической психологии, руководитель учебно-методического направления Координационного центра по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; руководитель Владимирского отделения Объединения православных ученых, г. Владимир; доцент кафедры управления, экономики и права Покровского филиала Московского педагогического государственного университета, г. Покров
E-mail: anna-yudina@mail.ru
A.M. YUDINA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy; Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology; Head of the Educational and Methodological Direction, Coordination Center for the Formation of an Active Civic Position among Youth, Prevention of Interethnic and Interfaith Conflicts, Countering the Ideology of Terrorism and Prevention of Extremism, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Head of the Vladimir Branch of the Union of Orthodox Scientists, Vladimir; Associate Professor, Department of Management, Economics and Law, Pokrov Branch of Moscow Pedagogical State University, Pokrov
E-mail: anna-yudina@mail.ru

М.А. АЛЕКСЕЕВА
соискатель Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов
E-mail: mraad2012@mail.ru
M.A. ALEKSEEVA
Applicant, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov
E-mail: mraad2012@mail.ru

Н.В. МЕДВЕДЕВ
доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов
E-mail: mnv88@mail.ru

N.V. MEDVEDEV
Doctor of Philosophy, Professor, Department of History and Philosophy, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov
E-mail: mnv88@mail.ru

Н.В. ХАУСМАНН-УШКОВА
доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов
E-mail: nush2001@mail.ru
N.V. HAUSMANN-USHKOVA
Doctor of Philology, Professor, Department of Linguistics and Linguodidactics, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov
E-mail: nush2001@mail.ru

М.В. АНТОНОВА
доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования, ректор, профессор кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: office@mordgpi.ru
M.V. ANTONOVA
Doctor of Education, Professor of the Russian Academy of Education, Rector, Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: office@mordgpi.ru

Н.В. БУТЕНКО
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск
E-mail: natali-2058@mail.ru
N.V. BUTENKO
Doctor of Education, Professor, Department of Theory, Methodology and Management of Preschool Education, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk
E-mail: natali-2058@mail.ru

Н.Е. ЛУНГУ
заведующая детским садом № 301 города Челябинска; соискатель Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск
E-mail: lungu_nataha@mail.ru
N.E. LUNGU
Head of Kindergarten No. 301, Chelyabinsk; Applicant, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk
E-mail: lungu_nataha@mail.ru

Н.Н. ДЕРБЕДЕНЕВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, экономики и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: nnderbedeneva@mail.ru

N.N. DERBEDENEVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Mathematics, Economics and Teaching Methodologies, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: nnderbedeneva@mail.ru

Н.В. САДОВНИКОВ
доктор педагогических наук, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин филиала Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, г. Пенза
E-mail: sadovnikovnv@yandex.ru
N.V. SADOVNIKOV
Doctor of Education, Professor, Department of General Professional Disciplines, Branch of the Military Academy of Logistics and Transport named after General of the Army A.V. Khrulev, Penza
E-mail: sadovnikovnv@yandex.ru

Г.В. МАРАКУШИНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: MarakushinaGV@mpei.ru
G.V. MARAKUSHINA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow
E-mail: MarakushinaGV@mpei.ru

А.А. ВОРОХОБИН
старший преподаватель кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: VorokhobinAA@mpei.ru
A.A. VOROKHOBIN
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow
E-mail: VorokhobinAA@mpei.ru

Н.А. ПАРШИНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спортивных дисциплин Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: natasha_marinkina@mail.ru
N.A. PARSHINA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Physical Education and Sports Disciplines, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: natasha_marinkina@mail.ru

С.В. БАКУЛИН
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спортивных дисциплин Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: s.v.bakulin@mail.ru

S.V. BAKULIN
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Physical Education and Sports Disciplines, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: s.v.bakulin@mail.ru

А.А. СОЛДАТОВА
студент Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: soldatova8.nastya@yandex.ru
A.A. SOLDATOVA
Student, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: soldatova8.nastya@yandex.ru

В.В. ЦЫБУСОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева, г. Саранск
E-mail: vvkfk@mail.ru
V.V. TSYBUSOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Physical Culture and Sports, National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Saransk
E-mail: vvkfk@mail.ru

