

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2026

•1 (66)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2026 • 1 (66) •

Учредитель СМИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Главный редактор	Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Зам. главного редактора	Матвеева Н.А., доктор социологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Отв. секретарь	Аверина Н.Г., кандидат философских наук (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Веряев А.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Визель Т.Г., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Демин М.А., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Колмогорова Л.С., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Крайник В.Л., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Никитина Л.А., доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Труевцева О.Н., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Щеглова Т.К., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);
Антилогова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);
Виерегг Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);
Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);
Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);
Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);
Макарова Н.С., доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Маъмуров Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);
Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

Нурғалиева А.К., доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Отепова Г.Е., доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Потапова М.В., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);
Ромм Т.А., доктор педагогических наук, профессор (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия);
Смышляева Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);
Тухтасинов И.М., доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);
Фурьева Т.В., доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);
Чен Куонинг, Ph.D. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Регистрационный номер ПИ № ФС77-80542 от 01 марта 2021 г.

Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, по специальностям: 5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (с 01.02.2022 г.); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (с 22.02.2023 г.).

Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в Интернете по адресу: <https://www.elibrary.ru>.

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Книга-Сервис» 80817.

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Ахмедов М. А., Усманов Х. Я.
СНИЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ АСИММЕТРИИ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЫЕ МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГОРНЫХ ШКОЛАХ ТАДЖИКИСТАНА 5
- Веряев А. А., Полянский С. Ю.
ФРЕЙМИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ..... 12
- Теленков Е. А., Чекалева Н. В.
РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ ШКОЛЫ И БИЗНЕСА: ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ 21

Методология и технология профессионального образования

- Верхотурцев Ю. Д.
ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА 28
- Герасимова О. Ю., Ли П.
КОМПЛЕКСНОЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ 34
- Гнездилова Е. В.
ГИПЕРТЕКСТОВЫЕ ИНОЯЗЫЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ МВД РОССИИ 42
- Куликов С. Б.
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 50
- Лапина И. В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 56
- Платова Е. Д.
МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ... 63
- Попова О. О.
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ 67
- Старинская А. Р.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ 73
- Шигаева Е. П., Волкова Е. А.
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРЫ В СМИ..... 79

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред**

Ежов П. Ю. ПСИХОДИАГНОСТИКА ВОВЛЕЧЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЭФФЕКТЫ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА.....	83
Самохвалова Е. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ	87

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**Отечественная история**

Мжельская Т. В. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕРЬЯ О ТОМ, ЧТО МЛАДЕНЦЕВ ПРИНОСЯТ АИСТЫ.....	95
Прохоров И. Р. ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ МЛАДШИМ ЖУЗОМ ОРЕНБУРГСКОЙ АДМИНИСТРАЦИЕЙ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX в.	100

Этнология, антропология и этнография

Люля Н. В. ИЗМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО ТИПА РОДОВСПОМОЖЕНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1918–1950-е гг.	107
Издано в АлтГПУ	114
Сведения об авторах.....	116
Информация для авторов	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37:002(575.3)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-5-11

Максуджон Абдуворисович Ахмедов

Таджикский государственный университет коммерции, г. Худжанд, Таджикистан, taxud18021989@gmail.com

Хуршед Якубович Усманов

Таджикский государственный университет коммерции, г. Худжанд, Таджикистан, yakubi65@mail.ru

СНИЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ АСИММЕТРИИ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЫЕ МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГОРНЫХ ШКОЛАХ ТАДЖИКИСТАНА

Аннотация. В статье рассматривается проблемы низкой эффективности внедрения ИКТ в образовательный процесс горных районов Таджикистана, которые обусловлены недостаточным учетом региональной специфики. Цель исследования состоит в разработке стратегии адаптивной интеграции цифровых технологий в школьное образование труднодоступных территорий. Проведен анализ инфраструктуры и потребностей таких школ. Выявлены ограничения, разработаны принципы адаптации ИКТ-решений для горных районов Центральной Азии. Впервые предложены варианты моделей цифровизации школ с учетом специфики горных районов республики.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании; горные школы; педагогические инновации; образовательная инфраструктура; дистанционное обучение.

Maksudjon A. Akhmedov

Tajik State University of Commerce, Khujand, Tajikistan, taxud18021989@gmail.com

Khurshed Ya. Usmanov

Tajik State University of Commerce, Khujand, Tajikistan, yakubi65@mail.ru

REDUCING INFORMATION ASYMMETRY THROUGH ADAPTIVE MODELS FOR THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN MOUNTAIN SCHOOLS IN TAJIKISTAN

Abstract. The article examines the specific features of integrating information and communication technologies into the educational process of schools located in the mountainous regions of the Republic of Tajikistan. The study analyzes technical and methodological barriers that hinder the effective modernization of education in these areas. Adaptive solutions are proposed, taking into account the geographical and socio-economic characteristics of the region. The paper substantiates the need for a phased approach to the digitalization of education under conditions of limited resources.

Keywords: information technologies in education; mountain schools; pedagogical innovation; educational infrastructure; distance learning.

Республика Таджикистан характеризуется уникальными географическими особенностями, где более 93 % территории составляют горы. Эта природная специфика оказывает существенное влияние на развитие образовательной инфраструктуры страны. Вопросы цифровой трансформации образования в горных районах республики требуют особого внимания исследователей и практиков, поскольку традиционные подходы к внедрению информационных технологий оказываются малоэффективными в условиях высокогорья.

По данным официальной статистики, образовательная сеть Таджикистана насчитывает свыше 3 995 общеобразовательных учреждений

[1, с. 46], из которых подавляющее большинство – около 85 % – расположены в сельской местности [2, с. 18]. При этом значительная доля сельских школ функционирует в горных районах на высоте свыше 1 500 метров над уровнем моря, что создает дополнительные вызовы для обеспечения качественного образования.

Глобальные тенденции развития образования XXI века неразрывно связаны с интеграцией цифровых технологий в педагогический процесс. Международные образовательные стандарты подчеркивают необходимость формирования у учащихся цифровых компетенций как основы успешной социализации в современном

информационном обществе. Для Таджикистана, стремящегося к интеграции в мировое образовательное пространство, задача цифровизации школьного образования приобретает стратегическое значение [3].

Однако специфические условия горных школ республики создают комплекс взаимосвязанных проблем, затрудняющих успешную реализацию программ цифровой модернизации образования. К числу основных препятствий относятся ограниченность транспортной доступности, что затрудняет доставку современного оборудования и организацию технического обслуживания; недостаточное развитие телекоммуникационной инфраструктуры в отдаленных горных населенных пунктах; нестабильность энергоснабжения, характерная для высокогорных районов.

Анализ зарубежных исследований показывает растущий интерес к проблематике цифровизации образования в отдаленных регионах. Работы М. Warschauer и L. Cuban раскрывают сложность внедрения ИКТ в условиях ресурсных ограничений [4; 5]. Российские ученые, такие как А. А. Андреев [6], И. В. Роберт [7] и Е. С. Полат [8], разработали концептуальные основы дистанционного и электронного обучения, однако специфика горных территорий в их работах не рассматривалась. Отечественные исследования последних 10–15 лет, например работы Х. Г. Зарифова [9] или С. Ниезова [10], затрагивают общие вопросы развития образования в горных и сельских районах республики или состояние сельских школ, однако вопросы адаптации цифровых технологий к экстремальным географическим условиям высокогорья остаются малоизученными. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела через разработку специализированных адаптивных моделей внедрения ИКТ.

Новизна исследования заключается в разработке комплексной методики адаптации ИКТ-решений к специфическим условиям горных образовательных учреждений Центральной Азии с учетом географических, социально-экономических и культурно-лингвистических факторов. Целесообразность исследования обусловлена необходимостью преодоления цифрового разрыва между городскими и сельскими школами республики.

Цель исследования состоит в разработке адаптивной модели интеграции ИКТ в учебный процесс горных школ Таджикистана с учетом региональных ограничений и возможностей. Задачи исследования включают выявление основных барьеров технологической модернизации образования в горных регионах, разработку критериев

адаптации ИКТ-решений к условиям высокогорных образовательных учреждений, обоснование принципов поэтапного внедрения цифровых технологий в условиях ограниченных ресурсов. Применялся комплексный подход, включающий системный анализ образовательной инфраструктуры, структурированное интервьюирование педагогических кадров, анкетирование учащихся, экспертную оценку технических возможностей образовательных учреждений.

Использовалась стратифицированная выборка с учетом высотного расположения школ (1 500–3 000 м над уровнем моря).

Качественный анализ проводился методом проведения интервью, количественная обработка данных осуществлялась с применением дескриптивной статистики и корреляционного анализа.

Информационная асимметрия представляет собой неравномерное распределение информационных ресурсов и доступа к ним между различными участниками социально-экономических процессов [11]. В контексте образовательных систем данный феномен проявляется в виде неравного доступа к образовательной информации, цифровым технологиям и качественным образовательным ресурсам между различными категориями обучающихся и образовательными учреждениями.

В контексте данного исследования под цифровой трансформацией образования понимается комплексный процесс интеграции цифровых технологий в педагогическую деятельность с целью повышения эффективности образовательного процесса и снижения информационной асимметрии между участниками образовательного процесса.

Адаптивная модель ИКТ-интеграции определяется как система поэтапного внедрения информационных технологий с учетом специфических условий и ограничений образовательной среды.

Цифровой разрыв в образовании трактуется как различия в доступности и качестве использования цифровых образовательных ресурсов между различными типами учебных заведений.

Кадровый аспект проблемы исследования не менее значим. Учителя горных школ часто испытывают дефицит возможностей для повышения квалификации в области информационных технологий из-за территориальной удаленности от методических центров и ограниченности финансовых ресурсов для профессионального развития. Это приводит к формированию так называемого «цифрового разрыва» между городскими и сельскими (горными) образовательными учреждениями.

Методические трудности связаны с отсутствием адаптированных к местным условиям образова-

тельных технологий и недостатком учебных материалов на национальных языках. Прямое копирование зарубежных моделей цифрового образования без учета культурно-лингвистических особенностей и материально-технических ограничений горных школ показывает низкую эффективность.

В контексте указанных вызовов актуализируется потребность в разработке специальных адаптивных подходов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс горных школ. Такие подходы должны учитывать не только технические ограничения, но и социокультурные особенности горных сообществ, языковое разнообразие региона и специфику педагогических традиций.

Эмпирическая база исследования формировалась в 2023/24, 2024/25 учебных годах и включала комплексное обследование 47 школ горных регионов Таджикистана – от предгорных районов Согдийской области до высокогорных поселений ГБАО. Методология предусматривала структурированное интервьюирование директоров, анкетирование педагогов и технический аудит материальной базы учреждений.

Анализ информационно-коммуникационной инфраструктуры выявил критические диспропорции в техническом оснащении образовательных учреждений. Установлено, что лишь 32 % обследованных школ располагают относительно стабильным интернет-соединением, при этом скорость передачи данных в 78 % случаев не достигает 2 Мбит/с. Для сравнения, стандарты ЮНЕСКО рекомендуют минимальную скорость 10–15 Мбит/с для базовых функций цифрового обучения [12].

Техническое оснащение демонстрирует еще более неблагоприятную картину: на одного учащегося приходится 0,15 единицы вычислительной техники, что в 4–5 раз отстает от международных рекомендаций (соотношение 1:2 или 1:3). Качественный анализ показал, что 67 % компьютерного оборудования эксплуатируется свыше семи лет, что препятствует установке современного программного обеспечения.

Особую проблему представляет энергетическая инфраструктура: 48 % школ сталкиваются с регулярными перебоями электроснабжения продолжительностью от 3 до 8 часов в сутки. В высокогорных школах (свыше 2 500 м над уровнем моря) отключения могут достигать 12 часов зимой, что фактически исключает использование цифровых технологий.

Выявленная совокупность технических ограничений формирует системный барьер для цифровой трансформации образования в горных районах республики. Отсутствие базовой инфра-

структуры требует разработки принципиально новых подходов к внедрению информационных технологий, ориентированных на работу в условиях ограниченных ресурсов и нестабильного технического обеспечения.

Диагностика ИКТ-компетентности 420 учителей выявила системные пробелы в профессиональной подготовке педагогов. Только 28 % респондентов демонстрируют уверенные навыки работы с базовыми офисными приложениями (против 45 % в городских школах). Критически низкими оказались показатели продвинутых цифровых компетенций: лишь 12 % учителей способны самостоятельно создавать цифровые образовательные материалы, а 7 % имеют опыт работы с системами управления обучением.

Качественный анализ барьеров профессионального развития выделил ключевые факторы: географическую изолированность, отсутствие дистанционных программ обучения, языковые ограничения и финансовые трудности. Психологические факторы, включая технофобию среди педагогов старших возрастных групп, также существенно влияют на готовность к освоению новых технологий.

Исходя из выявленных ограничений, разработана трехэтапная стратегия внедрения ИКТ, базирующаяся на принципах постепенности, адаптивности и устойчивости.

Первый этап (12–18 месяцев) направлен на создание фундаментальных предпосылок цифровизации. Приоритетными направлениями являются стабилизация энергоснабжения через внедрение гибридных систем с солнечными панелями мощностью 3–5 кВт и обеспечение интернет-доступа посредством спутниковых систем VSAT со скоростью 5–10 Мбит/с. Кадровая составляющая предусматривает 40-часовые курсы базовой ИКТ-подготовки и создание позиций IT-координаторов в каждой школе.

Второй этап (18–24 месяца) характеризуется адаптивной интеграцией образовательных технологий. Центральным элементом становится создание локальных образовательных экосистем на базе мини-серверов Raspberry Pi с полным комплектом цифровых материалов, функционирующих независимо от интернет-соединения. Разрабатывается культурно-адаптированный контент на таджикском языке с учетом памирских диалектов для школ ГБАО.

Методическая составляющая второго этапа включает освоение педагогами технологий смешанного обучения (blended learning) [13], позволяющих эффективно сочетать традиционные и

цифровые методы преподавания. Учителя получают навыки создания интерактивных презентаций, использования образовательных игр и организации проектной деятельности с применением цифровых инструментов.

Третий этап (24–36 месяцев) предполагает формирование устойчивой цифровой экосистемы с созданием республиканской платформы дистанционного образования, адаптированной для работы с ограниченной пропускной способностью. Внедряется система искусственного интеллекта для анализа образовательных данных и персонализации обучения.

В рамках разработанной стратегии авторами предлагаются семь специализированных адаптивных моделей, каждая из которых ориентирована на конкретные условия функционирования горных школ и может применяться как самостоятельно, так и в комбинации с другими решениями в зависимости от технической оснащенности, географического положения и социально-экономических особенностей конкретного образовательного учреждения:

Модель № 1 «Автономная цифровизация» – локальные серверы Raspberry Pi с солнечными панелями обеспечивают полностью автономное цифровое обучение без Интернета для отдаленных горных школ.

Модель № 2 «Гибридная связность» – спутниковый Интернет 2–4 часа ежедневно для синхронизации контента, остальное время – автономная работа с загруженными материалами.

Модель № 3 «Мобильная педагогика» – образовательные Android-приложения для смартфонов с микрообучением, геймификацией и офлайн-режимом для массового охвата сельских учащихся.

Модель № 4 «Кластерная интеграция» – объединение 3–5 близких школ в сеть с центральной школой-хабом для совместного использования ресурсов и педагогов.

Модель № 5 «Сезонная адаптация» – летний цифровой интенсив с онлайн-обучением и зимний автономный режим, адаптированный к экстремальным климатическим условиям высокогорья.

Модель № 6 «Многоязычная платформа» – трилингвальная образовательная система с поддержкой таджикского, русского, английского языков и памирских диалектов для культурной интеграции.

Модель № 7 «Интегрированная экосистема» – полная цифровизация школы с LMS-платформой, ИИ-аналитикой, международными связями для школ с развитой технической инфраструктурой.

К каждой модели авторами была сделана детальная проработка с учетом специфики различных регионов Республики Таджикистан.

Так, например, первая таблица демонстрирует адаптацию цифровых решений к уникальным географическим, климатическим и социально-экономическим условиям каждого региона Таджикистана, учитывая специфику горного рельефа, инфраструктурные ограничения и культурные особенности (табл. 1).

Таблица 1

Региональная адаптация цифровых решений

Регион/область	Высокоподходящие модели	Умеренно подходящие модели	Малоподходящие модели	Основные ограничения
ГБАО (высокогорье)	Автономная, сезонная	Мобильная, кластерная	Гибридная, интегрированная, многоязычная	Экстремальный климат, изоляция, языковой барьер
Согдийская область (предгорья)	Гибридная, кластерная	Мобильная, многоязычная	Автономная, сезонная, интегрированная	Нестабильный Интернет, кадровый дефицит
Хатлонская область (южные районы)	Мобильная, кластерная	Гибридная, многоязычная	Автономная, сезонная, интегрированная	Высокая плотность школ, языковое разнообразие
РРП (центральные районы)	Интегрированная, гибридная	Многоязычная, кластерная	Автономная, сезонная, мобильная	Близость к столице, лучшая инфраструктура

Далее, дается количественная оценка применимости каждой модели по специфическим критериям для разных регионов, учитывающая техническую реализуемость, климатические факторы, языковые особенности и экономическую эффективность внедрения. Авторами была применена 5-балльная шкала.

ГБАО (Горно-Бадахшанская автономная область) характеризуется экстремальными высота-

ми свыше 3 000 метров над уровнем моря и суровыми климатическими условиями с зимними температурами до -40°C . Региональная специфика области определяется языковым разнообразием памирских народов, критической транспортной изоляцией в зимний период и минимально развитой технической инфраструктурой, что создает уникальные вызовы для внедрения цифровых образовательных технологий (табл. 2).

Таблица 2

Оценка моделей для ГБАО (5-балльная шкала)

Модель	Техническая реализуемость	Климатическая адаптация	Языковая адаптация	Экономическая эффективность	Итоговая оценка
Автономная	5	5	4	4	4,5 ★
Сезонная	4	5	4	4	4,3 ★
Мобильная	4	4	3	5	4,0
Кластерная	3	3	4	3	3,3
Гибридная	2	3	3	2	2,5
Многоязычная	2	2	5	2	2,8
Интегрированная	1	2	3	1	1,8

Согдийская область расположена в предгорной зоне на высотах от 1 000 до 2 500 метров и отличается развитой транспортной сетью благодаря близости к Узбекистану. Региональная специфика области обусловлена смешанным таджикско-

узбекским составом населения и относительно лучшей инфраструктурой по сравнению с ГБАО, однако нестабильное интернет-покрытие остается серьезным препятствием для полноценной цифровизации образовательного процесса (табл. 3).

Таблица 3

Оценка моделей для Согдийской области

Модель	Техническая реализуемость	Инфраструктурная готовность	Кадровый потенциал	Экономическая эффективность	Итоговая оценка
Гибридная	4	4	4	4	4,0 ★
Кластерная	4	4	4	4	4,0 ★
Мобильная	5	3	3	5	4,0
Многоязычная	3	3	4	3	3,3
Автономная	3	2	3	3	2,8
Интегрированная	2	3	3	2	2,5
Сезонная	2	2	2	2	2,0

Хатлонская область охватывает южные низкогорные районы на высотах от 300 до 1 500 метров и характеризуется высокой плотностью населения с преобладанием таджикского этноса. Региональная специфика области определяется близостью

к Афганистану, развитым сельскохозяйственным сектором и наличием множества малых школ, рассредоточенных по кишлакам, что требует особых подходов к организации сетевого взаимодействия и масштабируемых образовательных решений (табл. 4).

Таблица 4

Оценка моделей для Хатлонской области

Модель	Техническая реализуемость	Социальная адаптация	Масштабируемость	Экономическая эффективность	Итоговая оценка
Мобильная	5	5	5	5	5,0 ★
Кластерная	4	4	5	4	4,3 ★
Гибридная	3	4	4	3	3,5
Многоязычная	3	4	3	3	3,3
Автономная	2	3	2	3	2,5
Интегрированная	2	2	3	2	2,3
Сезонная	1	2	2	2	1,8

РРП (Районы республиканского подчинения) представляют собой центральные районы, расположенные вокруг столицы Душанбе, и обладают наиболее развитой инфраструктурой в республике. Региональная специфика этих районов характеризуется доступностью методических центров

и образовательных ресурсов столицы, смешанным городско-сельским составом населения, а также относительно стабильным электро- и интернет-снабжением, что создает благоприятные условия для внедрения продвинутых цифровых образовательных технологий (табл. 5).