И.В. СМИРНОВА
доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
E-mail: urina_81@mail.ru
I.V. SMIRNOVA
Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary
E-mail: urina_81@mail.ru

Л.Л. ИЛЬИНА
доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
E-mail: larleon10@mail.ru
L.L. ILYINA
Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary
E-mail: larleon10@mail.ru

И.В. УЛЬЯНОВА
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики, экономики и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
E-mail: klyaksa13r@gmail.com

I.V. ULYANOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Economics and Teaching Methodologies, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk
E-mail: klyaksa13r@gmail.com

О.А. ШАТОХИНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первого казачьего университета), г. Москва
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

O.A. SHATOKHINA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (The First Cossack University), Moscow
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

Ю.С. ДИМИТРЮК
кандидат педагогических наук, доцент кафедры строительства, транспорта, машиностроения и энергетики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

YU.S. DIMITRYUK
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Construction, Transport, Mechanical Engineering and Power Engineering, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, Nevinnomyssk
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

Е.Н. ЛОГАЧЕВА
старший преподаватель департамента строительной инженерии и прототипирования института перспективной инженерии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

E.N. LOGACHEVA
Senior Lecturer, Department of Construction Engineering and Prototyping, Institute of Advanced Engineering, North-Caucasus Federal University, Stavropol
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

И.В. ШИНКАРЕВА
доцент кафедры промышленных технологий филиала МИРЭА – Российского технологического университета, г. Ставрополь
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

I.V. SHINKAREVA
Associate Professor, Department of Industrial Technologies, Branch of MIREA – Russian Technological University, Stavropol
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

Е.М. ШНЕЙДЕР
кандидат педагогических наук, доцент кафедры строительства, транспорта, машиностроения и энергетики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск
E-mail: yaginskaya26@bk.ru
E.M. SCHNEIDER
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Construction, Transport, Mechanical Engineering and Power Engineering, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, Nevinnomyssk
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

В.Н. САДАНОВА
кандидат психологических наук, доцент кафедры компьютерного дизайна МИРЭА – Российского технологического университета, г. Москва
E-mail: yaginskaya26@bk.ru
V.N. SADANOVA
Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Computer Design, MIREA – Russian Technological University, Moscow
E-mail: yaginskaya26@bk.ru

З.И. ПЕТРИНА
доцент кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: zoya-petrina@yandex.ru
Z.I. PETRINA
Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Teaching Methodologies, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: zoya-petrina@yandex.ru

Н.Г. ПЕТРОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: ng-petrova@yandex.ru
N.G. PETROVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: ng-petrova@yandex.ru

В.Д. ВЫБОРНОВ
кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии спорта и физического воспитания Московского государственного университета спорта и туризма; директор Московской комплексной спортивной школы олимпийского резерва «Запад» Департамента спорта города Москвы, г. Москва
E-mail: v.vybornov84@gmail.com
V.D. VYBORNOV
Candidate of Science (Biology), Associate Professor, Department of Sports Physiology and Physical Education, Moscow State University of Sports and Tourism; Director, Moscow Complex Sports School of Olympic Reserve “Zapad”, Moscow Department of Sports, Moscow
E-mail: v.vybornov84@gmail.com

П.П. ДУДЧЕНКО
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: pasith@mail.ru
P.P. DUDCHENKO
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula
E-mail: pasith@mail.ru

Д.А. МИХАЙЛОВА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, доцент кафедры социальных технологий и массовых коммуникаций в спорте Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург
E-mail: d-samuray@yandex.ru
D.A. MIKHAYLOVA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Associate Professor, Department of Social Technologies and Mass Communications in Sport, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg
E-mail: d-samuray@yandex.ru

В.А. ОВЧИННИКОВ
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: gymnast-69@yandex.ru
V.A. OVCHINNIKOV
Doctor of Education, Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: gymnast-69@yandex.ru

И.Л. ГРОСС
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: 8540040@gmail.com
I.L. GROSS
Doctor of Education, Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: 8540040@gmail.com

К.В. УСЬКОВ
кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: kv.uskov@mpgu.su
K.V. USKOV
Candidate of Science (Biology), Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports, Moscow Pedagogical State University, Moscow
E-mail: kv.uskov@mpgu.su