Таблица 5

Оценка моделей для РРП

Модель	Техническая реализуемость	Инфраструктурная готовность	Интеграция с центром	Перспективы развития	Итоговая оценка
Интегрированная	5	5	5	5	5,0 ★
Гибридная	4	4	4	4	4,0 ★
Многоязычная	4	3	4	4	3,8
Кластерная	3	3	3	3	3,0
Мобильная	3	2	2	3	2,5
Автономная	2	1	1	2	1,5
Сезонная	1	1	1	1	1,0

Таким образом, ГБАО требует автономных и сезонных решений из-за экстремального климата и языкового разнообразия памирских народов. Согдийская область оптимально подходит для гибридных и кластерных моделей благодаря развитой транспортной сети и периодическому Интернету. Хатлонская область ориентируется на мобильные и кластерные технологии, учитывая высокую плотность населения и множество малых школ. РРП использует интегрированные модели, располагая лучшей инфраструктурой и близостью к столичным образовательным ресурсам.

Но независимо от выбранной модели и региональной специфики ключевым принципом успешной модернизации является поэтапность и учет местных условий. Рекомендуются начинать с внедрения автономных цифровых решений, не зависящих от качества интернет-соединения. К таким решениям относятся интерактивные образовательные программы на CD/DVD-носителях, локальные сети внутри школы, использование планшетов и ноутбуков с предустановленным образовательным контентом. Особое внимание следует уделить созданию адаптированных учебных материалов, учитывающих языковые и культурные особенности горных сообществ. Перспективным направлением является разработка мультимедийных пособий, интегрирующих традиционные знания и современные научные подходы.

Важным компонентом предлагаемой модели является создание сети методических центров на базе районных отделов образования, которые будут осуществлять техническую поддержку школ и непрерывное повышение квалификации педагогов в области цифровых технологий.

Для объективной оценки результативности предлагаемых решений разработана система индикаторов, включающая количественные и качественные показатели. К количественным относятся: увеличение доли школ с доступом к Интернету, рост числа учителей с базовыми ИКТ-компетенциями, повышение среднего балла уча-

щихся по точным наукам. Качественные показатели включают мотивацию учащихся к обучению, готовность педагогов к инновациям, удовлетворенность родителей качеством образования.

Пилотное исследование в десяти школах Горно-Матчинского, Айнинского и Аштского районов показало положительную динамику по всем ключевым показателям за период внедрения модели (12 месяцев). Успеваемость по математике и информатике выросла на 15–18 %, а мотивация к изучению точных наук увеличилась у 67 % учащихся.

Личный вклад авторов заключается в разработке оригинальной методологии адаптации ИКТ-решений к специфическим условиям горных территорий, создании семи специализированных моделей внедрения с учетом региональных особенностей и апробации предложенных решений в реальных условиях функционирования горных школ Таджикистана.

Таким образом, проведенное исследование выявило комплекс системных проблем, препятствующих эффективной цифровизации образования в горных школах Таджикистана. Критически низкий уровень технического оснащения (32 % школ с доступом к Интернету), недостаточная ИКТ-компетентность педагогов (28 % владеют базовыми навыками) и инфраструктурные ограничения требуют разработки специализированных адаптивных решений.

Предложенный комплекс из семи адаптивных моделей внедрения цифровых технологий обеспечивает гибкий подход к модернизации образования с учетом специфических условий каждого типа горных школ. От автономной модели для отдаленных высокогорных учреждений до интегрированной экосистемы для школ с развитой инфраструктурой – каждое решение ориентировано на максимальное использование имеющихся ресурсов и поэтапное преодоление существующих ограничений.

Трехэтапная стратегия реализации (подготовительный, внедренческий, развивающий этапы) позволяет минимизировать риски неудачного внедрения и обеспечить устойчивость достигнутых ре-

зультатов. Особое внимание к культурно-языковым особенностям региона и интеграции традиционных педагогических подходов с современными технологиями создает предпосылки для формирования аутентичной модели цифрового образования.

Результаты исследования также подтверждают существование значительной информационной асимметрии между образовательными учреждениями центральных и горных районов республики, что требует разработки специальных механизмов выравнивания доступа к образовательной информации и цифровым ресурсам.

Успешная реализация предложенных решений будет способствовать сокращению образовательного неравенства между городскими и сельскими школами, повышению качества образования в горных регионах и созданию условий для интеграции местных образовательных учреждений в национальное и международное образовательное пространство. Дальнейшие исследования должны быть направлены на детальную проработку механизмов финансирования и создание системы мониторинга эффективности внедряемых технологических решений.

Список источников

1. Статистический ежегодник Республики Таджикистан – 2024: официальное издание. Душанбе: Агентство по статистике при Президенте Республики Таджикистан, 2024. 429 с.
2. Система общего образования Республики Таджикистан: состояние и прогноз развития: коллективная монография / И. Р. Лазаренко, С. П. Волохов, Е. В. Кайгородов [и др.]; под науч. ред. д-ра социол. наук, проф. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 178 с.
3. Концепция перехода на цифровое образование в Республике Таджикистан на период до 2042 года: утв. постановлением Правительства РТ от 31 августа 2022 г. № 439. Душанбе, 2021. 45 с. URL: http://portali-huquqi.tj/publicadliya/view_qonunhoview.php?showdetail=&asosi_id=26482 (дата обращения: 20.01.2026).
4. Warschauer M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 252 p.
5. Cuban L. Oversold and Underused: Computers in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. 256 p.
6. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
7. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
9. Зарифов Х. Г. Особенности организации учебной деятельности учащихся сельских школ в современных условиях (на примере Республики Таджикистан): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2014. 25 с.
10. Niyozov S. Understanding teaching in post-Soviet, rural, mountainous Tajikistan: case studies of teachers' life and work: dis. ... Ph. D. Toronto: University of Toronto, 2001. 515 p.
11. Ожерельева Т. А. Информационная асимметрия в образовании // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 3 (32). С. 28-36. DOI 10.21777/2500-2112-2020-3-28-36.
12. Connecting Learning Spaces: Possibilities for Hybrid Learning / The Broadband Commission for Sustainable Development. Geneva: ITU, 2021. 64 p. URL: https://broadbandcommission.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2021/09/Digital-Learning-Report-Broadband-Commission.pdf (дата обращения: 04.07.2025).
13. Трофименко Т. В. Сущностно-содержательная характеристика смешанного обучения как педагогического явления: на материале отечественных и зарубежных исследований // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). URL: <https://research-journal.org/archive/10-148-2024-october/10.60797/IRJ.2024.148.139> (дата обращения: 09.07.2025). DOI 10.60797/IRJ.2024.148.139.

Статья поступила в редакцию 09.07.2025; одобрена после рецензирования 05.09.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 09.07.2025; approved after reviewing 05.09.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Анатолий Алексеевич Веряев

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, veryaev_aa@mail.ru

Сергей Юрьевич Полянский

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, polaynski@rambler.ru

ФРЕЙМИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. В статье представлена методика формирования понятий в курсе обществознания на уровне общего образования. Акцент сделан на использовании схематизации и применении ментальных схем как средства моделирования когнитивного процесса, так и процесса формирования понятий. Фреймовая модель представления знаний обладает достоинством в отношении визуализации учебного содержания. Обоснован дидактический потенциал применения фреймирования как средства быстрого создания неоднократно используемой ориентировочной основы действий для уроков обществознания, активизации познавательной деятельности и получения предметных результатов. Приведен эмпирический кейс по формированию понятия «общество».

Ключевые слова: понятие; обществознание; фрейм; фреймирование; ментальные схемы; схематизация; визуализация; предметные результаты.

Anatoly A. Veriaev

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, veryaev_aa@mail.ru

Sergey Yu. Polyansky

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, polaynski@rambler.ru

FRAMING AS A COMPONENT OF THE ORIENTING BASIS OF ACTIONS IN THE FORMATION OF SOCIAL SCIENCE CONCEPTS

Abstract. This article presents a methodology for forming concepts in the school social studies curriculum. The focus is on the use of schematization and mental schemas as tools for modeling both cognitive processes and the process of concept formation. The frame-based model of knowledge representation offers advantages for visualizing educational content. The article substantiates the didactic potential of framing as a means of rapidly creating a repeatedly used orienting basis of actions for social studies lessons, stimulating cognitive activity, and achieving subject-specific learning outcomes. An empirical case illustrating the formation of the concept of “society” is presented.

Keywords: concept; social studies; frame; framing; mental schemas; schematization; visualization; learning outcomes.

В условиях обновления содержания общего образования особую актуальность приобретает проблема формирования понятий как ключевых элементов предметного знания. Курс обществознания, являясь межпредметной дисциплиной, требует формирования понятий в тесной связи с развитием системного и критического мышления, способности к анализу и интерпретации социальной информации. В этом контексте особое значение приобретают методы подведения познавательной деятельности учащихся под когнитивные схемы организации учебной деятельности, в том числе схемы визуализации учебного материала. Цель исследования – разработать и обосновать методику формирования обществоведческих понятий при использовании конструкта «фрейм», введенного параллельно в информатике в рамках работ по искусственному интеллекту [1] и в социологии для объяснения поведения человека в условиях систематических и системных его контактов, проявления отношений в социальных группах [2]. В срав-

нении с другими моделями представления знаний фреймовая модель обладает рядом преимуществ, в частности она позволяет выстраивать семантические сети из связанных между собой фреймов, за счет наследования свойств фреймов более высоких уровней во фреймах более низких. Это работает на связность изучаемых в школе абстрактных понятий. Анализу фреймового подхода посвящено достаточно много работ, поэтому в настоящей статье такой обзор опущен. Отметим только одну содержательную работу философской тематики [3, с. 30], которая указывает на общность использования фреймовой модели в различных видах деятельности, включая познавательную и обучающую.

Цель исследования – разработка и обоснование методики формирования обществоведческих понятий у школьников на основе применения фреймирования как компонента ориентировочной основы действий.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- Проанализировать теоретические подходы к проблеме формирования понятий в философии, психологии и педагогике.

- Обосновать выбор фреймовой модели как средства когнитивной визуализации и структурирования учебного материала.

- Рассмотреть существующие отечественные исследования по применению фреймов и ментальных схем в обучении.

- Разработать методику включения фреймирования в учебный процесс по обществознанию.

- Апробировать эмпирический кейс по формированию понятия «общество».

В рамках настоящего исследования проблемным является не само обществоведческое понятие как элемент предметного знания, а способ его построения и усвоения обучающимися в учебной деятельности. Трудности формирования понятий в курсе обществознания обусловлены их абстрактностью, многозначностью и междисциплинарным характером, что затрудняет выделение учащимися существенных признаков и связей. В этих условиях особое значение приобретает наличие устойчивой ориентировочной основы действий, обеспечивающей поэтапное и осознанное формирование понятий. Фрейм в данном исследовании рассматривается как когнитивный каркас, задающий структуру анализа содержания и направляющий процесс перехода от ассоциативных, бытовых представлений к теоретическому обобщению.

Современное образование ориентировано на формирование у школьников целостного представления о мире и развитие универсальных учебных действий (УУД), необходимых для успешного освоения содержания разных дисциплин. Особое место в этом процессе занимает курс «Обществознание», который на уровне основного и среднего общего образования выполняет важную функцию интеграции знаний из различных гуманитарных и социальных наук.

Школьный предмет «Обществознание» включает основы научных знаний из философии, психологии, экономики, политологии, права, социологии и ряда смежных дисциплин. Данный перечень дисциплин привносит как дополнительные трудности, так и разнообразие в процесс формирования понятий. Такая содержательная структура придает курсу межпредметный характер и реализует метапредметный принцип формирования и развития универсальных учебных действий наряду с достижением предметных и личностных результатов учебной деятельности.

Включение множества дисциплинарных подходов требует от обучающихся способности видеть взаимосвязи между различными областями знаний, а также умения переносить полученные знания на решение новых задач. Это определяет необходимость применения дидактических и методических приемов, обеспечивающих осознанное и системное усвоение учебного материала. Укажем на отмеченные трудности формирования понятий в обществознании. Традиционно выделяют два подхода при реализации данного когнитивного процесса. Первый подход носит название «эмпиризм», второй подход – «рационализм». В современной философии существует также подход к синтезу этих позиций: признается роль как чувственного опыта, так и разумного мышления в процессе познания. На существовании других направлений в теории познания (интуитивизм, конструктивизм и др.) останавливаться не будем, акцентируем внимание на двух указанных. Первый подход или первое направление в теории познания некоторые исследователи, да и педагоги считают лучшим средством получения знания, в том числе и при получении представлений об обществоведческих понятиях. Среди педагогов можно особо отметить школьных учителей физики, придерживающихся данного подхода. Крайность данной позиции очевидна. Какие бы эксперименты не ставились, наблюдения не проводились, их результаты должны быть интерпретированы, в том числе с использованием таких представлений, которые учащимся незнакомы. Помимо экспериментальной физики, к примеру, существует весьма абстрактная, но с фундаментальными достижениями физика теоретическая. Приведем только один пример, связанный с физикой, в качестве аргумента сказанному: электротехника, пусть это не покажется странным, на самом деле – следствие уравнений Максвелла.

В эмпиризме основной посыл в том, что познание опирается на опыт. Но нужно отметить, что опыт в общественных отношениях «локален» в пространстве и времени, у него свой хронотоп, а в обществознании вводятся достаточно абстрактные понятия, которые непосредственно наблюдать нельзя, нельзя «копировать, фотографировать», напрямую измерить, зафиксировать с помощью органов чувств человека, они не являются результатом окультуривания того, что имманентно заложено в опыте. Это понятия другого плана, иного хронотопа. Существует разрыв между конкретным и абстрактным, поэтому часто

важен результат обобщений, абстрагирования. Н. К. Радина справедливо замечает, что «социальные представления являются специфической формой социального знания, соединяющего понятийный и образный компоненты, когда первый аспект рассматривается в связи со знанием и с языком, а второй – подчинен первому» [4, с. 35]. Указание на язык ориентирует на формирование обществоведческих понятий не в индивидуальной учебной деятельности, а в коллективной, где высказываются множественные точки зрения, которые приниматься могут не всеми. При этом остается открытым вопрос о том, как отмеченное выше «абстрагирование» реализовывать, чтобы понятия усваивались, имели не только значение, но и смысл для обучаемых.

Обоснование выбора фреймового подхода при формировании понятий

Для достижения целей работы могут быть использованы методические приемы с использованием ментальных схем, которые показали свой потенциал, пригодность в ряде других образовательных и когнитивных задач.

Остановимся кратко на представленности в педагогической литературе работ преимущественно фреймовой тематики. Первые работы были выполнены при написании диссертаций по общей или профессиональной педагогике. В педагогике фреймы детально обсуждались для решения разных задач, в процессе преподавания некоторых дисциплин. Одну из первых исследовательских работ выполнила Т. А. Колодочка [5; 6]. В работе использовалась фреймовая технология для обучения студентов в среднем профессиональном образовании. Работа выполнена под руководством А. А. Остапенко, который исследовал применение фреймов знаний в технологии концентрированного обучения, где учебный материал сконцентрирован в виде крупноблочных опор и, в частности, могут применяться фреймы, распространил методику использования фреймов для изучения математики и технологии.

Другая работа докторского уровня, защищенная при научном консультировании Н. С. Пурышевой, выполнялась в Ульяновске. Р. В. Гурина [7] работала в физико-математических классах и апробировала фреймовую технологию в процессе преподавания физики. В работе фреймовая схема рассматривалась в контексте теории поэтапного формирования умственных действий, использовалась для структурирования теоретического

учебного материала, в рамках методики формирования представлений о законах физики, развития мышления учащихся, в том числе творческого, проводилась оценка эффективности использования фреймовых конструкций. В Ульяновске Р. В. Гуриной и Е. Е. Соколовой была подготовлена монография о фреймовом представлении знаний с ориентацией на школьный педагогический процесс [8]. Несколько позже расширенный авторский коллектив из Ульяновска опубликовал учебное пособие по использованию фреймов в процессе преподавания физики, английского языка, истории, математики. В монографии и учебном пособии приведены фреймовые схемы, опоры сценарного типа, являющиеся средством интенсивного обучения, формирования алгоритмического мышления, понятийного аппарата учебных дисциплин, коммуникативных умений учащихся школ, а также описаны элементы методики использования фреймового подхода.

Помимо работ, отраженных в диссертациях, можно отметить, что, развивая направление под названием «инженерия обучающих технологий», М. А. Чошанов существенно опирается на фреймирование в описании организации учебного процесса [9]. Его работа выдержала несколько изданий в издательстве «БИНОМ».

Фреймовая технология была использована Н. Л. Чернецовой для создания методических материалов [10]. В последнее время выпущен ряд учебных пособий педагогов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Н. И. Пак, Д. А. Бархатова и другие), в которых развивается подход с использованием ментальных схем в процессе подготовки будущих учителей, касающийся дисциплин, связанных с информатикой [11].

Список литературы по формированию социологических понятий с использованием фреймов (тематика близка к обсуждаемой в данной статье) можно найти в цитированной нами ранее работе Н. К. Радиной [4]. Считаем, что при рассмотрении формирования обществоведческих понятий у учащихся школ желательно опираться только на опыт отечественных педагогов.

Прежде чем приступить к изложению методики использования фреймов в процессе преподавания обществоведения, нужно отметить, что опираться необходимо на такие когнитивные схемы, которые являются универсальными. Такие схемы ученикам легче принять и начинать на постоянной основе использовать.

Для обозначения таких схем и для отражения целевых установок П. Я. Гальпериним введено представление об ориентировочной основе действий (ООД) в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий. В структуру ООД входят следующие основные компоненты: образец конечного продукта или представление результатов деятельности, описание ожидаемого результата, схема, график, образец и так далее; словесное описание материала или предмета, с которым осуществляется действие; средства деятельности, т. е. инструменты, инструкции, чертежи, карты, таблицы, алгоритмы, формулы и теоретические обоснования, необходимые для выполнения действия; технология деятельности, т. е. представления о способах выполнения действий, включающие последовательность приемов, методики выбора, порядок решения задач, инструкции. Эти компоненты строят целостную ООД, обеспечивающую успешное формирование понятий, выполнение действий. Полная ориентировочная база содержит все необходимые знания и ориентиры по целям, методам и условиям деятельности, в то время как неполная или резервная ООД влияет на качество выполнения и ошибки.

В отечественной педагогике в контексте данной работы ключевое значение имеет концепция развивающего обучения В. В. Давыдова. Формирование понятий должно опираться на выявление их существенных признаков и переход от эмпирического обобщения (внешние признаки) к теоретическому (внутренние связи и закономерности). Именно теоретическое обобщение обеспечивает развитие понятийного мышления, анализа и систематизации знаний, что достигается через учебные задачи, направленные на сравнение и выявление существенных характеристик. «В процессе преподавания необходимо проводить особую и трудоемкую работу на специально подобранном учебном материале, чтобы учащиеся точно дифференцировали в нем основное от второстепенного, существенное от внешней формы его проявления, действительно общие элементы от случайных и отделимых. При этом происходит упорядочение выделенных признаков, их обозначение особыми терминами или целыми словесными формулировками, совокупность которых вполне точно и однозначно определяет содержание результата проведенного обобщения – понятия» [12, с. 27].

Использование фреймов можно рассматривать как инструмент поддержки этого процесса – модели, которая задает структуру для анализа со-

держания и направляет внимание учащихся на выявление существенных признаков и связей, способствуя формированию понятий в логико-теоретической форме с опорой на первичные представления учащихся об обществоведческих понятиях.

С нашей точки зрения, наиболее удачен выбор именно фреймовой модели представления знаний. Работы, в которых обсуждается «фреймовый подход», «фрейм-анализ», «теория фреймов» или «фреймирование», можно встретить в публикациях лингвистов, искусствоведов, информатиков и программистов – разработчиков искусственного интеллекта, социологов, психологов, политологов, педагогов и т. д. В само слово «фрейм» разные исследователи вкладывают разный смысл. В данной работе будем ориентироваться на представления, присутствующие в основном в литературе по информатике.

Приведем дополнительные аргументы относительно выбора фреймов в качестве модели представления знаний. Таких универсальных моделей существует несколько: производственные правила, семантические сети, онтологии, когнитивные графы, фреймы. В этом ряду фреймы выделяются своей проработанностью, хорошей ориентацией на представление абстрактных понятий. Для обеспечения успешного формирования понятий в процессе обучения особое значение приобретают методы визуализации. Фреймы могут быть представлены как алгебраически в виде вложенных списков (списки – одна из распространенных структур данных в программировании), так и в виде схем, хорошо структурирующих учебный материал. Они позволяют сделать процесс понятийного анализа доступным и прозрачным для учащихся, облегчая выделение существенных признаков изучаемых явлений и установление логических связей между ними. В структуре фреймов находят отражения как декларативные знания, так и процедурные, что может использоваться при освоении учащимися некоторых технологий программирования. Помимо этого, существует возможность создавать из фреймов сетевые структуры, реализуя идею наследования, тем самым выделяя представления о понятиях, работающих и актуальных на разных временных и пространственных масштабах.

Кроме перечисленных универсальных схем представления знаний существуют и другие менее универсальные (концепт-карты, интеллект-карты, диаграммы Исикавы, структурно-логические

схемы и т. п.), реализованные в том числе в виде сервисов и компьютерных программ (popplet, timeline и др.). Именно возможность компьютерной поддержки использовалась в одной из наших работ, ориентированной на обучение иностранным языкам [13]. Графически изображать фреймы легко как на меловой доске, так и при использовании разнообразного программного обеспечения.

Ключевым элементом курса обществознания является понятие, от глубины его усвоения зависит качество учебной деятельности и критическое осмысление социальных процессов [14]. Использование фреймов как схем и процесса фреймирования позволяет структурировать признаки и связи понятий, поэтапно формировать системное мышление и осознанное понимание категорий. Такой подход соответствует целям курса, направленного на развитие универсальных учебных действий и критического мышления.

В педагогике разработан широкий спектр приемов предварительной организации содержания. В педагогической информатике акцент сделан на информационных блоках предваряющего типа [15]. Проблемное обучение строится на постановке значимой задачи [16]. В естественно-научных дисциплинах применяются логико-смысловые схемы [17], а также визуальные методы – фреймы, ментальные карты, понятийные сети [18].

Предтекстовые стратегии критического мышления позволяют прогнозировать содержание и соотносить его с личным опытом [19]. Фрейм как схема и фреймирование как процесс выступают компонентом ориентировочной основы действий: «пустой» фрейм задает когнитивный каркас, а его заполнение отражает переход от предварительной организации материала к системному пониманию.

Нарратив также рассматривается как средство формирования когнитивных связей и мотивации [20], выполняя функцию предварительного ориентира (А. А. Вагин [21]). Фрейм и нарратив объединяет роль схемы с пустыми слотами, наполняемыми содержанием. Поэтапная работа с визуальными средствами от выявления понятий до их интеграции соотносится с трехстадийной моделью использования концепт-карт [13].

Активизация познавательной деятельности в курсе обществознания строится на сочетании схем-фреймов и поэтапном формировании понятий: от ассоциативного поля к схеме, ее заполнению и рефлексии.

В рамках настоящей статьи эмпирический кейс используется как иллюстративно-апро-

бационный материал, демонстрирующий возможности применения предложенной методики в учебном процессе. Задача количественной оценки эффективности и сравнительного анализа с альтернативными методиками выходит за рамки данной публикации и может рассматриваться как направление дальнейших исследований. Представленный эмпирический кейс не претендует на статус педагогического эксперимента в строгом методологическом смысле. Цель – продемонстрировать логику применения фреймирования как компонента ориентировочной основы действий и показать дидактический потенциал методики при формировании обществоведческих понятий.

Эмпирический кейс: формирование понятия «общество»

Определение общества затруднено его абстрактностью и многозначностью, что порождает множество трактовок. Различия в определениях обусловлены также разнообразием научных подходов и концепций.

В философском определении общества важно учитывать его соотношение с понятием «природа». Последнее используется в разных смыслах: как вся действительность, включая человека и общество, либо как природно-географическая среда, внешняя по отношению к человеку.

В последнем случае подчеркивается специфичность социальной жизни и ее несводимость к биологическим факторам. При этом необходимо фиксировать неразрывную связь общества с природой. Для этого можно предложить учащимся самостоятельно привести факты, демонстрирующие положительное и отрицательное воздействие общества на природу.

1. *Первый ориентир* (устный/визуальный). Пример пустого фрейма представлен на рис. 1. Ученикам предлагается задание: «Назовите любое словосочетание или предложение со словом общество». Это активизирует их опыт и выявляет начальные представления.

Примерный текст: «Я назову слово, с которым вы сталкиваетесь каждый день. Это очень популярное и часто употребляемое слово – “общество”. Сформулируете сейчас то, с чем у вас ассоциируется слово “общество”, то, что вам приходит на ум именно в этот момент. Это может быть любое словосочетание и/или предложение, которое бы содержало слово “общество”» (принимаются все варианты). Пример заполнения фрейма первого уровня представлен на рис. 2.

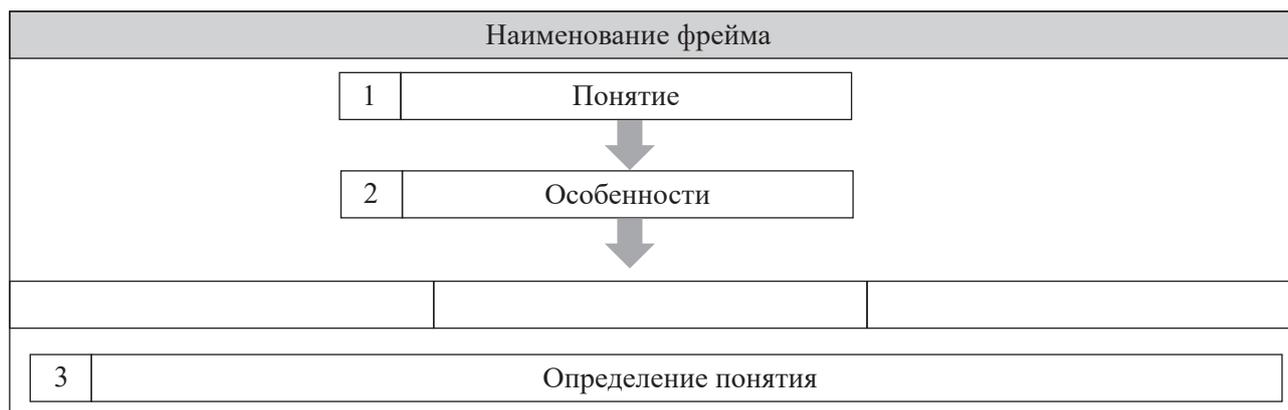


Рис. 1. Пример пустого фрейма первого уровня

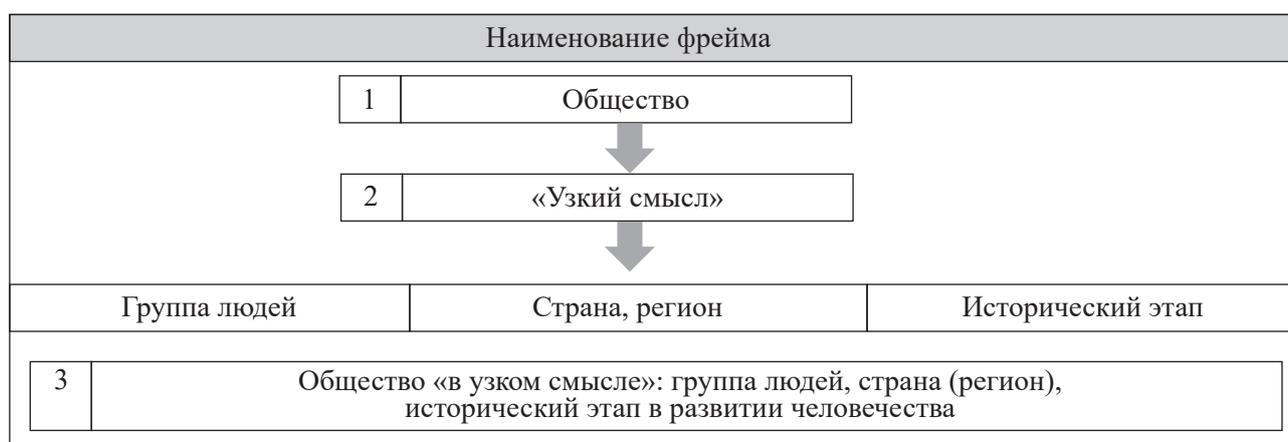


Рис. 2. Пример заполненного фрейма первого уровня «Общество в узком смысле»

2. *Второй ориентир* (визуальный/устный). Демонстрируются изображения людей, земного шара, государственных флагов. Вопрос: «Каким одним словом можно охарактеризовать все эти изображения?» Цель – обобщить материал и перейти к пониманию общества в широком смысле слова.

2.1. *Третий ориентир* (устный/визуальный). Представьте, что вы оказались в небольшой деревне на берегу реки. Люди здесь выращивают хлеб, ловят рыбу, строят дома из дерева. Их жизнь очень зависит от природы: засуха – нет урожая, разлив – сносит мост. Демонстрируется изображение.

А теперь перенеситесь мысленно в мегаполис с многоэтажками, метро и Интернетом. Здесь люди создали свои правила, транспортные сети, обмен услугами. Природа все еще влияет (жара, наводнения), но город как будто «отделен» от нее, живет по своим законам.

Задумайтесь: что объединяет эти два примера? Почему мы все равно говорим, что и там и там – общество?

Вопрос для обсуждения: «Как вы думаете, что значит “общество – обособившаяся от природы, но тесно с ней связанная часть мира”?»

2.2. *Четвертый ориентир* (устный). Известны случаи, когда люди, оказавшиеся в полной изоляции на необитаемых островах, погибали не от голода или болезней, а от душевного истощения. Без общения, без другого человека рядом им не хватало самого главного – чувства принадлежности к кому-то. Организм сдавался. Самая известная такая история – солдаты и матросы XVIII–XIX веков, которых оставляли на отдаленных островах в наказание. Многим хватало нескольких месяцев одиночества, чтобы потерять волю к жизни.

Человек, оказавшийся один на острове, часто умирал не от голода, а от одиночества. Герой фильма «Изгой» начал разговаривать с мячом, чтобы сохранить рассудок. Младенцы, лишённые общения, не могут развиваться. Даже сегодня, окруженные комфортом, мы ищем общения в социальных сетях. Почему? Формулируем понятие «человек». Человек – биосоциальное существо.

3. *Пятый ориентир* (письменный). «В небольшой долине на берегу реки жило племя. Сначала люди просто собирались у костра и решали свои проблемы как придется: кто громче крикнет, того и правда. Постепенно ссоры становились все

опаснее – однажды из-за дележа рыбы вспыхнула драка, в которой пострадали дети.

Старейшины поняли, что так дальше нельзя. Они собрались советом и придумали *форму организации людей*: каждое утро они проводили собрание, где обсуждали нужды племени и делили добычу. Это стало правилом.

Но этого было мало. Иногда кто-то все равно обманывал других. Тогда решили установить еще один *способ их взаимодействия*: появился человек, которому все доверяли и который разбирал споры –

как судья. Ему разрешили выслушивать обе стороны и принимать решения, обязательные для всех.

Скоро в племени сложились свои *социальные институты* – совет старейшин для управления и судья для разрешения конфликтов. Благодаря этим *формам организации людей и способам их взаимодействия* племя стало жить спокойнее, дружнее и смогло вместе строить лодки, выращивать урожай и обороняться от врагов». По итогу работы с текстом и обсуждения заполняется фрейм второго уровня (рис. 3, 4).

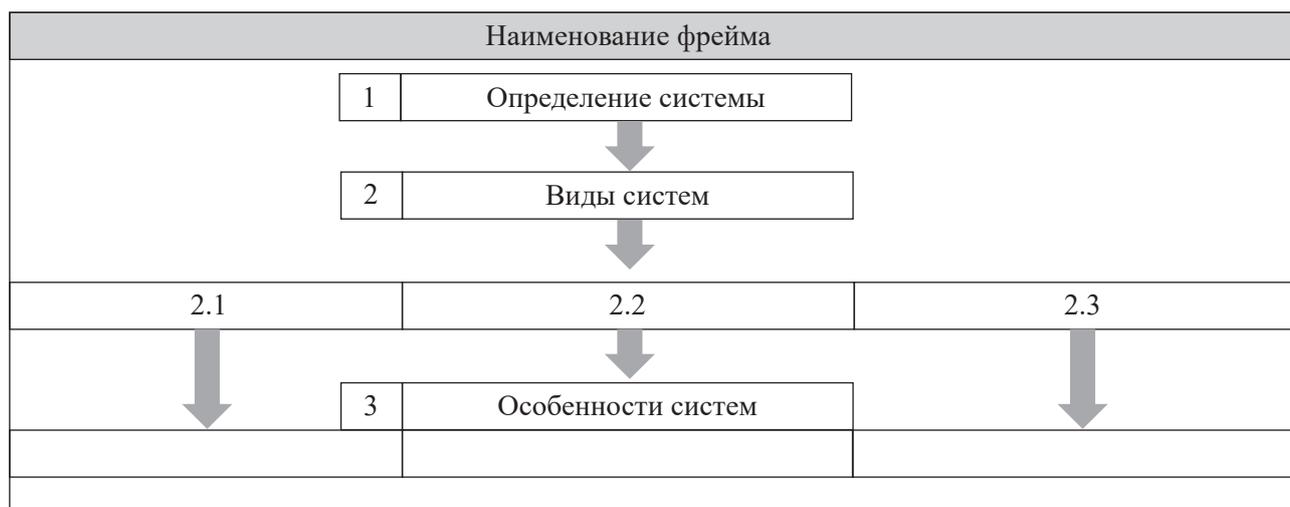


Рис. 3. Пример пустого фрейма второго уровня

Дидактическая задача – выйти на формулирование понятия социального института, который

содержится во второй части дефиниции «общество» и является базовым понятием в курсе обществознания.



Рис. 4. Пример заполненного фрейма второго уровня «Дефиниция понятия “общество”»

Общество – обособившаяся от природы, но тесно с ней связанная часть мира, включающая формы организации людей и способы их взаи-

модействия. В данной дефиниции выделяются ключевые понятия (термины), которые образуют слоты фрейма второго уровня «Дефиниция поня-

тия «общество»». Эти слоты могут одновременно выступать наименованиями самостоятельных фреймов: общество в «узком смысле», общество в «широком смысле», природа, культура (духовная и материальная), человек, социальный институт. Такая структура позволяет рассматривать указанную дефиницию как системный фрейм, применимый для формирования обществоведческих понятий на уровне общего образования.

Использование ориентировочной основы действий и фреймов в обучении, с нашей точки зрения, повышает осознанность работы с информацией, активизирует познавательную деятельность и обеспечивает прочность понятийных связей. Фрейм выступает как предварительная модель, задающая логику анализа и синтеза, а его поэтапное заполнение стимулирует переход от ассоциативного восприятия к системному мышлению.

Предварительное исследование показало, что формирование обществоведческих понятий требует сочетания когнитивных моделей и деятельностных практик. Эмпирический кейс иллюстрирует дидактический потенциал: учащиеся во время работы установили связи между категориями «общество», «природа», «культура», «человек», «социальный институт».

Научная новизна исследования заключается в том, что фреймирование впервые рассмотрено как компонент ориентировочной основы действий в процессе формирования обществоведческих понятий в связке с представлениями об универсальной фреймовой модели представления

знаний. В работе показано, что «пустой фрейм» может выполнять роль предварительной когнитивной схемы, а процесс его последовательного заполнения становится механизмом перехода от первичных ассоциаций к осознанному и системному понятийному мышлению.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении роли визуально-смысловой схематизации знаний в когнитивных процессах школьника. Работа дополняет существующие представления о методах формирования понятий, интегрируя идеи теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский) и когнитивных фреймовых моделей (М. Минский, И. Гофман).

Практическая значимость заключается в том, что разработанная методика может быть использована учителями обществознания в основной и средней школе, а также в курсах повышения квалификации педагогов. Представленные фрейм-шаблоны и алгоритмы работы позволяют повысить уровень осознанности учащихся, развить их способность к анализу и аргументации, а также улучшить результаты при подготовке к государственной итоговой аттестации.

Фреймирование является универсальным механизмом, продуктивным в преподавании обществознания и других гуманитарных дисциплин. Перспективы работы связаны с цифровыми шаблонами, интеграцией в электронные среды и исследованием влияния на метапредметные компетенции.

Список источников

1. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О. Н. Гринбаума; под ред. Ф. М. Кулакова. М.: Энергия, 1979. 151 с.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступ. статья Г. С. Батыгина. М.: Институт социологии РАН, 2003. 750 с.
3. Терехов М. Д. Философско-методологические аспекты фреймового подхода: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2016. 30 с.
4. Радина Н. К. Использование фрейм-структур для изучения социальных представлений в массмедийном дискурсе (на примере социального представления «семья») // Пензенский психологический вестник. 2016. № 2. С. 34–59. DOI 10.17689/psy-2016.2.4.
5. Колодочка Т. А. Фреймовое обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004. 24 с.
6. Колодочка Т. Н. Фреймовая технология в среднем профессиональном образовании // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 25–30.
7. Гурина Р. В. Подготовка учащихся физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2007. 43 с.
8. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: монография. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
9. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий. 3-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 242 с.
10. Чернецова Н. Л. Самооценка личностных достижений студентов по дисциплине «Основы материаловедения». Фреймы и слоты лекций, тестовые задания: учеб.-метод. пособие. М.: Прометей, 2015. 108 с.

11. Моделирование и формализация: учебник для вузов / Д. А. Бархатова, А. Н. Марьясова, Н. А. Пак [и др.]. СПб.: Лань, 2025. 224 с.
12. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
13. Трехстадийная модель использования облака тегов и концепт-карт в учебном процессе для работы с англоязычными текстами / А. Ю. Антонов, А. А. Веряев, Т. А. Костюкова, В. А. Доманский // Язык и культура. 2017. № 40. С. 25–32.
14. Краевский В. В., Бережнова М. Б. Дидактика. М.: Академия, 2006. 352 с.
15. Роберт И. В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. № 3. С. 54–67.
16. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Теория обучения. М.: Педагогика, 1983. 192 с.
17. Казакова Т. В., Иванов С. В. Методика преподавания естественно-научных дисциплин. Екатеринбург: УрГПУ, 2015. 196 с.
18. Роберт И. В. Дидактико-технологические парадигмы современного периода информатизации отечественного образования // Педагогическая информатика. 2017. № 3. С. 63–78.
19. Технология развития критического мышления через чтение и письмо / под ред. О. Г. Сухомлиновой. М.: Вита-Пресс, 2002. 176 с.
20. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / С. Ф. Сергеев, М. Е. Бершадский, О. М. Чоросова и др. Якутск: СВФУ им. М. К. Аммосова, Институт непрерывного профессионального образования, 2016. 108 с.
21. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 176 с.

Статья поступила в редакцию 30.09.2025; одобрена после рецензирования 28.11.2025; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 30.09.2025; approved after reviewing 28.11.2025; accepted for publication 19.01.2026.

УДК 37.018.26

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-21-27

Евгений Андреевич Теленков*Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Кировска, г. Кировск, Россия, ETelenkov@gmail.com***Надежда Викторовна Чекалева***Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, nchekaleva@yandex.ru*

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ ШКОЛЫ И БИЗНЕСА: ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье обоснована необходимость расширения участия родительского сообщества в планировании, реализации и оценке образовательных проектов, направленных на развитие профессиональных компетенций и социализацию школьников. На основе анализа успешных практик показано, что участие родителей способствует устойчивости партнерских моделей, повышению доверия между участниками образовательного процесса и расширению социальной базы проектов. Определены функции родителей в образовательных инициативах, выделены барьеры и перспективы вовлечения родителей в социальное партнерство.

Ключевые слова: социальное партнерство; школа и бизнес; родительское сообщество; образовательные проекты; участие родителей; профориентация; доверие; образовательная среда.