З.Р. ЕГОРОВА
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань
E-mail: zdaminova@mail.ru
Z.R. EGOROVA
Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Kazan Federal University, Kazan
E-mail: zdaminova@mail.ru

В.Ф. ГАБДУЛХАКОВ
доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань
E-mail: pr_gabdulhakov@mail.ru
V.F. GABDULKHAKOV
Doctor of Education, Professor, Department of Preschool Education, Kazan Federal University, Kazan
E-mail: pr_gabdulhakov@mail.ru

Е.А. ИГЛИНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры графики и скульптуры Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
E-mail: elena_iglina@mail.ru
E.A. IGLINA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Graphics and Sculpture, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg
E-mail: elena_iglina@mail.ru

Т.В. КИРИЛЛОВА
доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Москва
E-mail: tatiana-kirillova@rambler.ru
T.V. KIRILLOVA
Doctor of Education, Professor, Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow
E-mail: tatiana-kirillova@rambler.ru

Л.В. КОВТУНЕНКО
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета, г. Воронеж
E-mail: kovtunenkolv@mail.ru
L.V. KOVTUNENKO
Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University, Voronezh
E-mail: kovtunenkolv@mail.ru

А.П. АНДРУНИК
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета, г. Воронеж
E-mail: andrunik72@mail.ru

A.P. ANDRUNIK
Doctor of Education, Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University, Voronezh
E-mail: andrunik72@mail.ru

Д.В. КОРОВИН
начальник учебной лаборатории 41 кафедры тактики и общевоенных дисциплин Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова Министерства обороны Российской Федерации, г. Краснодар
E-mail: dima.korovin.91@inbox.ru
D.V. KOROVIN
Head of the Educational Laboratory, 41st Department of Tactics and General Military Disciplines, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of Defense of the Russian Federation, Krasnodar
E-mail: dima.korovin.91@inbox.ru

К.С. ПРОДАНЦОВ
младший научный сотрудник, старший преподаватель Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград
E-mail: kprodantsov1@kantiana.ru
K.S. PRODANTSOV
Junior Researcher, Senior Lecturer, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad
E-mail: kprodantsov1@kantiana.ru

М.В. ХРАМОВА
кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Высшей школы кибертехнологий, математики и статистики Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, г. Москва
E-mail: mhramova@gmail.com
M.V. KHRAMOVA
Candidate of Science (Education), Deputy Head of the Higher School of Cyber Technologies, Mathematics and Statistics, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
E-mail: mhramova@gmail.com

Е.В. САПЕРОВА
кандидат биологических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
E-mail: saperova_elena@mail.ru
E.V. SAPEROVA
Candidate of Science (Biology), Associate Professor, Department of Natural Science Education, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary
E-mail: saperova_elena@mail.ru

И.В. ФИЛИППОВА
кандидат биологических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
E-mail: filip_irina@mail.ru

I.V. FILIPPOVA
Candidate of Science (Biology), Associate Professor, Department of Natural Science Education, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary
E-mail: filip_irina@mail.ru

Т.В. СКЛЯРОВА
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методологии образования Московского государственного университета спорта и туризма, г. Москва
E-mail: tsklyarova@mail.ru
T.V. SKLYAROVA
Doctor of Education, Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Education, Moscow State University of Sports and Tourism, Moscow
E-mail: tsklyarova@mail.ru

Л.Г. СМОЛЬСКАЯ
аспирант кафедры педагогики и профессионального образования Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, г. Елец
E-mail: luiza.smolskaya@mail.ru
L.G. SMOLSKAYA
Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Vocational Education, Yelets State University named after I.A. Bunin, Yelets
E-mail: luiza.smolskaya@mail.ru

О.В. СМЫШЛЯЕВА
старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород
E-mail: smyshlolga@yandex.ru
O.V. SMYSHLYAEVA
Senior Lecturer, Department of Informatics and Information Technologies in Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod
E-mail: smyshlolga@yandex.ru

М.Л. ГРУЗДЕВА
доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий сервиса и технологического образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород
E-mail: gru1234@yandex.ru
M.L. GRUZDEVA
Doctor of Education, Professor, Department of Service Technologies and Technological Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod
E-mail: gru1234@yandex.ru

ЮАНЬ ШИЦЗЯО
аспирант кафедры образования и педагогических наук Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону
E-mail: yuanshijiao@mail.ru