Evgenii A. Telenkov*Secondary general education school № 5, Kirovsk, Russia, ETelenkov@gmail.com***Nadezhda V. Chekaleva***Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, nchekaleva@yandex.ru*

THE ROLE OF PARENTS IN SCHOOL-BUSINESS SOCIAL PARTNERSHIP: TASKS AND PROSPECTS

Abstract. The article explains the need to expand the involvement of the parent community in the planning, implementation, and evaluation of educational projects aimed at developing students' professional competencies and supporting their social integration. Based on the analysis of successful practices, the study demonstrates that parental participation enhances the sustainability of partnership models, strengthens trust among stakeholders in the educational process, and broadens the social foundation of such projects. The paper identifies the functions of parents in educational initiatives and highlights the barriers and prospects for involving parents in social partnership.

Keywords: social partnership; school-business collaboration; parent community; educational projects; parental involvement; career guidance; trust; educational environment.

В современных условиях трансформации образования, ориентированной на открытость, сетевую организацию, практикоориентированность и межсекторальное взаимодействие, особое место в развитии современной образовательной среды занимает партнерство школы с бизнесом, научными организациями и сообществами. Однако в центре этого взаимодействия часто остается недооцененным один из ключевых субъектов образовательного процесса – родительское сообщество. Родители являются не только участниками образовательных отношений, но и потенциальными посредниками между школой и внешней средой, носителями социального капитала, источниками экспертных, профессиональных, кадровых и управленческих ресурсов. Их участие способно оказывать значимое влияние на формирование качественной образовательной среды, особенно в проектах, реализуемых совместно с бизнесом и работодателями [1; 2].

Современные исследования показывают, что школы, в которых родительская вовлеченность носит устойчивый и системный характер, демонстрируют более высокие результаты по академическим и воспитательным метрикам, выше уровень удовлетворенности образовательными услугами, а также лучше реализуют профориентационные инициативы [3; 4]. При этом важным условием является не только участие родителей как соучастников образования, но и их интеграция в процессы социального взаимодействия и соуправления.

Участие родителей в образовательных инициативах, реализуемых в рамках партнерской модели, может принимать разные формы:

- участие в попечительских и управляющих советах;
- инициирование профориентационных мероприятий;
- участие в производственных экскурсиях, наставничестве, презентации профессий;
- экспертная и кадровая поддержка школ;

- ресурсная помощь (материальная, организационная, технологическая);
- сопровождение индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Несмотря на потенциал, роль родителей в рамках социального партнерства остается фрагментарной, неинституционализированной, часто зависящей от инициативы отдельных лиц или школьной администрации. Это вызывает потребность в систематизации подходов и обосновании задач, перспектив родительского участия как значимого фактора эффективности партнерских моделей.

Актуальность исследования основывается на том, что современная школа как социальный институт все более активно вовлекается в процессы межсекторального взаимодействия. Программы по профилизации образования, проекты ранней профориентации, внедрение технологий наставничества, взаимодействие с промышленными партнерами требуют участия широкого круга субъектов – не только педагогов, учеников и бизнес-структур, но и родителей как активных участников образовательного процесса. Социальный запрос на участие родителей в управлении образованием усиливается в условиях перехода к модели «школа как открытая система». Родители все чаще становятся не только наблюдателями, но и инициаторами изменений в школе – от создания профориентационных кружков до участия в образовательных стартапах [1; 3]. Необходимость формирования устойчивых моделей партнерства обусловлена тем, что именно родители могут быть носителями профессиональных компетенций, бизнес-контактов, управленческого опыта, которые значительно расширяют ресурсы школы. Формирование у детей представлений о профессиях и карьере напрямую связано с опытом и ценностными ориентирами родителей. Их участие в профориентации усиливает мотивацию учащихся и делает образовательные траектории более осознанными [2; 5]. Недостаточная институциональная база для участия родителей в совместных проектах с бизнесом порождает управленческие, нормативные и методические трудности [4]. Необходима научно обоснованная система поддержки таких партнерств на уровне школы и региона.

Проблема исследования заключается в противоречии между:

- признанной важностью участия родителей в социальном партнерстве школы и бизнеса и отсутствием системных механизмов их включения в такие модели;

- наличием успешных локальных практик вовлечения родителей и отсутствием институционализированных программ и стратегий масштабирования этих практик;

- потенциалом родителей как носителей профессиональных и ресурсных возможностей и преобладанием традиционного, формализованного взаимодействия, ограниченного функциями наблюдения и контроля.

Цель – исследовать формы и механизмы участия родителей в социальном партнерстве школы и бизнеса, выявить их влияние на эффективность образовательных проектов и определить перспективы институционализации родительского участия.

Современная образовательная система ориентирована на интеграцию усилий различных социальных акторов – школы, бизнеса, семьи – в целях повышения качества образования и социализации учащихся [6]. Несмотря на то, что институт социального партнерства выступает системообразующим фактором модернизации образования, роль родителей в этих процессах остается недостаточно осмысленной как на теоретическом, так и на практико-ориентированном уровнях. Проблема заключается в отсутствии целостной модели включения родительского сообщества в реализацию совместных образовательных проектов школы и бизнеса, а также в недооценке воспитательного, коммуникативного и ресурсного потенциала семьи в таких партнерствах. В условиях трансформации образовательных запросов, рынка труда и моделей воспитания возникает необходимость в пересмотре традиционных подходов к взаимодействию родителей с образовательной средой, в том числе с ее внешними партнерами – бизнес-структурами.

Образовательное пространство сегодня стремится к интеграции различных социальных институтов для обеспечения качественного образования. Развитие эффективного взаимодействия между школой, бизнесом и родителями требует системного подхода, включающего информирование, обучение и поддержку всех участников. Только совместными усилиями можно достичь высоких результатов в образовании и подготовке будущих поколений. Традиционно родители рассматривались преимущественно как участники педагогического процесса в плоскости «школа – семья». Однако в условиях модернизации образования и внедрения инновационных образовательных моделей возрастает значение семьи как полноценного субъекта партнерского взаимодействия,

способного оказывать влияние на стратегию и содержание образования [4]. Понятие «социальное партнерство» в педагогике трактуется как добровольное, основанное на согласии и общих целях сотрудничество между различными участниками образовательного процесса, направленное на реализацию социально значимых задач. В таком взаимодействии родители могут и должны выступать не только как представители интересов обучающихся, но и как эксперты, организаторы, инвесторы, а иногда и как кадровые ресурсы [7].

Эмпирические исследования (включая социологические опросы, интервью с педагогами, руководителями школ и родителями) показывают, что лишь незначительная часть образовательных организаций выстраивает устойчивые партнерские связи с родительским сообществом в контексте бизнес-сотрудничества.

Наиболее распространенные формы включения родителей:

- участие в проведении профориентационных экскурсий и мастер-классов;
- организация семейных образовательных событий с участием представителей бизнеса;
- содействие в организации производственных практик, стажировок и летней занятости учащихся.

При этом уровень инициативы со стороны родителей часто остается низким, что обусловлено рядом факторов:

- недостаток информации о возможностях участия в школьно-бизнесовом партнерстве;
- слабая мотивация (восприятие школы как внешнего института);
- недоверие к эффективности подобных форматов;
- отсутствие координирующих механизмов со стороны школы.

На практике взаимодействие родителей с системой образования и бизнес-структурами сталкивается с рядом барьеров, среди которых:

- организационные (отсутствие формализованных механизмов включения родителей в школьно-бизнесовое партнерство);
- культурные (укорененная модель пассивного родительства, где семья воспринимает свою функцию лишь как контроль за учебной деятельностью ребенка);
- институциональные (низкая заинтересованность отдельных образовательных организаций и бизнеса в открытом диалоге с родительским сообществом);
- коммуникативные (дефицит конструктивного общения между всеми сторонами партнерства).

Таким образом, эффективность социального партнерства напрямую зависит от выстраивания доверительных отношений, целеполагания, прозрачности ответственности и взаимодействия всех участников образовательного процесса [8; 9].

Формы взаимодействия родителей, школы и бизнеса:

- образовательные проекты (совместная разработка и реализация программ, направленных на развитие у учащихся профессиональных навыков и компетенций);
- профориентационные мероприятия (организация экскурсий, мастер-классов и встреч с представителями различных профессий);
- финансовая поддержка (участие родителей и бизнес-структур в финансировании образовательных инициатив и проектов).

Несмотря на очевидные преимущества, существуют определенные трудности в установлении эффективного взаимодействия:

- недостаток информированности родителей о возможностях участия в образовательных проектах;
- ограниченные ресурсы и время у родителей для активного участия;
- отсутствие четких механизмов и структур для организации сотрудничества между школой, родителями и бизнесом.

Для усиления роли родителей в социальном взаимодействии между школой и внешними институтами необходимы:

- разработка и внедрение программ по повышению педагогической культуры родителей;
- создание платформ для обмена опытом и информацией между всеми участниками образовательного процесса;
- поддержка инициатив, направленных на активное вовлечение родителей в образовательные проекты [10].

Методы исследования:

- анализ научной и нормативной литературы по вопросам родительского участия, социального партнерства, управления качеством образования;
- кейс-анализ образовательных проектов, реализуемых при участии родителей и бизнеса (в том числе «ФосАгро-классы», «Семейно-наставнические школы», «Профмастерские родителей»);
- контент-анализ школьных сайтов, программ развития, публичных отчетов;
- экспертные интервью с директорами школ, представителями родительских советов, бизнес-партнерами (n = 27);
- онлайн-анкетирование родителей учащихся 8–11-х классов в 5 регионах РФ (n = 412) на предмет

форм, барьеров и перспектив их участия в школьных и партнерских проектах.

В исследование включены общеобразовательные организации из 5 регионов (Мурманская область, Свердловская область, Республика Татарстан, Пермский край, Ханты-Мансийский автономный округ), в которых реализуются совместные проекты с бизнесом при активном участии родителей. Выборка включает как городские, так и сельские школы, что позволяет учитывать разнообразие условий и моделей участия.

Анализ практик позволил выделить четыре основных типа участия родителей в образовательных проектах, реализуемых во взаимодействии школы, семьи и бизнеса:

1. Координационно-управленческая форма:

- участие в попечительских и управляющих советах;
- совместное проектирование программ профилей;
- включение родителей в управленческие решения по выбору бизнес-партнеров.

2. Ресурсно-организационная форма:

- содействие в организации профориентационных мероприятий;
- предоставление площадок, оборудования, контактов;
- сопровождение школьных мероприятий в качестве организаторов и спонсоров.

3. Экспертно-наставническая форма:

- участие в профпробах, мастер-классах, экскурсиях;
- выступления перед учащимися;
- участие в цифровом наставничестве (в том числе в онлайн-формате).

4. Информационно-просветительская форма:

- участие в обсуждении содержания образования;
- проведение родительских лекториев;
- медиаподдержка образовательных инициатив.

Анализ успешных практик участия родителей в рамках социального партнерства школы и бизнеса. Рассмотрение конкретных кейсов подтверждает, что вовлеченность родителей в совместные проекты школы и бизнеса усиливает эффективность образовательных инициатив и способствует повышению качества образования. В ходе анкетирования ($n = 120$ родителей, 45 педагогов) установлено, что:

- 78 % родителей считают свое участие в проектах с бизнесом недостаточным;
- 64 % выражают готовность к участию в профориентационных мероприятиях;

- 52 % отмечают, что такие формы взаимодействия повышают мотивацию детей к обучению.

Ниже представлены наиболее показательные практики из разных регионов России.

Кейс «ФосАгро-классы» (Мурманская область).

Проект реализуется при поддержке КФ АО «Апатит» и органов образования. Родители школьников активно включены в организацию профильных химико-биологических и инженерных классов.

Формы участия родителей:

- соорганизация профориентационных экскурсий и поездок;
- участие родителей – сотрудников предприятия в наставничестве и профконсультировании;
- регулярное участие в советах классов и публичной экспертизе программ.

Результаты:

- увеличение числа осознанных поступлений в технические и естественно-научные вузы;
- рост удовлетворенности родителей образовательными услугами;
- формирование устойчивого взаимодействия «семья – школа – предприятие» [1; 2].

Проект реализуется в формате сетевого взаимодействия школы, предприятия и родителей учащихся, включающего родительские собрания с участием представителей бизнеса, экскурсии на производственные объекты и совместные профориентационные мероприятия, профессиональные пробы и мастер-классы на предприятиях. Ученики получают возможность попробовать себя в роли инженеров, технологов, химиков, программистов. Подобные практики позволяют снизить разрыв между теорией и практикой. Создаются профильные классы – «ФосАгро – класс» (инженерный, технологический или естественно-научный).

Кейс «Инженерные классы» (Свердловская область).

В Свердловской области программа опирается на партнерство школ с промышленными предприятиями региона. Родители участвуют в профессиональных пробах и наставничестве, помогая формировать индивидуальные образовательные траектории учащихся. Упор делается на практическое применение знаний: лабораторные работы, участие в научно-технических конкурсах и проектах становятся неотъемлемой частью учебного процесса.

В рамках взаимодействия с промышленными предприятиями родители учащихся выступают как сопродюсеры образовательных маршрутов.

Формы участия:

- соорганизация инженерных конкурсов, хакатонов;
- родительские дни профессий (открытые лекции, практикумы);
- включение в сетевое наставничество.

Результаты:

- снижение числа учеников, испытывающих затруднения в выборе профиля;
- рост инициативности родителей в вопросах дополнительного образования детей;
- усиление взаимодействия с колледжами и вузами [5].

Совместные исследовательские проекты и конкурсы. Школьники под руководством сотрудников компаний решают практико-ориентированные задачи: разрабатывают экологические проекты, создают прототипы устройств, изучают химические реакции и процессы [11]. Предлагается организационно-педагогическая система игровых методов для самоопределения учеников с целью осознанного выбора профессии. «Мир – профессий» – играем в профессии вместе, в которой родители являются просветителями в мире новых профессий. Система включает в себя как мероприятия по ранней профориентации (знакомство с профессиями), так и профильное обучение (углубление в конкретные предметы и направления).

Муниципальные родительские инициативы (Пермский край, Ханты-Мансийский автономный округ, Татарстан).

В этих регионах реализуются родительско-общественные инициативы, встроенные в муниципальные программы развития образования.

Формы:

- родительские инициативные группы по развитию профориентации;
- участие родителей в городских конкурсах школьных стартапов;
- родительские ассоциации как переговорные площадки между школой и бизнесом.

Эффекты:

- укрепление партнерских связей на муниципальном уровне;
- усиление доверия к школе как институту;
- рост числа образовательных событий с участием семей и предприятий [3; 9].

Активное участие родителей в партнерских проектах усиливает прозрачность и открытость школы, способствует повышению качества и разнообразия образовательных практик. Родители становятся союзниками в профориентации, осо-

бенно при наличии прямых связей с предприятиями. Устойчивость таких моделей зависит от наличия организационной поддержки, цифровых инструментов коммуникации и методического сопровождения.

Проведенный анализ показывает, что участие родителей в рамках социального партнерства школы и бизнеса представляет собой многоплановую и недооцененную форму взаимодействия, которая при наличии соответствующих условий способна существенно повысить эффективность образовательных проектов. Недооцененность участия родителей проявляется в том, что большинство действующих моделей социального партнерства ориентировано преимущественно на взаимодействие школы и бизнеса, в то время как родительская составляющая часто рассматривается как вспомогательная. Между тем результаты опросов показывают, что вовлечение родителей усиливает доверие к проектам, повышает устойчивость партнерских связей и способствует адаптации образовательных инноваций.

Современное образовательное пространство требует пересмотра роли всех участников учебно-воспитательного процесса, включая родителей, которые в условиях открытой школы, ориентированной на внешние партнерства, становятся ключевыми действующими субъектами социального взаимодействия [12]. Исследование показало, что родители обладают значительным, но недостаточно используемым потенциалом для участия в образовательных и профориентационных проектах, особенно при наличии устойчивых связей между школой и бизнесом. Формирование эффективного социального партнерства возможно только при условии институционализации участия родителей, выстраивания горизонтальных связей, создания условий для равноправного сотрудничества. Это предполагает не просто вовлечение родителей в традиционные формы школьной жизни, а создание качественно новой модели интеграции семьи в образовательную среду через механизмы бизнес-взаимодействия, цифровые платформы и проектную деятельность. Можно говорить о наличии «скрытого» ресурса социального капитала, который родители вносят в образовательное пространство, но который пока не подкреплен нормативными и организационными механизмами. Проведенное исследование подтвердило значимость родителей как полноправных участников социального партнерства школы и бизнеса. Их активное и осмысленное участие в

образовательных инициативах расширяет возможности школы в формировании качественной образовательной среды, усиливает профориентационную функцию, способствует росту доверия между всеми участниками образовательного процесса. Социальное партнерство – важнейший ресурс устойчивого развития образовательной организации [10]. Особое внимание уделяется интеграции партнерских практик в управленческие механизмы школы [13]. Исследование позволяет углубить понимание институциональных условий развития партнерства и служит опорой для раскрытия управленческого аспекта родительского участия в партнерстве школы и бизнеса [14].

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- рассматривается родительское сообщество как полноправный субъект социального партнерства в контексте взаимодействия школы и бизнеса;
- определена типология форм участия родителей в образовательных проектах, реализуемых с внешними партнерами;
- выделены барьеры и условия успешной интеграции родителей в управление и реализацию таких проектов;
- предложены организационно-методические решения по расширению и сопровождению партнерского участия родителей.

Особое внимание в современной научной литературе уделяется взаимодействию школы с бизнесом. Исследования Г. Н. Фомицкой, Т. С. Базаровой, А. В. Гусева и других показали, что участие бизнеса в образовании может быть эффективно только при наличии социального посредничества, одним из агентов которого выступают родители [8; 9]. Их участие обеспечивает общественный контроль, снижает риски коммерциализации образования и способствует формированию устойчивых образовательных траекторий учащихся. Однако в российской практике по-прежнему сохраняется дефицит системных механизмов вовлечения родителей в образовательное управление. Как отмечает К. А. Любичкая, родительское участие чаще носит формальный характер, ограничиваясь представительством в советах школы без реального влияния на процессы планирования и реализации проектов [11]. В этом контексте возникает необходимость создания институциональных условий для перехода от формального сотрудничества к полноценному социальному партнерству. В свете актуальных задач модернизации образования и формирования инноваци-

онных экосистем становится очевидной потребность в разработке методологических подходов к оценке роли родителей в реализации социального партнерства, а также в поиске эффективных моделей интеграции родительского сообщества в образовательное проектирование. Таким образом, научная и практическая значимость данной тематики обусловлена не только потребностью в более тесной связи между семьей и школой, но и необходимостью создания новых форм социального взаимодействия, способных обеспечить устойчивое развитие образования.

На основании теоретического анализа и эмпирических данных сформулированы следующие выводы:

1. Родители являются стратегическим ресурсом образовательного взаимодействия. Их профессиональный, управленческий, социальный и эмоциональный потенциал позволяет интегрировать школу в сообщество, расширять границы образовательной среды и формировать устойчивую сеть поддержки учащихся.

2. Наиболее эффективные формы участия родителей включают:

- наставничество и профориентационное сопровождение;
- участие в координационных и управляющих органах;
- организационно-ресурсное партнерство с бизнес-структурами;
- создание цифровых и очных площадок совместной деятельности.

3. Реализация моделей родительского участия в социальном партнерстве способствует:

- росту мотивации и осознанности учащихся в выборе образовательного маршрута;
- углублению взаимодействия школы с сообществом;
- укреплению доверия между родителями, школой и бизнесом;
- устойчивости и масштабируемости образовательных проектов.

4. Барьеры на пути реализации моделей связаны с отсутствием институциональной поддержки, нехваткой управленческих механизмов, неоднородностью родительской активности и слабой нормативной базой.

5. Перспективы развития включают:

- институционализацию форм участия родителей в школьной документации и региональной политике;
- методическую и цифровую поддержку взаимодействия;

- формирование сообществ родительских лидеров;
- расширение практик совместного наставничества, бизнес-инициатив и образовательного проектирования.

Родители могут выступать не только как участники воспитательного процесса, но и как носители профессиональных, кадровых и организационных ресурсов, востребованных в сотрудничестве школы, бизнеса и семьи. Существующая практика взаимодействия школы, родителей и бизнеса носит фрагментарный и несистемный характер. Основные барьеры включают недостаточную институциональную подготовку школ, слабую мотивацию родителей, дефицит механизмов координации. Раз-

работка и внедрение структурно-функциональной модели партнерства с участием родителей позволяет выстроить устойчивые каналы взаимодействия, повысить эффективность профориентации, социальной адаптации и подготовки учащихся к профессиональной деятельности. Реализация такой модели требует создания координационного центра, формирования партнерских советов, цифровой инфраструктуры, а также нормативно-методической базы, регламентирующей роли и функции родителей в образовательных проектах. Оценка эффективности партнерства возможна через совокупность критериев, включающих уровень участия, результативность, институциональную устойчивость и социальный эффект.

Список источников

1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 127 с.
2. Уварина Н. В., Толстова Г. Б. Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1. С. 149–158.
3. Белоусов К. Ю., Матюшкина М. Д. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 222–245. DOI 10.32744/pse.2020.5.16.
4. Котелевская Ю. В., Шевчук И. А. Взаимодействие как эффективная форма управления организациями малого и среднего бизнеса и высшей школы: теоретический и практический аспекты // Вестник Академии знаний. 2024. № 6. С. 1158–1161.
5. Нагрелли Е. А., Кузнецова Ю. А., Коч Д. В. Оценка взаимодействия родителей и школы с использованием интернет-технологий // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 5. С. 88–96. DOI 10.24158/spp.2025.5.10.
6. Любичая К. А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. № 8. С. 64–72.
7. Чжу Ц. Роль инноваций в стратегии корпоративной социальной ответственности международной компании: уроки из опыта SINOPEC // Экономика и социум. 2023. № 6–1. С. 1150–1152.
8. Фомицкая Г. Н., Базарова Т. С. Механизмы взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций в ситуации неопределенности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 4. С. 21–34.
9. Гусев А. В. Родительское просвещение как инструмент государственной образовательной и семейной политики // Семья в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции магистрантов, преподавателей, общественных деятелей, практиков. Барнаул, 2023. С. 54–59.
10. Теленков Е. А. Социальное партнерство как катализатор для управления инновационными проектами в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 84–87.
11. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в российском обществе. 2013. № 2 (67). С. 14–26.
12. Вяткина Л. Б., Груздева И. В. Социальное партнерство как фактор успешной деятельности образовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11 (53), ч. 3. С. 29–31.
13. Теленков Е. А. Инновационные образовательные проекты как инструмент социальной ответственности бизнеса // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 38–41.
14. Теленков Е. А. Механизмы управления инновациями в рамках социального партнерства: опыт и практические рекомендации // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: сборник научных статей XXVI Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию заслуженного деятеля наук РФ Александра Александровича Макаренко, Санкт-Петербург, 24–26 апреля 2025 года. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. С. 431–437. EDN QDFDRH.

*Статья поступила в редакцию 10.07.2025; одобрена после рецензирования 26.09.2025; принята к публикации 20.12.2025.
The article was submitted 10.07.2025; approved after reviewing 26.09.2025; accepted for publication 20.12.2025.*

Юрий Дмитриевич Верхотурцев*Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, Россия, uryy4891@mail.ru***ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
СОВРЕМЕННОГО ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

Аннотация. Современные вызовы требуют глубокого понимания того, какие подходы к обучению наиболее эффективны в образовательной среде высших учебных заведений. Только комплексный анализ позволит разработать действенные стратегии совершенствования образовательных программ и методов преподавания. Актуальность данного исследования обусловлена острой необходимостью повышения качества подготовки военных специалистов. Работа обогащает научное представление о природе образовательной среды военного вуза. Рассмотрены ключевые компоненты образовательной среды военных и гражданских вузов, проведено их сравнение.

Ключевые слова: военный специалист; военный вуз; высшее образование; образовательная среда; курсант.

Yurii D. Verkhoturcev*Saratov military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops, Saratov, Russia, uryy4891@mail.ru***COMMON AND DISTINCTIVE FEATURES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF A MODERN MILITARY COLLECTIVE UNIT**

Abstract. Modern challenges require a thorough understanding of which teaching approaches are most effective within the educational environment of higher education institutions. Only a comprehensive analysis makes it possible to develop effective strategies for improving educational programs and teaching methods. The relevance of this study is due to the urgent need to enhance the quality of training of military specialists. The study contributes to a deeper scientific understanding of the nature of the educational environment of a military university. The key components of the educational environments of military and civilian universities are examined and compared.

Keywords: military specialist; military university; higher education; educational environment; cadet.

Образование выступает основой для прогрессивного развития общества, поддержания стабильного экономического роста, укрепления культурных связей и формирования активной гражданской позиции, способствуя долгосрочно-му благополучию и процветанию всей нации.

Качественное образование формирует человеческий капитал, создавая квалифицированные кадры, способные успешно функционировать в современных экономических условиях. Кроме того, образование способствует социальной мобильности, открывая возможности к карьерному росту и профессиональному саморазвитию. Через образовательные институты молодое поколение приобщается к историческому наследию, искусству, литературе и обычаям своей страны, что укрепляет единство народа и уважение к национальным корням. Помимо этого, образовательная система развивает политическую культуру, передавая гражданам знания о правовых нормах, государственном устройстве и правах человека, что способствует вовлечению молодежи в активную общественную жизнь и воспитанию патриотических чувств.

В современной России в системе высшего образования присутствуют два вида высших учебных заведений: гражданские вузы и высшие военные учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров для государственных органов власти, правоохранительных структур и вооруженных сил Российской Федерации.

Несмотря на существенные различия в методах преподавания, организации образовательного процесса, целевых установках и социокультурные особенности, оба типа высших учебных заведений объединены стремлением создать благоприятные условия для освоения знаний и приобретения необходимых навыков, формируя профессиональный ресурс, востребованный обществом и государством.

Цель работы состоит в выявлении ключевых общих и отличительных черт образовательной среды двух типов высших учебных заведений: гражданских и военных. Такой сравнительный анализ позволит глубже понять природу каждой из образовательных моделей, определить их сильные стороны и возможные недостатки, а также выявить пути дальнейшего совершенствования образовательных практик обеих категорий вузов.

Научное исследование образовательной среды – обширная область, привлекающая внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. Глубокий анализ этого феномена, формирование его теоретической базы и определение ключевых составляющих стали предметом трудов многих выдающихся исследователей. Среди них особо следует отметить вклад таких отечественных ученых, как А. И. Артюхина, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и многих других исследователей, чьи работы значительно обогатили наши знания в этой области. Анализируя их труды, можно выделить четыре фундаментальных компонента, оказывающих существенное влияние на развитие профессиональных компетенций обучающихся: социальный, технологический, пространственно-предметный и информационно-организационный.

Социальный компонент отражает взаимодействие всех участников образовательного процесса, включая студентов, преподавательский состав, административный персонал, работодателей и родителей. Основное внимание уделяется построению прочных связей с социальными партнерами. Основопологающим компонентом выступает обучающийся, его личные стремления, мотивация, предпочтения, таланты и индивидуальные особенности.

Технологический компонент охватывает содержание профессиональных образовательных программ, стиль преподавания, использование классических и современных образовательных технологий. Обучающемуся предлагаются разнообразные виды деятельности – учеба, общественные мероприятия, творчество, спортивные соревнования, научные изыскания, позволяющие раскрыть весь потенциал и сформировать широкую палитру компетенций.

Пространственно-предметный компонент подразумевает материальную базу образовательного процесса, начиная от самих зданий, мебели, технического оснащения и заканчивая специализированными помещениями и современным оборудованием. Необходимо, чтобы инновационная инфраструктура вуза, представленная центрами, лабораториями и площадками совместного пользования, была органично включена в образовательный процесс.

Информационно-организационный компонент касается информационной составляющей и административных процессов, необходимых для поддержания эффективности образовательной

системы. Поддерживая выводы исследований А. В. Пеша, Н. В. Шрамко и М. А. Николаева, мы утверждаем, что образовательная среда обязана соответствовать ряду ключевых требований: открытость, вариативность, избыточность и структурированность [1]. Открытая среда допускает расширение рамок в зависимости от личных нужд обучающихся и предполагает взаимодействие с внешней образовательной средой, позволяя им получать вариативные формы обучения, удовлетворяющие требования заинтересованных сторон. Вариативность образовательной среды неразрывно связана с открытостью и означает предоставление широкого спектра форм, методов и технологий, позволяющих глубже погрузиться в образовательную среду. Возможность индивидуального планирования собственной образовательной траектории становится доступной благодаря этому принципу. Избыточность среды обозначает настолько широкое предложение ресурсов, что каждый обучающийся выбирает именно тот набор, который приведет его к максимальному успеху и полной самореализации. Наконец, упорядоченность среды определяется устойчивыми отношениями между участниками образовательного процесса, устоявшимися традициями и укладом совместной жизни.

Тем самым, с одной стороны, образовательная среда задается извне, а с другой – она создается каждым участником индивидуально, исходя из его собственных качеств, жизненных ориентиров, желаний и ценностей. Чем ярче выражены указанные характеристики, тем шире открываются перспективы для совершенствования общих компетенций обучающихся.

Сегодняшняя реальность ставит перед высшими учебными заведениями серьезные задачи по обеспечению качественной подготовки специалистов, способных успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рынка труда и соответствовать актуальным потребностям общества. У гражданских и военных вузов, несмотря на значительные различия в структуре, целях и содержании обучения, многие аспекты деятельности оказываются схожими, демонстрируя наличие единых ориентиров и стандартов качества, характеризующих современное российское образование.

По нашему мнению, первостепенное значение для успеха обучения как в гражданских, так и в военных вузах имеет наличие высококвалифицированного преподавательского состава. Про-

фессионализм профессорско-преподавательского состава – это краеугольный камень, на котором строится эффективная образовательная система. Это означает не просто наличие дипломов и научных степеней, а глубокое понимание преподавателями своей предметной области, значительный практический опыт, способность ясно и доступно излагать сложный материал, а также умение мотивировать обучающихся и развивать их критическое мышление. Качество педагогического коллектива – это прямой путь к успеху выпускников, он определяет их конкурентоспособность на рынке труда и способствует их профессиональному росту на протяжении всей карьеры.

Необходимо отметить ориентированность на развитие компетенций и приобретение практических навыков. Цель высших учебных заведений – не просто насытить студентов и курсантов теоретическими знаниями, а вооружить их практическими навыками и компетенциями, необходимыми для успешной работы и службы в выбранной профессии. Это подразумевает использование инновационных методик обучения, включение в учебный процесс практических заданий, проектной деятельности, стажировок и профессиональной практики. Студент гражданского вуза должен научиться анализировать данные, решать профессиональные задачи, работать в команде, сформировать профессиональное, целостное представление о развитии общества, выработать чувство ответственности за принятые решения [2], а курсант, кроме этого, еще оптимизировать собственную служебно-трудовую деятельность, умения действовать в экстремальных условиях, принимать быстрые и инновационные решения и адаптироваться к работе в структуре единоначалия [3]. Однако и тот и другой должны приобрести навыки самостоятельной работы, критического мышления и постоянного самосовершенствования.

Третьим ключевым аспектом является постоянное обновление учебных программ и методик обучения, которые должны адаптироваться к постоянным изменениям в соответствующих отраслях. Это особенно актуально для военных вузов в условиях проведения специальной военной операции, где технологический прогресс имеет критическое значение для боеготовности армии и достижения победы. Однако и гражданские вузы должны быть готовы адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка. Рынок труда динамичен, появляются новые профессии, изменяются требования к специалистам. Поэтому

вузы должны быть гибкими и оперативно реагировать на эти изменения, включая в учебные планы новые курсы, обновляя учебно-материальную базу и используя современные технологии.

Работа по федеральным государственным образовательным стандартам значительно сближает организационные подходы к учебному процессу обеих категорий высших учебных заведений. Однако, с другой стороны, не ограничивают их жесткими рамками, а задают лишь общий вектор развития и позволяют вузам проявлять инициативу, вследствие чего между ними возникают и отличия.

Немаловажным общим фактором выступает концепция социально-воспитательной среды, учитывая особенности многонационального состава нашей страны и развития международного сотрудничества, включая подготовку иностранных граждан в вузах Российской Федерации. Эта среда способствует формированию единого воспитательного пространства, укреплению межкультурного взаимодействия и выстраиванию прочных международных связей [4].

Как мы видим, основным и немаловажным в социальном компоненте образовательной среды военных и гражданских вузов выступает активная интеграция обучающихся в образовательный процесс и выполнение высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом огромной работы по поддержанию их в приобретении профессиональных навыков и компетенций, стремлении создать единую воспитательную среду.

Оба вида учебных заведений в технологическом плане активно применяют электронные ресурсы, Интернет и современные информационно-коммуникационные технологии, постоянно актуализируют образовательные программы для создания комфортных условий для получения знаний обучающимися (наличие компьютерных классов, модернизация учебно-лабораторной (полевой) базы, использование инновационных методов и технологий обучения и т. д.).

В пространственно-предметном компоненте образовательной среды военных и гражданских вузов особенно следует отметить стремление к созданию безопасной среды.

В обоих видах вузов информационно-организационный компонент представлен наличием качественно разработанных сайтов вузов, включением в единую систему информационных потоков, представлением доступа к электронным библиотекам.

Получение высшего образования сопряжено с повышенными умственными и эмоциональными нагрузками на протяжении всего периода обучения. Ежедневные занятия, экзамены, семинары оказывают значительное влияние на организм, нередко приводя к ухудшению самочувствия и возникновению негативных последствий для здоровья. Степень успешности преодоления этих трудностей во многом определяется исходным состоянием здоровья и физической подготовкой обучающихся. Крепкое физическое состояние и регулярные занятия спортом становятся необходимыми факторами, помогающими поддерживать устойчивость организма к повышенным нагрузкам и способствовать эффективному процессу обучения.

Курсанты, в отличие от студентов, находятся в режиме постоянной физической тренировки тела и здоровья, что ведет к укреплению иммунитета и увеличению мышечной массы. Таким образом, физические показатели курсантов военных вузов превосходят аналогичные показатели студентов гражданских учебных заведений, свидетельствуя о преимуществах жесткой внутренней дисциплины и эффективного медицинского обеспечения. Исследования, проводимые Н. Л. Денисовым, демонстрируют убедительную статистику, подтверждающую данную особенность [5]. Результаты этих исследований демонстрируют не просто хорошие показатели, а устойчивую и позитивную динамику: заболеваемость среди курсантов значительно ниже, чем среди их сверстников в гражданских вузах, а уровень физической подготовки постоянно растет и значительно превосходит средние показатели.

Целенаправленная организация воспитательной среды выступает одним из приоритетных направлений в совершенствовании системы профессионального воспитания курсантов. Несмотря на значимость данного аспекта, существует целый комплекс серьезных проблем, препятствующих реализации полноценного средового подхода в военной педагогике. Сегодня деятельность по формированию воспитательной среды зачастую противоречит основным положениям теории педагогического воздействия на окружающую среду, что свидетельствует о кризисных явлениях в данном направлении. Это явление нашло отражение в открытости и одновременно закрытости доступа к информационным ресурсам, познавательным потребностям и отсутствии критического отношения к информации у курсантов [6].

Военные учебные заведения имеют наиболее выраженную отличительную особенность в фор-

мировании военно-патриотической идентичности у курсантов. В отличие от других образовательных систем, где воспитательная функция может быть второстепенной или неявной, в армии она выходит на первый план, пронизывая все аспекты жизни курсанта. Система формирования военно-патриотической идентичности включает не только специальные мероприятия – индивидуальные и групповые беседы, лекции, обсуждения текущих вопросов, научные конференции, встречи с ветеранами войны, но и повседневную жизнь курсантов: ношение военной формы, проживание в казармах, следование установленному распорядку дня, участие в воинских церемониях. Эти составляющие играют ключевую роль в формировании патриотизма и чувства принадлежности к военным традициям [7].

Система подготовки будущих офицеров, существовавшая ранее, делала акцент на беспрекословном выполнении приказов. Современная ситуация диктует совершенно иной подход: будущий офицер должен стать настоящим руководителем, принимающим самостоятельные решения и берущим на себя ответственность за последствия своих действий. Будущий офицер учится принимать ответственные управленческие решения, начиная с ответственности за свою учебу и профессиональное развитие. Это значит, что успешность обучения курсанта напрямую зависит от его собственной активности и стараний [8]. Эффективное руководство невозможно без понимания психологии подчиненных, способности мобилизовать личный состав и создать необходимую рабочую атмосферу. Настоящий руководитель должен уметь анализировать ситуацию, оперативно принимать решения и адекватно реагировать на любые изменения обстановки. Офицер, как руководитель и командир, должен уметь распознавать индивидуальные особенности подчиненных, применять дифференцированный подход и своевременно разрешать конфликты [9].

Немаловажным фактором, оказывающим влияние на качество получаемых знаний, является сложность социально-психологической адаптации курсантов в условиях изменения социальной среды. Как подчеркивает в своих исследованиях М. Г. Волкова [10], адаптация курсантов происходит на протяжении всего процесса обучения и ведущие мотивы профессиональной деятельности меняются от курса к курсу. Процесс социальной адаптации у курсантов военных вузов значительно сложнее на первых курсах. Хотя курсант и

сталкивается с такими же трудностями, как и студент (выстраивание социальных связей в коллективе, с профессорско-преподавательским составом, возросший объем и сложности изучаемого материала, сомнения в правильности выбранной профессии [11]), но военная среда военного вуза имеет дополнительно свою специфику, которая характеризуется жесткими дисциплинарными рамками, строгой подчиненностью, физическими нагрузками, несением службы в карауле и другими видами нарядов и т. д. Стоит особо отметить, что курсантский коллектив отличается наличием преимущественно военнослужащих одного пола, что тоже оказывает влияние на уровень социальной адаптивности.

Таким образом, особенностью социального компонента образовательной среды военных вузов является то, что процесс социализации протекает гораздо сложнее и многограннее, чем в гражданских учебных заведениях. Главная причина заключается в особенностях самого контингента и специфике среды, в которой проходит обучение. Жесткие рамки и требования дисциплинарного устава, необходимость подчиняться старшим по воинскому званию, иногда младше по возрасту, приводят к тому, что социальная адаптация усложняется. На начальных этапах обучения ведущая мотивация курсантов связана с желанием освоить профессию и приобрести базовые знания. Однако с течением времени приоритеты смещаются в сторону подготовки к непосредственной службе и руководству подчиненными. Такие изменения ведут к изменениям мотивации и влияют на восприятие учебного процесса. Обязательные физические зарядки и дополнительные физические упражнения, спортивные игры и соревнования, несение караульной службы и другие виды работ усиливают нагрузку на курсанта и снижают общий уровень комфорта. Однополый коллектив оказывает дополнительное влияние на динамику социальных связей и формирует своеобразные стандарты поведения и отношений внутри воинского коллектива.

Особенностью технологического и пространственно-предметного компонентов образовательной среды военного вуза является их ярко выраженная профессиональная специализация и приспособленность к задачам, связанным с профессиональной подготовкой военнослужащих. Данный компонент охватывает весь комплекс помещений, территорий и объектов, используемых в процессе обучения, начиная от казарм, аудиторий

и заканчивая специально оборудованными парками и полигонами. Проведение обязательных и регулярных практических занятий, физических тренировок, практических выездов на стрельбище и полевых выходов, направленных на закрепление теоретических знаний в реальных условиях, постоянное взаимодействие с военными и силовыми структурами разного уровня позволяют планировать и осуществлять совместные занятия и моделировать реальную ситуацию, с которой могут столкнуться выпускники военных вузов.

Информационно-организационный компонент образовательной среды военного вуза заметно отличается от аналогичного компонента в гражданских вузах, прежде всего наличием жесткого контроля над потоками информации, получаемой курсантами, ограничением доступа к информационно-коммуникационным ресурсам и Интернету, наличием закрытой (секретной) информации, доступной только определенным категориям лиц, централизацией и строгим регулированием всего учебного процесса. С одной стороны, это придает стабильности, с другой – лишает гибкости.

Все перечисленные особенности свидетельствуют о глубокой связи между образовательной средой военного вуза и процессом подготовки военного специалиста. Эти факторы создают особую среду, способствующую воспитанию сильных, смелых и уверенных в себе профессионалов, готовых защищать интересы государства и общества, выполнять возложенные на них задачи.