YUAN SHIJIAO
Postgraduate Student, Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University, Rostov-on-Don
E-mail: yuanshijiao@mail.ru

Ф.Ф. АЛИСТАНОВА
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Дагестанского государственного технического университета, г. Махачкала
E-mail: faridalistanova@yandex.ru
F.F. ALISTANOVA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Dagestan State Technical University, Makhachkala
E-mail: faridalistanova@yandex.ru

И.Е. ГЕРАСИМЕНКО
доктор филологических наук, профессор Института русского языка как иностранного Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: irinagera2006@mail.ru
I.E. GERASIMENKO
Doctor of Philology, Professor, Institute of Russian as a Foreign Language, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula
E-mail: irinagera2006@mail.ru

О.А. БУРАВЛЕВА
аспирант Института русского языка как иностранного Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, г. Тула
E-mail: helgaaa98@gmail.com
O.A. BURAVLEVA
Postgraduate Student, Institute of Russian as a Foreign Language, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula
E-mail: helgaaa98@gmail.com

О.О. КАНДРАШКИНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета, г. Самара
E-mail: petergrifon@mail.ru
O.O. KANDRASHKINA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, Samara
E-mail: petergrifon@mail.ru

Т.В. КОРНАУХОВА
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета, г. Пенза
E-mail: tvkorn92@gmail.com

T.V. KORNAUKHOVA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Penza State University, Penza
E-mail: tvkorn92@gmail.com

Ю.Б. ЦВЕРКУН
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и переводоведения Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Одинцово
E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru
YU.B. TSVERKUN
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation Studies, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo
E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru

Ю.Г. КОЧАРЯН
кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии Сочинского государственного университета, г. Сочи
E-mail: dm@ldbl.xyz
YU.G. KOCHARYAN
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Romano-Germanic and Russian Philology, Sochi State University, Sochi
E-mail: dm@ldbl.xyz

Д.А. МЕТЕЛИН
студент Сочинского государственного университета, г. Сочи
E-mail: dm@ldbl.xyz
D.A. METELIN
Student, Sochi State University, Sochi
E-mail: dm@ldbl.xyz

И.В. ЛУКЬЯНОВА
старший педагог дополнительного образования кафедры № 3 Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва
E-mail: lukianova-iv@pfur.ru
I.V. LUKYANOVA
Senior Teacher of Additional Education, Department No. 3, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
E-mail: lukianova-iv@pfur.ru

А.А. АББАСОВА
кандидат педагогических наук, старший педагог дополнительного образования кафедры № 3 Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва
E-mail: abbasovaaida@mail.ru

A.A. ABBASOVA
Candidate of Science (Education), Senior Teacher of Additional Education, Department No. 3, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
E-mail: abbasovaaida@mail.ru

М.М. РОКОТЯНСКАЯ
кандидат филологических наук, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», г. Москва
E-mail: knightmr@mail.ru

M.M. ROKOTYANSKAYA
Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow
E-mail: knightmr@mail.ru

О.Е. ПИРОГОВА
доктор экономических наук, профессор Высшей школы сервиса и торговли Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург
E-mail: kafedra17@rambler.ru

O.E. PIROGOVA
Doctor of Economics, Professor, Higher School of Service and Trade, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
E-mail: kafedra17@rambler.ru

А.А. ЛАЗАРЕВА
магистрант Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург
E-mail: aleksandra05072002@mail.ru

A.A. LAZAREVA
Master's Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
E-mail: aleksandra05072002@mail.ru

В.Е. ЗАСЕНКО
доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург
E-mail: zasenko_ve@spbstu.ru

V.E. ZASENKO
Doctor of Economics, Professor, Department of Economic Theory, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
E-mail: zasenko_ve@spbstu.ru

С.С. САФИНА
кандидат географических наук, доцент кафедры региональной экономики и природопользования Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: safina.sazhida@mail.ru

S.S. SAFINA
Candidate of Science (Geography), Associate Professor, Department of Regional Economics and Nature Management, St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg
E-mail: safina.sazhida@mail.ru

М.И. АМОСОВ
кандидат географических наук, депутат Законодательного собрания Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург
E-mail: deputataamosov@gmail.com
M.I. AMOSOV
Candidate of Science (Geography), Deputy of the Legislative Assembly of St. Petersburg, St. Petersburg
E-mail: deputataamosov@gmail.com