Образовательная среда военного вуза представляет собой сложную и многогранную систему, резко контрастирующую с атмосферой гражданских вузов. В целом, все эти компоненты – социальный, технологический, пространственно-предметный и информационно-организационный – взаимосвязаны и формируют уникальную образовательную среду военного вуза, которая глубоко интегрирована в систему подготовки будущих офицеров и нацелена на выпуск высококвалифицированных специалистов, готовых к выполнению своих обязанностей в условиях высокой ответственности и сложной стремительно складывающейся ситуации. Такая система отличается высоким уровнем структурированности и требует от курсантов не только высокой успеваемости, но и способности адаптироваться к сложным условиям и выдерживать значительные психологические нагрузки.

Следует отметить, что, несмотря на явные отличия в целях и методах подготовки специали-

стов, гражданские и военные вузы объединяет одна общая цель – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных внести вклад в развитие общества и обеспечение его безопасности. Достижение этой цели требует постоянного совершенствования образовательного процесса, инвестиций в качество преподавательского состава и адаптации учебных программ к

динамично меняющимся требованиям времени в целях создания более благоприятной и стимулирующей образовательной среды. Только такой подход позволит российской системе высшего образования оставаться конкурентоспособной на мировой арене и обеспечивать страну квалифицированными кадрами для всех сфер жизни общества и государства.

Список источников

1. Пеша А. В., Шрамко Н. В., Николаева М. А. Образовательная среда вуза как фактор развития надпрофессиональных компетенций будущих педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13, № 2 (52). С. 74–84.
2. Моисеева Т. В. Высшее образование как фактор социального, гражданского и профессионального становления личности // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 25–29. DOI 10.24412/1991-5497-2023-198-25-29.
3. Быченко Ю. Г., Баландина Т. М. О совершенствовании военно-профессионального обучения курсантов военного института // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 98–107. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-4-98-107.
4. Сенашенко В. С., Конькова Е. А., Комбарова М. Н. Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 103–113.
5. Денисов Н. Л. Вопросы адаптации к условиям учебной среды студентов гражданского и военного вузов // Бюллетень сибирской медицины. 2009. Т. 8, № 3. С. 85–88.
6. Жигадло А. П., Бахраков С. И. Развитие воспитательной среды военного вуза: к постановке проблемы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1 (37). С. 92–97.
7. Романова Е. Н. Повседневность военного училища как среда формирования военно-патриотической идентичности // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2008. № 3 (16). С. 190–195.
8. Дорош Н. В., Коробов А. С., Червинский В. Г. Педагогические условия и возможности формирования у будущих офицеров ответственного отношения к принятию управленческих решений // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (56). С. 37–42. DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-37-42.
9. Антонов Ю. И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров-менеджеров: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2010. 24 с.
10. Волкова М. Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды: спец. 19.00.05 «Социальная психология»: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 239 с.
11. Адаптация первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / В. Л. Киселев, Н. Г. Киселева, Е. Р. Газизов, А. Н. Зиннатуллина // Молодой исследователь Дона. 2022. № 2 (35). С. 72–75.

Статья поступила в редакцию 15.05.2025; одобрена после рецензирования 05.08.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 15.05.2025; approved after reviewing 05.08.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Ольга Юрьевна Герасимова

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, geracimova@bk.ru

Пейпей Ли

Харбинский институт нефти, г. Харбин, Китайская Народная Республика, 80503872@qq.com

КОМПЛЕКСНОЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью настоящего исследования является выявление и теоретическое обоснование комплекса условий организационно-педагогического проектирования образовательной среды высшего учебного заведения. Результаты исследования могут быть использованы в практике управления образовательным процессом в вузах для повышения эффективности формирования предпринимательских компетенций студентов, а также для разработки учебно-методических материалов и программ повышения квалификации преподавателей, реализующих образовательные программы. *Ключевые слова:* предпринимательские компетенции; компетентностный подход; образовательная среда; организационно-педагогическое проектирование; средства организационно-педагогического проектирования; вуз; формирование компетенций; модель.

Olga Yu. Gerasimova

Altai State University, Barnaul, Russia, geracimova@bk.ru

P. Li

Harbin Institute of Petroleum, Harbin, People's Republic of China, 80503872@qq.com

COMPREHENSIVE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A BASIS FOR FORMING STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES

Abstract. The purpose of this study is to identify and theoretically substantiate a set of conditions for the organizational and pedagogical design of the educational environment of a higher education institution. The findings of the study may be applied in university educational management practice to enhance the effectiveness of developing students' entrepreneurial competencies, as well as in the design of educational and methodological materials and professional development programs for faculty members implementing academic programs.

Keywords: entrepreneurial competencies; competency-based approach; educational environment; organizational and pedagogical design; organizational and pedagogical design tools; university; competency development; model.

Современная экономика, характеризующаяся инновациями и предпринимательством как ключевыми драйверами, предъявляет повышенные требования к выпускникам вузов. Востребованы не просто профессионалы, а специалисты, обладающие развитыми предпринимательскими компетенциями. В стратегии развития национальной системы квалификаций РФ на период до 2030 года определено создание условий для успешной экономической социализации и эффективной самореализации обучающейся молодежи – студентов образовательных организаций [1]. Вместе с тем современная государственная политика многих стран сопряжена с намерением поддержать предпринимательство и инновации, а вузы, внедряя соответствующие образовательные программы, играют важную роль в подготовке кадров для реализации этих стратегических задач.

Данное исследование представляет собой обширное и динамично развивающееся поле. Фун-

даментальные труды, посвященные вопросам создания проектов и трансформации условий образовательной среды высшего учебного заведения, вносят неоспоримый вклад в разработку обозначенного проблемного поля. Значительное внимание уделяется также разработке эффективных педагогических инструментов, направленных на формирование благоприятных мотивационных условий, критически важных для целенаправленного развития предпринимательских компетенций обучающихся.

Фундаментальные исследования в области предпринимательского образования, формирующие теоретико-методологическую базу для понимания механизмов развития предпринимательского потенциала молодежи, опираются на труды таких ученых, как М. Р. Зобнина, А. В. Коротков, Д. П. Можухин, М. В. Рожков. Их работы позволяют глубоко осмыслить сущность предпринимательской деятельности, выявить ключевые ком-

петенции, определить эффективные подходы к их формированию в академической среде.

Несмотря на активное развитие проблематики исследования, до сих пор не существует единого мнения относительно оптимального состава предпринимательских компетенций. Этот важный аспект подтверждают эмпирические и теоретические изыскания таких зарубежных авторов, как G. Nabi, M. Vasigaluro, Y. Punie. Вопросы стадийности профессионального развития личности в динамично меняющейся образовательной среде освещены в трудах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Л. М. Митиной. Теоретическую базу для понимания принципов конструирования эффективных образовательных пространств создают работы М. В. Кларина, В. В. Рубцова, В. А. Ясвина. Возможности внедрения новейших технологических инструментов и цифровых решений описаны в работах О. И. Ваганова, К. А. Максимова, М. П. Прохорова.

Развитие предпринимательских компетенций несомненно формирует у студентов инициативность, креативность, умение эффективно работать в условиях неопределенности и адаптироваться к изменениям. Эти качества ценны не только для будущих предпринимателей, но и для сотрудников крупных компаний, стремящихся к инновационному развитию.

Таким образом, организационно-педагогическое проектирование позволяет создать в вузе образовательную среду, целенаправленно стимулирующую развитие предпринимательских навыков. Ключевым условием эффективного формирования таких компетенций является интеграция теоретических знаний и практических навыков, которая достигается с помощью стажировок, деловых игр, кейс-методов и других форм практико-ориентированной деятельности.

Цель настоящего исследования – выделить и теоретически обосновать комплекс условий организационно-педагогического проектирования образовательной среды вуза как фактора, влияющего на формирование предпринимательских компетенций студентов на основе анализа литературы и практического опыта.

Основой исследования послужил комплексный анализ современных научных источников и обобщение практического педагогического опыта преподавания профильных дисциплин. Для решения поставленных задач использовались сравнительно-сопоставительный анализ и педагогическое моделирование.

Современный подход к обучению предпринимательству в настоящее время претерпел кардинальные изменения, выйдя далеко за рамки традиционных академических границ и специализированных курсов.

Образовательный процесс целенаправленно фиксирует внимание на возможностях реального мира, предлагая студентам актуальные проблемы, проекты и кейсы. Это обеспечивает высокий уровень практической применимости навыков, стирая границы между академической теорией и повседневной практикой. Взаимодействие с реальными компаниями, предпринимателями, стартапами, участие в отраслевых конкурсах и акселерационных программах становится неотъемлемой частью учебного плана.

Основная цель такого трансформационного обучения заключается в развитии и наглядной демонстрации целого спектра критически важных компетенций. Прежде всего, следует выделить знания и прикладные умения, позволяющие эффективно действовать в динамичной среде, анализировать рыночные тенденции, разрабатывать бизнес-модели и принимать взвешенные решения. Далее, это стимулирование творчества и инновационного мышления и, безусловно, это формирование навыков сотрудничества и работы в команде.

Таким образом, предпринимательские компетенции включают систему знаний, умений, навыков и личностных качеств, значимых для оптимальной предпринимательской деятельности [2, с. 11].

В рамках современной практики управления персоналом принято разделять компетенции на две равнозначные группы *soft skills* («мягкие» компетенции) и *hard skills* («твердые» компетенции). Существуют многообразные модели предпринимательских компетенций, в которых вариативность перечня компетенций достигается разницей фокуса внимания и того или иного подхода к классификации. Рассмотрим основные группы предпринимательских компетенций, чаще всего встречающихся у исследователей.

Функциональные компетенции являются важной частью арсенала предпринимателя. Такого рода компетенции непосредственно связаны с конкретными задачами и функциями предпринимателя в рутинной работе. Этот широкий спектр включает в себя такие жизненно важные навыки, как эффективное управление финансами, разработка и внедрение маркетинговых стратегий, а также детальное планирование и организация бизнес-процессов.

Познавательные компетенции включают в себя развитое аналитическое мышление, способность к быстрому и точечному принятию решения в условиях неопределенности, эффективный анализ больших объемов информации с выявлением ключевых тенденций и закономерностей. Данная группа компетенций позволяет подготовить предпринимателя к широкому восприятию и анализу потенциала бизнеса и стратегий его развития.

Компетенции в области социального взаимодействия включают в себя широкий спектр навыков, таких как навыки эффективного общения, умение слаженно работать в команде, навыки ведения переговоров и убеждения других в своей правоте. Они играют ключевую роль в построении прочных и долгосрочных деловых отношений, помогая предпринимателям находить общий язык с клиентами, надежными партнерами и мотивированными сотрудниками.

Уникальные качества, которые определяют индивидуальный стиль деятельности каждого предпринимателя в достижении целей, проявлении инициативности в решении проблем, креативность в поиске новых возможностей, стрессоустойчивость в условиях высокой нагрузки и гибкость в адаптации к изменяющимся обстоятельствам являются основой развития личностных компетенций. Они относятся к разряду *soft skills* и не зависят от специализации.

Компетенции ведения бизнеса включают в себя глубокое понимание социальной ответственности бизнеса перед обществом, соблюдение этических норм и принципов ведения бизнеса, а также стремление к устойчивому развитию, учитывающему экологические и социальные аспекты.

Как отмечает О. Н. Олейникова, в ситуации внедрения цифровых технологий и перехода к «зеленой экономике» следует ориентироваться на создание гибких моделей сотрудничества между всеми участниками системы предпринимательства. Поэтому процесс формирования предпринимательских компетенций у студентов становится многоуровневым, требующим использования различных методов и подходов (создание инновационных центров, лабораторий, бизнес-инкубаторов), учитывающих как специфику образовательного процесса, так и актуальные потребности современного рынка труда [3, с. 85].

На период стажировок большое значение приобретает работа в настоящей деловой среде, где

студенты могут лучше понять особенности внутреннего функционирования компаний и определить важные умения для конкурентоспособности на рынке труда в дальнейшем.

Проектное обучение дает студентам уникальную возможность работать над реальными практическими проектами, активно стимулируя их креативность, инициативу и навыки командной работы. Таким образом, это приводит к формированию комплексного понимания предпринимательства.

Следует отметить, что создание условий для сетевого взаимодействия студентов со специалистами в рамках бизнес-форумов, выставок, стартапов на современном этапе представляет собой неотъемлемую часть формирования предпринимательских компетенций [4; 5].

Рассмотрим многоаспектность понятия «средства организационно-педагогического проектирования». Ю. С. Шинтяпина раскрывает процесс проектирования через уточнение, дополнение и схематизацию объекта, созданного в воображении по первичному описанию этого объекта [5, с. 390]. Г. В. Петрук отмечает, что «целью проектной деятельности является осмысленное на интеграционной основе применение студентами знаний, умений и навыков, полученных при изучении различных учебных дисциплин» [6, с. 26].

Как итог проектирования создается проектное решение, представляющее собой детально разработанный план, направленный на достижение поставленных целей. Такой всесторонний комплект проектной документации служит двойной цели. Во-первых, он формирует у всех заинтересованных сторон ясное и полное представление о проектируемом объекте, раскрывая его структуру, функции и особенности. Во-вторых, он может выступать в качестве подробной и понятной инструкции для последующего практического воплощения разработанного проекта.

Понятие «средство», как подчеркивает С. А. Кузнецова, это «то, что служит какой-либо цели, необходимо для достижения, осуществления чего-либо» [7, с. 85].

В научных источниках по проблеме исследования часто встречается дефиниция «средства организационно-педагогического проектирования». В этом случае смещается акцент на процесс проектирования. Так, в работе Е. Н. Сухоленцевой, где рассматривается аналогичный термин «организационно-педагогическое проектирование», процесс уточняется как «построение развивающей

модели взаимодействия субъектов, ориентированной на качественные изменения посредством использования технологий, способов и средств педагогической деятельности» [8, с. 194]. С другой стороны, рассматривая контекст среды развития, А. А. Володина и Н. Г. Бондаренко под организационно-педагогическими условиями выделяют характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит оптимальное функционирование педагогической системы [9].

Р. Н. Воронина отмечает, что «средствами организационно-педагогического проектирования» в системе образовательной среды вуза является «комплекс приемов, способов действия организационного и педагогического характера, используемых для описания условий, обеспечивающих стабильное функционирование процесса формирования целевых образовательных компетенций» [10, с. 375].

Вместе с тем организация образовательного процесса в контексте формирования предпринимательских компетенций требует применения современных моделей и стратегий организационного проектирования, которые обеспечат эффективность и продуктивность обучения. Важность таких подходов не вызывает сомнений, так как они позволяют создать среду, способствующую развитию у студентов необходимых навыков и качеств.

Модель образовательного процесса, разработанная в рамках компетентностного подхода, сегодня включает в себя все аспекты передового педагогического опыта и напрямую отражает конкретные результаты обучения.

По мнению Г. В. Петрук, компетентностный подход в образовательном процессе первоначально описывает формирование навыков решать рабочие и жизненные проблемы [11, с. 9].

А. В. Хуторской отмечает, что «образовательная компетенция предполагает не только усвоение учеником отдельных знаний и умений, но и овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер» [12, с. 9]. Как и необходимо, «компетенции устанавливают набор системных характеристик для проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы, а также соответствующих измерителей общеобразовательной подготовки школьников» [12, с. 9].

В контексте стратегического управления образовательным процессом следует рассматривать метод проектного обучения, активирующий внутреннюю мотивацию студентов. Проектное обучение помогает создавать условия для продуктивного взаимодействия студентов над реальными проектами. Так, данный формат может быть представлен на реальных мероприятиях и реализован на практике, требует от студентов навыков работы в команде, коммуникации, умения планировать и распределять ресурсы [12].

Определяющим фактором успешного формирования предпринимательских компетенций студентов является использование в организации образовательного процесса блочно-модульной структуры. При данном подходе обучение делится на блоки, состоящие из отдельных модулей, что позволяет персонализировать обучение. Каждый блок может быть сосредоточен на определенной теме или навыке, что делает процесс обучения более целенаправленным и гибким. Модульное обучение также предполагает использование разнообразных форматов, что помогает учитывать различные стили обучения студентов [13, с. 124].

Инновационные технологии обучения служат фундаментом для успешной реализации ранее упомянутых моделей и стратегий. Использование интерактивных тренингов, онлайн-платформ, виртуальных симуляций и других современных образовательных инструментов позволяет создать живую и интерактивную образовательную среду, в которой студенты могут развивать свои навыки и компетенции в удобном для них формате [14].

Таким образом, комплексный подход, настроенный на потребности студентов и внедрение инновационных технологий позволяют создать полноценную образовательную среду, способствующую развитию будущих профессионалов в предлагаемой модели, состоящей из следующих модулей (рис. 1):

1. Целевой блок раскрывает главное намерение реализации модели – формирование предпринимательских компетенций у студентов вуза.

Для обеспечения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

- освоение студентами теоретических и практических основ предпринимательства;
- формирование умений работать в команде, вести переговоры, решать конфликты;
- развитие творческого и критического мышления, способности к инновациям.

2. Регламентирующий блок устанавливает правила, фиксирует желаемый результат и механизмы реализации процессов, учитывая нормативно-правовую базу (стандарт предпринимательских компетенций, определяющий характеристики выпускника, освоившего предпринимательский трек, который должен быть отражен во ФГОС, комплекс учебных планов, программ и рекомендаций).

3. Методологический блок, на уровне методологической базы, ориентирует в выборе используемых подходов, принципов, методов, позволяющих реализовать необходимые условия для достижения поставленных целей. В качестве основных подходов предлагается применять экосистемный, компетентностный, личностно-ориентированный, дизайн-мышление, проектный, проблемный.

Основными принципами при организационно-педагогическом проектировании образовательной среды с целью формирования предпри-

нимательских компетенций являются: практико-ориентированность, интеграция теории и практики, создание аутентичных учебных ситуаций, развитие самостоятельности и инициативы, стимулирование командной работы и сотрудничества, обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения, а также создание благоприятной и поддерживающей атмосферы для экспериментов и инноваций.

Студенты вовлекаются в предпринимательскую деятельность постепенно, на протяжении всех ступеней обучения. Так, в контексте такой системы на первом этапе обучения предпринимательству (1–2-е курсы) студенты проходят ознакомительное соприкосновение с основами предпринимательской деятельности. На втором этапе (3-й курс) они изучают технологии создания и реализации стартапа. На третьем этапе (4-й курс) происходит сопровождение стартапа.





Рис. 1. Модель образовательной среды вуза для формирования предпринимательских компетенций

4. Содержательно-процессуальный блок включает описание содержания предпринимательских компетенций, формы и методы обучения, а также организационно-педагогические средства.

В условиях существования различных подходов к определению состава предпринимательских компетенций возможно выделить структурно схожие компоненты. Учитывая обозначенные особенности при моделировании профиля предпринимательских компетенций, целесообразно использовать следующие уровни.

Непрерывное и осознанное развитие, поиск и реализация возможностей в нестабильной среде, рациональное управление личными ресурсами следует отнести к личностным компетенциям, которые формируются на *первом уровне*.

Реализация способностей по творческой реализации идей, тестированию рынка, бизнес-пла-

нированию, оценке экономической эффективности, продвижению и презентация проекта расположены на *втором уровне* и предполагают формирование компетенций по созданию проектов.

Третий уровень описывает компетенции, необходимые для предпринимательского взаимодействия, успешной реализации проектов в социальной среде. Ключевые навыки подразумевают деятельность по регистрации предпринимательства, анализ и выстраивание взаимодействия со стейкхолдерами, прогнозирование будущих потребностей, владение ESG-принципами, фандрайзинг, управление рисками.

Предпринимательское образование студентов через осознание дефицита знаний в реальных ситуациях, совершенствование самого процесса обучения, общение и обмен мнениями (преподаватель как фасилитатор), ориентации на решение проблем

требуют особого подхода, где наиболее эффективны методы, основанные на практике и создании условий для проявления внутренней мотивации.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидной стратегическая важность целенаправленного воздействия в рамках образовательного процесса. Возникает перспектива, используя предлагаемый комплекс организационно-педагогических средств проектирования, создавать принципиально новую, динамичную и мотивирующую образовательную среду. Эта среда будет не просто декларировать поддержку предпринимательства, но активно и системно способствовать всестороннему развитию предпринимательских компетенций у будущих специалистов.

При этих условиях преподаватель должен обладать компетенциями, позволяющими сопровождать студентов на каждом этапе процесса превращения абстрактных предпринимательских идей в осязаемые, реальные проекты.

На первый план выходит менторская роль преподавателя, помогающего структурировать замысел и оценить его потенциал. В связи с данными условиями остро стоит потребность стимулировать креативное мышление студентов, учить видеть потенциальные возможности и формулировать жизнеспособные концепции. Целью является не только создание прототипа, но и его потенциальное воплощение в действующий бизнес или социальный проект.

Разработанная модель позволит выявить ключевые компоненты и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность этого процесса. Полученные результаты имеют практическую значимость для совершенствования системы подготовки специалистов, обладающих необходимыми навыками и установками для успешной предпринимательской деятельности.

Однако следует выделить ряд перспективных направлений для дальнейшего изучения. Например, целесообразно точно исследовать различные аспекты влияния множества компонентов образовательной среды (содержание образования, методы обучения, организационные формы, система оценки) на формирование конкретных предпринимательских компетенций (инициативность, креативность, умение работать в команде, навыки принятия решений).

Отдельным направлением может выступать изучение влияния личностных особенностей студентов на эффективность формирования предпринимательских компетенций для создания персонализированных стратегий обучения, учитывающих эти особенности.

Дальнейшие исследования в этих направлениях позволят создать более эффективную систему формирования предпринимательских компетенций у студентов вузов, что будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников и развитию инновационного потенциала экономики страны.

Список источников

1. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. № 51). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/?ysclid=mhcxbuy6n8292477423> (дата обращения: 11.10.2025).
2. Рубин Ю. Б. Высшее предпринимательское образование в России: диагностика проблемы // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 5–17.
3. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Викторова А. О. Предпринимательские компетенции в профессиональном образовании и обучении: зарубежный опыт // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 2. С. 79–94. URL: <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.57.2.005> (дата обращения: 11.10.2025).
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
5. Шинтяпина Ю. С. Сравнительный анализ понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» // Страховские чтения: сборник научных трудов / ред. коллегия: Р. М. Шамионов (гл. ред.) [и др.]. Саратов: Саратовский университет, 2020. Вып. 28. С. 388–394.
6. Кузнецова А. И. Словарь морфем русского языка: Ок. 52000 слов. М.: Рус. яз., 1986. 1132 с.
7. Сухоленцева Е. Н. Организационно-педагогическое проектирование пространства деятельности субъектов региональных детских общественных объединений // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9, № 5–2. С. 193–197.
8. Володин А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
9. Воронина Р. Н. Организационно-педагогическое проектирование образовательной среды вуза для поддержки профессионально-личностного развития студентов // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 1 (58). С. 374–380.

10. Хайцзяо Ч., Ютин Т., Цзинхэ Х. Развитие предпринимательских компетенций студентов в китайских университетах: разнообразная среда обучения, передача знаний и обучение предпринимательству // Устойчивое развитие. 2022. № 4 (15). С. 91–105. URL: <https://doi.org/10.3390/su14159105> (дата обращения: 11.10.2025).

11. Формирование предпринимательских компетенций в образовательном пространстве университета: монография / под ред. Г. В. Петрук; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. Владивосток: Изд-во ВГУЭС. 2022. 144 с.

12. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.

13. Алдошина М. И. Формирование предпринимательских компетенций студентов университета в проектной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 3 (88). С. 121–125.

14. Андреев Г. Дизайн-мышление. Проектирование: монография. М.: Де'Либри. 2020. 104 с.

Статья поступила в редакцию 12.12.2025; одобрена после рецензирования 17.12.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 12.12.2025; approved after reviewing 17.12.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Евгения Владимировна Гнездилова

Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел РФ, г. Барнаул, Россия, korol_evgenia@mail.ru

ГИПЕРТЕКСТОВЫЕ ИНОЯЗЫЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью включения в образовательный процесс гипертекстовых иноязычных материалов как средства создания иноязычной аутентичной среды. В статье рассматривается классификация, виды и параметры гипертекстовых материалов, выявляются их преимущества и недостатки. Итогом исследования становится разработка требований к созданию иноязычных аутентичных гипертекстов, алгоритм работы с ними и подготовка методических рекомендаций для преподавателей неязыкового вуза.

Ключевые слова: иностранный язык; аутентичность; аутентичные материалы; аутентичная среда; гипертекст; конструирование гипертекста; ассоциативное комбинирование информации.

Yevgeniya V. Gnezdilova

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul, Russia, korol_evgenia@mail.ru

HYPertext FOREIGN LANGUAGE MATERIALS AS A TOOL FOR CREATING AN AUTHENTIC ENVIRONMENT IN UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Abstract. The relevance of this study stems from the need to incorporate hypertext foreign language materials into the educational process as a means of creating an authentic foreign language environment. The article explores the classification, types, and parameters of hypertext materials, identifying their advantages and disadvantages. The study results in the development of requirements for designing authentic hypertexts in a foreign language, a working algorithm for their use, and methodological recommendations for instructors at non-linguistic universities.

Keywords: foreign language; authenticity; authentic materials; authentic environment; hypertext; hypertext design; associative information combination.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом внедрение современных информационных технологий (ИТ) способствует модернизации высшего образования и позволяет создавать интерактивную среду, способствующую активному участию обучающихся в образовательном процессе. Этот процесс предполагает использование инновационных методов обучения и обеспечивает более эффективное усвоение знаний и развитие компетенций.

Актуальность исследования заключается в том, что гипертекстовые иноязычные материалы, как новаторское средство образовательного процесса, предлагают широкие возможности для организации языковой практики с различными аспектами профессиональной деятельности. Эти материалы представляют собой современное средство для создания аутентичной среды, развития исследовательских навыков, умений профессионально ориентированного чтения и интерпретации иноязычного материала. С помощью аутентичных гипертекстов обучающиеся образуют многоуровневую связь между текстами, развивая нестандартный, «нелинейный» тип мышления. Современная информационная иноязычная среда – это одно большое аутентичное гипертек-

стовое пространство, требующее не только хороших навыков цифровой грамотности и работы с информационными материалами, но и знание особенностей культуры и общественной жизни носителей языка.

«Аутентичный» в переводе с английского означает «естественный», т. е. создающий иллюзию естественной иноязычной речи. Несмотря на значимую роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку, организация практических занятий на их основе ограничена определенными сложностями. Во-первых, уровень языковой подготовки обучающихся в неязыковых вузах по-прежнему невысок, а использование неадаптированных и, как правило, сложных текстов вызывает очевидные трудности. Во-вторых, несмотря на интерес преподавателей к этой теме, основополагающих исследований по данному вопросу до сих пор недостаточно.

Работая с иноязычными аутентичными материалами, обучающийся развивает не только все виды речевой деятельности, но и навыки работы с информацией – поиск, анализ, интерпретацию, а также знакомится со стереотипами поведения, условиями жизни, особенностями уклада носителей языка. Таким образом, обучение носит си-

стемный характер с использованием различных лексико-грамматических связей, подкрепленных виртуальными формами. Гипертекстовые иноязычные материалы оказывают сильнейшее влияние на развитие навыков XXI века: информационную грамотность, развитие коммуникативной компетентности и критического мышления, значит, вопрос их использования является очень актуальным в методике преподавания иностранных языков в высшей школе.

Целью нашего исследования является обоснование эффективности использования гипертекстовых материалов как средства создания аутентичной среды в процессе обучения иностранному языку.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогические подходы для уточнения понятий «аутентичность», «аутентичные материалы», «гипертекст», «аутентичная среда».

2. Рассмотреть классификацию, виды и параметры аутентичных материалов.

3. Выявить разницу между понятиями «аутентичные» и «неаутентичные материалы».

4. Обозначить преимущества аутентичного гипертекста.

5. Определить эффективные методы и приемы работы над гипертекстовыми аутентичными материалами.

6. Разработать требования к созданию иноязычных аутентичных гипертекстов, алгоритм работы и методические рекомендации по организации занятий на их основе.

Научная новизна исследования заключается в системном подходе к рассмотрению проблемы гипертекстовых иноязычных материалов как средства создания аутентичной языковой среды в образовательных учреждениях МВД России, в определении эффективных методов и приемов работы с ними, а также в разработке требований к созданию иноязычных аутентичных гипертекстов, алгоритма работы с ними и формулировке методических рекомендаций по организации занятий.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о важности интеграции гипертекстовых иноязычных материалов в обучение иностранным языкам и применении междисциплинарного подхода к процессу подготовки сотрудников органов внутренних дел. Речь идет о комплексном применении методов лингвистики, педагогики и информационных технологий.

В нашем исследовании мы опирались на положения компетентностного и системно-деятельностного подходов, которые призваны обеспечить

активность познавательной деятельности обучающихся, практическое применение знаний на практике, овладение навыками самообразования и рефлексии. В работе использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа психолого-педагогической литературы, интерпретация и обобщение практического опыта по вопросам организации обучения на основе аутентичных гипертекстовых иноязычных материалов, лингвистическое наблюдение и описание, тестирование, анкетирование.

Методологической основой нашей работы послужили исследования Н. Д. Гальсковой [1], А. Б. Самсоновой, О. А. Шевченко [2], К. С. Кричевской [3], Е. В. Носович, О. П. Мильруд [4; 5; 6], А. А. Рогалевой [7], М. А. Казаковой, А. А. Евтюгиной [8], Н. В. Томашук [9]. Авторы подчеркивают, что использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку способствует развитию интереса и повышению внутренней мотивации к общению, положительно влияет на эмоциональный фон, развивает коммуникативную и лингвострановедческую компетенцию.

Проанализировав различные определения аутентичности и ее классификации, мы разделяем точку зрения М. А. Казаковой и А. А. Евтюгиной, которые рассматривают аутентичность как «соответствие содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения иностранному языку естественному способу функционирования иностранного языка в иноязычном социуме» [8, с. 52].

Д. Хармер считает, что «под аутентичным текстом понимается текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого языка» [10, с. 146]. В нашем исследовании мы опираемся на определение Э. И. Шейко: «Аутентичный материал – это материал, взятый из оригинальных источников, который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, социокультурной насыщенностью, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и может быть использован при обучении иностранному языку» [11, с. 32].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что гипертекст – это одно из значимых средств компьютерного обучения иностранному языку, с помощью которого можно моделировать обучение как в искусственной, так и в естественной среде. Гипертекст в широком понимании – это форма организации текстового материала в нелинейной форме, в которой отсутствует последовательность. Такой текст «содержит узлы перехода

от одного текста к другому, которые позволяют избирать читаемые сведения или последовательность чтения» [12, с. 163].

По сути, гипертекст – это текст в электронном виде, в котором присутствуют гиперссылки, дающие возможность быстрого перехода на разнообразные электронные документы. Элементарной единицей такого текста является гипотекст. Он обладает характеристиками обычного бумажного текста: четкой текстовой формой и цельностью содержания и семантики. Соединяясь между собой с помощью гиперссылок, гипотексты образуют гипертекст. Вслед за И. В. Куликовой мы рассматриваем гипертекст как «нелинейно представленную текстовую, графическую, аудиоинформацию, являющую собой фрагменты, связанные визуализированной системой переходов, и позволяющую осваивать некую предметную область, основываясь на собственной логике и когнитивных предпочтениях» [13, с. 227].

Таким образом, гипертекст вызывает интерес со стороны педагогов, однако на сегодняшний момент нет четкой методической структуры работы с ним. Это противоречие легло в основу данного исследования.

Рассмотрим понятие аутентичной языковой среды. Под аутентичной языковой средой (АЯС) мы понимаем заимствованный оригинальный текст (в печатной или звуковой форме), который создается носителями языка и первоначально не предназначается для использования в образовательном процессе. В данной аутентичной обстановке обучающиеся учатся использовать на практике естественные языковые формы и выражения. Говоря об аутентичной среде, необходимо определить ее структуру, поскольку знание структуры поможет акцентировать внимание на различных видах речевой деятельности и их использовании в практической практике. Итак, АЯС включает в себя три основных компонента: языковой (лексика, грамматика), социальный контекст (культура и традиции, влияющие на языковое взаимодействие) и коммуникативные навыки (восприятие и порождение собственной речи и умение адаптировать и анализировать информацию).

Среди приемов создания АЯС в БЮИ МВД России наиболее эффективными, на наш взгляд, являются следующие:

1. Интеграция аутентичных материалов в процесс обучения.

2. Организация и проведение коммуникативных практик: реферирования, дискуссий, проек-

тов на актуальные темы в работе правоохранительных органов страны изучаемого языка.

3. Создание мультикультурной среды. Привлекать носителей языка в ведомственные учреждения России запрещено, поэтому необходимо использовать другие ресурсы: мультимедиа-, интернет-ресурсы, интерактивные технологии – платформы для общения и т. д.

Таким образом, создание аутентичной языковой среды позволяет курсантам погрузиться в язык и культуру, способствуя более глубокому и эффективному усвоению материала.

Для обоснования эффективности использования гипертекстовых материалов как средства создания аутентичной среды в процессе обучения иностранному языку мы определили этапы обучения и методы, которые интегрировали в процесс обучения иностранному языку в Барнаульском юридическом институте МВД России.

С целью осознания методической значимости гипертекста нами было проведено его сравнение с обычным, неаутентичным текстом.

С методической точки зрения гипертекст и традиционный текст отличаются:

- по цели создания материалов: для гипертекстов цель – реальная иноязычная коммуникация, для традиционных – образовательная цель;
- направленности материалов: для аутентичных – развитие коммуникативных способностей, для неаутентичных – закрепление языковых форм и структур;
- языковому содержанию: для аутентичных материалов характерны эллиптические предложения, для неаутентичных – стандартные материалы;
- источнику: аутентичные материалы взяты из оригинальных иностранных источников, неаутентичные – переработанный материал [14].

На наш взгляд, применение аутентичного гипертекста в процессе обучения иностранному языку является целесообразным и оправданным.

Учитывая вышеизложенное, мы организовали обучение на основе разнообразных методов, которые условно разделили на 2 вида:

1) методы обучения, способствующие развитию навыков восприятия, понимания и анализа иноязычного аутентичного гипертекста;

2) методы обучения, способствующие развитию умений самостоятельного создания гипертекстов.

На первом этапе обучения (1-й и 2-й семестры) в качестве основных методов первого вида мы использовали традиционные методы работы с иноязычным текстом, а также различные

методы визуализации информации. Специфика работы на данном этапе заключалась в следующем: на первых занятиях происходило знакомство курсантов с гипертекстом и с основами его структуры (гиперссылки, навигация, гипотекст). На этом этапе мы использовали не слишком сложные профессионально ориентированные гипертексты и приводили большое количество контекстных подсказок (картинки, видео), а также комментарии к сложным фразам и терминам, вводили интерактивные задания (ответы на вопросы, упражнения и т. д.), объясняли культурные особенности народа, встречающиеся в гипо-, гипертекстах, и поощряли обучающихся к сопоставлению информации с целью развития межкультурного понимания.

На данном этапе происходило формирование следующих речевых умений: отбор и систематизация иноязычного материала, выражение основной мысли гипотекста в речевом высказывании, выделение микротем, ключевых слов и словосочетаний, понимание неизвестных слов по контексту, определение главной мысли в каждой части и выражение ее одним предложением, отбор языковых средств в соответствии с типом и стилем речи гипотекста, анализ информации.

В рамках развития навыков чтения мы применяли практику чтения с использованием словарей и решение заданий на поиск запрашиваемой информации. С целью создания аутентичной среды мы использовали следующие методы.

1. Предварительное чтение – ознакомление с контекстом основного гипотекста и переход по ссылкам к другим гипотекстам.

3. Анализ гипертекста – изучение его структуры, содержания, оформления, выявление связей между гипотекстами.

4. Критическое чтение – оценка с точки зрения надежности и точности материала, достоверности и логичности, выделение достоинств и недостатков.

5. Обсуждение и рефлексия – идеи, предположения, утверждения из гипертекста, их структура и стиль, учет достоинств и недостатков.

Следующим методом первого типа (методы обучения, способствующие развитию навыков восприятия, понимания и анализа иноязычного аутентичного гипертекста) стал метод визуализации информации – специфический метод получения информации на основе зрительного образа понятия, который дает возможность перехода гипертекста в графическую форму [15].

Mind Mapping (интеллект-карты) – это метод графического изображения информации. Он может быть представлен рисунком или выполнен с помощью компьютерных программ – MindMaster, MindManager, Imindmap и т. д. Менее затратным по времени и особенно интересным для обучающихся является рисование от руки. По их мнению, программные ресурсы предоставляют лишь ограниченный набор визуальных инструментов, а этот факт лишает их деятельность творческой составляющей. В итоге у обучающихся получаются разнообразные красочные карты, в которых кратко содержится теоретический материал гипертекста и визуально представлена его схема.

Инфографика – это следующий метод первого вида. Данный метод представляет собой «область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний. Используется для быстрой и четкой передачи вербальной информации с формированием связанных с ней визуальных образов» [16, с. 181].

В своей работе мы использовали элементы инфографики в виде диаграмм и коллажей. Результаты использовались как план для составления полноценного высказывания с использованием информации из разных гипотекстов и применялись на всех этапах работы и во всех видах работ: индивидуальной, фронтальной, групповой. Кроме того, инфографика развивает у обучающихся способность формулировать цели, отбирать нужную информацию, проводить аналогии, формулировать логические рассуждения, кодировать информацию [17].

Существует множество сервисов для создания инфографики: Creatly.com, Easel.ly, Venngage.com и т. д. Этот метод более затратный во временном отношении, поэтому свои проекты обучающиеся готовили в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. Им предлагалось задание создать по гипертексту инфографический проект, который бы способствовал:

- активизации лексического/грамматического материала;
- развитию умения анализа и интерпретации гипертекста;
- освоению содержательной стороны гипертекста.

Значимость инфографики при работе с аутентичным гипертекстом высока, поскольку обучающиеся не просто усваивают графическую информацию, а самостоятельно добывают ее из разных гипотекстов, анализируют и интерпретируют. При

этом они опираются не только на коммуникативную составляющую, но и на главную образную идею гипертекста – иллюстрацию. С целью снятия трудностей при работе с инфографикой мы предлагаем курсантам лексико-фразеологические выражения и коммуникативно-речевые упражнения как репродуктивного, так и творческого характера. Они включают в себя задания на эквивалентную замену устойчивых выражений из списка, предложенного преподавателем, а на продвинутом этапе – подбор выражения самостоятельно [18]. Благодаря этим упражнениям работа с гипертекстовой информацией усваивается одновременно рационально и эмоционально, а это сказывается на лучшем запоминании и усвоении материала.

На втором этапе обучения (3-й и 4-й семестры) происходило развитие следующих речевых умений: логически правильная организация информации (заголовки, подзаголовки, абзацы), формулировка вступительных и заключительных частей гипертекста, установление средств связи в нем, изменение текста в соответствии с другими задачами, совершенствование собственного гипертекста, предположение трудностей и их решение, использование различных форматов подготовки гипертекста (ссылки, мультимедийные средства и т. д.), умение представить созданный гипертекст в аудитории, владение цифровыми инструментами для его создания, умение проанализировать свою работу и выявить пути улучшения.

Спецификой работы на данном этапе было то, что в начале 3-го семестра работа выполнялась в групповой форме: решались задания по выявлению мнений и подходов, представленных в гипертекстах, по анализу и интерпретации их содержания, затем один представитель группы озвучивал их перед всей аудиторией. Самым сложным этапом всего курса являлось самостоятельное создание собственного контента. На этом этапе работа осуществлялась в индивидуальной форме.

К методам обучения, способствующим развитию умений самостоятельного создания гипертекстов, мы отнесли метод конструирования гипертекста и метод ассоциативного комбинирования информации.

Существует технологический и содержательный прием в структуре метода конструирования гипертекстов. Технологический прием предполагает распределение информации по гипотекстам и включение в них гиперссылок [19].