Е.Д. КАЛЯСКИНА
студент Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: kreplay@bk.ru
E.D. KALYASKINA
Student, St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg
E-mail: kreplay@bk.ru

А.Г. ТАРАСОВ
аспирант Российского государственного гидрометеорологического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: fautor86@gmail.com
A.G. TARASOV
Postgraduate Student, Russian State Hydrometeorological University, St. Petersburg
E-mail: fautor86@gmail.com

Ю.Е. СЕМЕНОВА
кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и управления Российского государственного гидрометеорологического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: fautor86@gmail.com
YU.E. SEMENOVA
Candidate of Science (Economics), Associate Professor, Head of the Department of Economics and Management, Russian State Hydrometeorological University, St. Petersburg
E-mail: fautor86@gmail.com

ЧЖАН ФУСЭНЬ
студент Ланьчжоуского университета финансов и экономики, г. Ланьчжоу (Китай); студент Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург
E-mail: zfs041205@gmail.com
ZHANG FUSEN
Student, Lanzhou University of Finance and Economics, Lanzhou, China; Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
E-mail: zfs041205@gmail.com

ШАУЯ ЦЗИГЭЭР
ассистент, аспирант Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург
E-mail: shauya_ts@spbstu.ru
SHAWUYA JIGEER
Assistant, Postgraduate Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg
E-mail: shauya_ts@spbstu.ru

Л.С. ВЕРЕЩАГИНА
доктор экономических наук, профессор кафедры отраслевого управления и экономической безопасности Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, г. Саратов
E-mail: vereshchaginals@sstu.ru
L.S. VERESHCHAGINA
Doctor of Economics, Professor, Department of Industrial Management and Economic Security, Saratov State Technical University named after Yu.A. Gagarin, Saratov
E-mail: vereshchaginals@sstu.ru

А.В. ШОРИНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии и социологии Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, г. Саратов
E-mail: ms.shorina@list.ru
A.V. SHORINA
Candidate of Science (Education), Associate Professor, Department of Political Science and Sociology, Saratov State Technical University named after Yu.A. Gagarin, Saratov
E-mail: ms.shorina@list.ru

Д.А. ПЛОТНИКОВ
кандидат экономических наук, доцент кафедры отраслевого управления и экономической безопасности Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, г. Саратов
E-mail: dapsstu@mail.ru
D.A. PLOTNIKOV
Candidate of Science (Economics), Associate Professor, Department of Industrial Management and Economic Security, Saratov State Technical University named after Yu.A. Gagarin, Saratov
E-mail: dapsstu@mail.ru

В.Д. БИЛИЧЕНКО
аспирант кафедры отраслевого управления и экономической безопасности Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, г. Саратов
E-mail: vlad.billi@bk.ru
V.D. BILICHENKO
Postgraduate Student, Department of Industrial Management and Economic Security, Saratov State Technical University named after Yu.A. Gagarin, Saratov
E-mail: vlad.billi@bk.ru

О.А. САЙЧЕНКО
кандидат экономических наук, доцент кафедры международных экономических отношений Санкт-Петербургского государственного морского технического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: digitaltwindm20@gmail.com

O.A. SAYCHENKO
Candidate of Science (Economics), Associate Professor, Department of International Economic Relations, St. Petersburg State Marine Technical University, St. Petersburg
E-mail: digitaltwindm20@gmail.com

И.П. КРАСОВСКАЯ
доктор экономических наук, доцент, заведующая кафедрой международных экономических отношений Санкт-Петербургского государственного морского технического университета, г. Санкт-Петербург
E-mail: krasovskaya_inna@list.ru
I.P. KRASOVSKAYA
Doctor of Economics, Associate Professor, Head of the Department of International Economic Relations, St. Petersburg State Marine Technical University, St. Petersburg
E-mail: krasovskaya_inna@list.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГЛОБАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
№ 8(185) 2026
Том 1
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Подписано в печать 28.08.2026
Формат журнала 60×84/8
Усл. печ. л. 43,2. Уч.-изд. л. 31,0.
Тираж 1000 экз.
Цена 300 руб.

ООО «НТФ РИМ».