Метод ассоциативного комбинирования информации включает приемы на поиск материала

в сети Интернет, его структурирование, приемы содержательного редактирования, стилистическую обработку, создание смысловых переходов от одного гипотекста к другому. С помощью этого метода курсанты приобретают следующие умения: уточнять и перепроверять информацию, распределять информацию на блоки и наполнять их, формировать связи с помощью гиперссылок. Проработав описанную работу, обучающиеся представляют свой созданный аутентичный текст в аудитории. Заключительный этап работы с иноязычными материалами – это коррекция структуры и содержания аутентичного гипертекста. На этом этапе происходит обсуждение самостоятельно выполненной работы, обмен идеями, выявление сильных и слабых сторон. В обсуждении принимают участие обучающиеся группы и преподаватель. В ходе дискуссии анализируются способы создания гипертекстов, выявляются наиболее эффективные из них и рекомендуются к дальнейшему применению [20]. Заключительный этап играет важную роль в общем процессе создания аутентичного гипертекста, поскольку, подводя итоги, сравнивая свою работу с другими, оценивая и вникая в детали, совершенствуется умение в самостоятельном творческом проектировании гипертекстов.

Существенное значение исследуемой темы видится в том, что обучающиеся могут изучать иностранный язык в индивидуальном темпе и выbranном ими контексте. Поскольку аутентичные гипертексты интерактивны, они включают ссылки на образцы по произношению, видеодialogи, интерактивные лексико-грамматические упражнения и т. д., значит, помогают на каждом этапе и вовлекают их в интересный труд по самостоятельному проектированию иноязычного продукта.

Разработка требований к проектированию гипертекстовых аутентичных материалов, алгоритма работы над ними, а также формулировка методических рекомендаций для преподавателей вузов стали одной из важных задач нашей работы.

По результатам применения нашей методики в процессе обучения мы сделали заключение. Работа преподавателя по созданию гипертекста не всегда была легкой и на первых этапах требовала большого количества времени и усилий. Помимо языковых, необходимо было обладать хорошими техническими навыками (знание HTML, CSS и др.) и владеть программами редактирования текстов, умениями создавать релевантные гиперссылки. Было решено, что в организации работы необходимо использовать не только тексто-

вые материалы, но и аудио-, видеоинформацию, любую наглядность.

На этапе подготовки к самостоятельному проектированию аутентичного гипертекста нами был определен алгоритм работы. Он включал следующие этапы:

1. Выявление сферы интересов обучающихся и выделение предполагаемых тем для самостоятельного создания гипертекста.

2. Постановка цели обучающимся (что планируется донести, для чего, какими способами?).

3. Определение структуры аутентичного гипертекста (выстраивание основных разделов).

4. Создание контента.

5. Подбор дополнительных материалов, расширяющих его контент: видео, аудио, иллюстрации.

6. Проверка всех составляющих гипертекста (является ли содержание актуальным и точным, а структура – логичной и понятной, все ли ссылки функционируют, есть ли интерактивные задания, интересен ли дизайн и общий контекст?).

7. Представление работы в аудитории (Mind Mapping и/или инфографика, элементы мультимедийности и т. д.).

Преимущество разработанного алгоритма работы с аутентичным гипертекстом заключается в том, что все его этапы предполагают индивидуализацию обучения. Это способствует лучшему осмыслению и принятию иноязычных знаний, накоплению профессиональной лексики, совершенствованию грамматики, развитию навыков самостоятельной творческой деятельности [21].

На этапе проектирования аутентичного иноязычного гипертекста в группах были обсуждены ключевые требования, обеспечивающие его доступность и эффективность. Причем требования дорабатывались и дополнялись по ходу выполнения задания. В итоге они выглядят следующим образом.

1. Гипертекст должен представлять собой четырехступенчатый модуль с начальной (стартовой) страницей, которая отражает основные элементы иноязычного аутентичного гипертекста.

2. Внутри гипертекста должны прослеживаться четкость и согласованность гипотекстов.

3. Гиперссылки должны соответствовать контенту (главная задача гиперссылок – подвести к углубленной информации внутри темы).

4. Аутентичный гипертекст должен быть доступен для пользователей (исключение слишком легкого/сложного материала; гипотексты должны быть разного объема и сложности).

5. Гипертекст должен содержать качественную и проверенную информацию (информативность, актуальность, наглядность, грамотность).

6. Гипертекст должен быть интерактивен (для других пользователей – возможность взаимодействовать с информацией).

7. Гипертекст должен быть оформлен в интересном дизайне.

На основании внедренной методики нами также были разработаны рекомендации для преподавателей по организации образовательного процесса на основе аутентичных гипертекстовых иноязычных материалов.

1. Организация обучения должна осуществляться в соответствии с государственными и образовательными стандартами и ориентироваться на деятельностный характер.

2. Аудитория должна быть оборудована современными компьютерами с выходом в Интернет.

3. На начальном этапе осуществляется знакомство обучающихся с особенностями гипертекстовой технологии и на конкретных примерах рассказывается об этапах работы с материалами.

4. На следующем этапе происходит предъявление готового гипертекста, а также заданий на его понимание и интерпретацию (гипертекст подготовлен преподавателем).

5. Далее обучающиеся знакомятся с инновационными способами и приемами работы с аутентичным гипертекстом. Предложенный преподавателем гипертекст они обсуждают с использованием этих методик.

6. На последующем этапе обучающиеся готовятся к самостоятельному созданию гипертекста, используя метод конструирования гипертекста и метод ассоциативного комбинирования информации.

7. Затем преподаватель предъявляет обучающимся алгоритм создания аутентичного гипертекста и требования к его подготовке.

8. На заключительном этапе происходит совместное обсуждение этапов работы и исключение ошибок при проектировании гипертекстов.

9. В процессе всей работы преподаватель оказывает помощь в предоставлении сервисов по созданию аутентичных гипертекстов и консультации по вопросам, связанным с их проектированием.

На заключительном этапе применения нашей методики нами были выделены преимущества и недостатки технологии аутентичных гипертекстов в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Среди преимуществ мы выделили следующие:

1. Являясь нелинейной структурой, гипертекст служит средством развития активной мыслительной деятельности обучающегося.

2. Он предоставляет возможности для выбора самостоятельной траектории обучения. Возможность прекратить поступление информации либо расширить ее на любом этапе.

3. Имея в своей структуре разнообразные материалы, гипертекст развивает умения обучающегося как критика и автора коммуникации.

4. Гипертекст является средством развития творческой деятельности и источником развития всех видов речевой активности.

Наряду с очевидными преимуществами существуют и недостатки, которые необходимо учитывать:

1. Отсутствие компьютера и доступа к Интернету делает работу с гипертекстом невозможным. Не все аудитории имеют оборудованные компьютерные классы, не у каждого обучающегося есть возможность установить дома современные компьютеры.

2. Гипертекст может быть слишком сложным и непонятным для обучающихся со слабой языковой подготовкой и для тех, кто не умеет работать с навигациями по гипертекстовым структурам.

3. Самостоятельно созданный гипертекст может не иметь четкой структуры, что существенно затрудняет понимание информации другими пользователями.

4. Обучение с использованием гипертекстовых технологий предполагает меньшее взаимодействие с преподавателем и меньшее количество личных контактов, чем традиционное обучение.

5. Недостаточно сформированные навыки информационной грамотности у обучающихся.

6. Существенные временные затраты как для обучающихся, так и для преподавателя.

Опыт работы показывает, что благодаря использованию гипертекстовых аутентичных материалов обучение иностранному языку в вузе совершенствуется и выходит на новый уровень. Среди важнейших инноваций – возможность изучать язык в контексте, использовать интерактивные элементы, получать неограниченный доступ к аутентичным материалам, развивать информационную грамотность, осваивать различные стили обучения и способы взаимодействия и т. д.

В процессе работы с иноязычными гипертекстовыми материалами выявлено, что обучающи-

еся совершенствовались навыки чтения. Они подчеркнули, что у них улучшились не только языковые, но и культурные навыки, поскольку аутентичные материалы способствовали погружению в среду. Кроме того, такие материалы являются основой для обсуждений и дебатов, развивая при этом коммуникативные навыки и аргументацию.

Используя вышеописанную методику и сделав выводы, мы пришли к заключению, что цель нашей работы – обосновать эффективность использования гипертекстовых материалов как способа создания аутентичной среды в процессе обучения иностранному языку – достигнута. Исходя из проведенного анализа теоретических положений, нами были уточнены понятия «аутентичность», «аутентичные материалы», «гипертекст», «аутентичная среда», рассмотрена их классификация, разграничены понятия «аутентичные» и «неаутентичные материалы». Выявлено, что важным методическим средством организации образовательного процесса на основе аутентичных материалов стало использование гипертекстов – системы электронных страниц, имеющих гиперссылки, в которых по ключевым словам можно переходить на разные гипотексты, обобщенные единой тематикой. Основными методами в работе с гипертекстом были выделены методы обучения, способствующие развитию навыков восприятия, понимания и анализа гипертекста, и методы обучения, способствующие развитию умений самостоятельного создания гипертекстов. Внутри методов первого типа использовались традиционные приемы работы с иноязычным текстом и методы визуализации информации. Внутри методов второго вида применялся метод конструирования гипертекста и метод ассоциативного комбинирования информации.

Данная работа является лишь небольшим исследованием в системе рассматриваемых феноменов. Так, современными и интересными, на наш взгляд, но недостаточно разработанными вопросами являются методические и психолого-педагогические проблемы организации обучения иностранному языку на основе аутентичных гипертекстов как в системе аудиторной, так и вне-аудиторной самостоятельной работы. Обучение через мобильные приложения и имеющиеся в них аутентичные материалы – новейшая технология в системе обучения иностранному языку в вузе. С изучением данных вопросов мы связываем перспективы нашего исследования.

Список источников

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. С. 32–60.
2. Самсонова А. Б., Шевченко О. А. Проблема интеграции аутентичных текстов в процесс иноязычной подготовки специалистов // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 126–128.
3. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13–17.
4. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11–15.
5. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 16–18.
6. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 59.
7. Рогалева А. А. Концепция аутентичности учебного языкового текста // БГЖ. 2019. № 1 (26). С. 136–138.
8. Казакова М. А., Евтюгина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 4. С. 50–59.
9. Томашук Н. В. Роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку // Евразийский научный журнал. 2022. № 11. С. 40–41.
10. Harmer J. How to teach English. 6th impression. London: Pearson. 2010. P. 290.
11. Шейко Э. И. Использование аутентичных материалов при реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 35–38.
12. Соболева О. В. Понятие и основные характеристики гипертекста // Альманах современной науки и образования. 2011. № 12 (55). С. 163–164.
13. Куликова И. В. Характеристика движения в гипертексте как средство обучения чтению на иностранном языке // Современные информационные технологии: сборник статей международной научно-технической конференции. Пенза, 2004. С. 227–229.
14. Таштеева А. В. Интерактивные методы обучения немецкому языку с использованием ИКТ // Молодой ученый. 2021. № 52 (394). С. 408–410.
15. Сидельникова Т. Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин // Integration of education. 2016. Vol. 20, № 2. С. 281–292.
16. Лаптев В. В. Инфографика: основные понятия и определения // Науч.-техн. ведомости С.-Петербург. гос. политехн. ун-та. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4 (184). С. 180–187.
17. Кириченко Е. А., Кольцов И. А., Кольцова А. А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку // Kant. 2020. № 1 (34). С. 249–253.
18. Степанова Д. Г., Пимонова А. А. Условно-речевые и речевые упражнения как средство формирования речевых навыков // Символ науки. 2022. № 8–2. С. 78–79.
19. Косенко В. С. Возможности креолизованного текста в практике преподавания РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. С. 416–421.
20. Бурина Е. В. Специфика гипертекста в процессе обучения иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 4–6.
21. Бурукина О. А. Особенности и преимущества обучения иностранным языкам в гипертекстовой среде // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 5А. Ч. I. С. 456–467.

Статья поступила в редакцию 30.01.2025; одобрена после рецензирования 17.05.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 30.01.2025; approved after reviewing 17.05.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Сергей Борисович Куликов

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, kulikov.sergh@gmail.com

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Цель статьи – уточнить специфику мультимодального подхода, реализуемого в подготовке преподавателей иностранных языков в международном образовательном пространстве. Соотнесение ситуации в странах, сохраняющих элементы традиционной культуры, с ситуацией в странах – лидерах инновационного развития раскрывает инновационные преобразования высшего педагогического образования. Методом исследования выступает сравнительный анализ, позволяющий установить, что мультимодальный подход повышает эффективность подготовки педагогических кадров, требуя поддержки со стороны традиционных методик.

Ключевые слова: мультимодальный подход; педагогические кадры; подготовка; профессиональное образование; технологии; инновации.

Sergey B. Kulikov

University of Tyumen, Tyumen, Russia, kulikov.sergh@gmail.com

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING A MULTIMODAL APPROACH IN THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The purpose of the article is to clarify the specifics of the multimodal approach implemented in the training of professional staff – teachers of foreign languages in the international educational space. Comparing the situation in the countries preserving elements of traditional culture with the situation in the countries as leaders of innovative development reveals the consequences of innovative transformations of tertiary education. The research method is a comparative analysis that helps to show the multimodal approach increases the effectiveness of teacher training, but requires support from traditional methods.

Keywords: multimodal approach; teaching staff; training; vocational education; technology; innovation.

В исследованиях в области общего [1; 2; 3] и высшего образования [4; 5] все более актуален вопрос о перспективах реализации мультимодального подхода. Данный подход направлен на работу с учебными текстами, в которых традиционные способы подачи информации дополнены возможностями аудио- и видеотехники, функционирующей в цифровой среде. Тексты превращаются в так называемые «мультимодальные ансамбли» [6], позволяющие под влиянием кибернетических наработок выполнить отход от традиционных вариантов генерации, хранения, трансляции и восприятия информации посредством слов и предложений. Складывающиеся под влиянием кибернетики способы организации работы с научной и учебной информацией обуславливают трансформации в подготовке профессиональных кадров – преподавателей иностранных языков.

В число тенденций современной подготовки, особенно в зарубежных странах [7], входит смещение акцентов в обучении с вербальных и письменных средств коммуникации на визуализацию сообщений вследствие общей цифровизации процессов в профессиональном образовании [8; 9]. Активное использование компьютерной техники определяет ее применение в рамках учебных занятий уже не только во вспомогательных (допустим,

иллюстративных) целях, но и для проектирования образовательного процесса в целом. Возрастающее влияние компьютерной техники влечет изменения в логике построения учебных занятий. Это предполагает включение в образовательный процесс перекрестных ссылок, активных средств визуализации и общей опоры на ресурсы информационно-телекоммуникационной системы «Интернет». В итоге линейный способ построения учебных курсов (от простого к сложному, от частного к общему и т. д.) уступает место нелинейным способам вариативной организации учебного процесса. В исследованиях [10; 11] показаны направления такой трансформации в ходе организации учебного пространства как гипертекста.

В то же время международный опыт реализации мультимодального подхода побуждает обсудить связанные с этим подходом трудности, которые не возникали в рамках традиционных форм подготовки. В частности, исследование [12] раскрывает изменения в образовательных стратегиях, обусловленные внедрением мультимодального подхода в практики обучения чтению. Этот процесс грозит привести к снижению уровня готовности участников образования воспринимать информацию в абстрактном виде и потому влечет трудности в подготовке педагогов к формирова-

нию целостных картин изучаемых объектов. Тем самым выделяются проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров.

Таким образом, оценка международного опыта реализации мультимодального подхода выступает актуальной проблемой, требующей всестороннего рассмотрения.

Раскрытие специфики реализации мультимодального подхода в зарубежных странах позволяет обобщить международный опыт подготовки профессиональных кадров в высшем образовании. Исследование напрямую затрагивает ситуацию в ключевых регионах мира, таких как Азия и Северная Америка, хотя учитывается информация и относительно других регионов мира. Автор проясняет варианты внедрения инноваций в профессиональную подготовку, оценивая процессы в странах с сильными позициями традиционной культуры, а также в странах, выступающих признанными лидерами инновационного развития.

Исследование выполняется на следующем материале: 1) в рамках соотнесения ситуации в странах Ближнего и Дальнего Востока (в основном в Королевстве Саудовская Аравия (далее – Саудовская Аравия) и Республике Сингапур (далее – Сингапур)); 2) в ходе раскрытия наиболее общих перспектив применения мультимодального подхода, внедряемого в подготовку школьных учителей в Соединенных Штатах Америки (далее – США).

Основным методом исследования выступает сравнительный анализ, позволяющий выявить точки пересечения и расхождения в наработках отдельных стран по вопросам реализации мультимодального подхода. Автор уточняет границы применимости данного подхода в рамках практик иноязычной подготовки в высших учебных заведениях. Кроме того, в исследовании осуществляется соотнесение возможностей мультимодального подхода и традиционных методик подготовки, отсылающих к способам представления учебной информации преимущественно с помощью слов и предложений.

Результаты исследования позволяют прояснить прежде всего особенности применения мультимодального подхода, затрагивая проблематику подготовки преподавателей английского языка как иностранного в странах Ближнего Востока, в частности в Саудовской Аравии. Работа [13] показывает, что именно в данной сфере в странах с сильными позициями традиционной (в частности, исламской) культуры актуализируется мультимодальный подход, позволяющий повышать уровень цифровой грамотности преподавателей.

Решение задачи по повышению цифровой грамотности преподавателей предполагает опору на широкий спектр цифровых технологий, компьютерного и сетевого программного обеспечения, применяемых в учебном процессе. Наиболее распространенными видами привлекаемой техники выступают смартфоны, планшеты, цифровые камеры и проекторы. Используемое программное обеспечение подразделяется на две категории: программы, обеспечивающие работу цифровых устройств, а также онлайн-программы. Применение в учебном процессе программного обеспечения для обработки текстов и презентаций ориентируется на чтение электронных книг, управление справочниками и составление учебных текстов для проверки усвоенных знаний. Основные онлайн-программы обычно включают в свой состав онлайн-словари, онлайн-видео и программы для социальных сетей. Активная опора на использование в учебном процессе компьютерной техники и программного обеспечения позволяет реализовать различные стратегии обучения и оценки усвоенных знаний и сформированных умений.

Вместе с тем раскрываются существенные препятствия для использования элементов мультимодального подхода. В частности, могут быть выделены моменты скепсиса участников образовательной деятельности относительно применяемых технологий, а также в плане низкого уровня профессиональной подготовки преподавателей. Обобщение данных, представленных в исследовании [13, с. 99–101], раскрывает убежденность участников профессиональной подготовки педагогических кадров (преподавателей иностранного языка) в важности использования мультимодальных методов повышения цифровой грамотности. Но те же данные показывают, что только 66 % участников полагают такое использование очень важным или чрезвычайно важным, а 11 % – умеренно важным и 17 % – незначительно важным, в то время как 6 % вообще сообщают о своей нейтральности. В связи с этим можно заключить, что лишь чуть больше половины преподавателей в учебных заведениях Саудовской Аравии признает значимость инноваций в образовании. Остальные участники образовательной деятельности полагают необходимым придерживаться традиционных подходов.

Таким образом, нетрудно зафиксировать общую распространенность технологий, обеспечивающих применение мультимодального подхода в учебных заведениях Ближнего Востока. Для

успешной реализации мультимодального подхода в ходе привлечения в учебной деятельности компьютеров и проекционной техники требуется синхронизация устройств преподавателя и технических средств обучающихся. При этом влияние техники на учебный процесс оказывается столь велико, что требует поддерживающих такую деятельность специальных технических навыков у всех участников процесса. Тем самым появляется дополнительная нагрузка, которую преподаватели распределяют среди аудитории, особенно это касается поиска информации для выполнения самостоятельных заданий.

Можно заключить, что качество подготовки зависит от наличия готовности преподавателя к выполнению профессиональных обязанностей в режиме воплощения инноваций настолько же, насколько уровень восприятия информации в аудитории зависит от развитости у обучающихся технических навыков. Рост влияния технических средств обуславливает и рост требований к цифровой грамотности участников учебного процесса. Особенно это затрагивает возможности формировать критические оценки мультимодальных средств для их эффективного использования в рамках обучения.

В то же время применение методик, реализуемых в рамках мультимодального подхода в Саудовской Аравии, сопровождается традиционными или мономодальными типами обучения и работы студентов. При выполнении учебных заданий выполняется отступление от нелинейных вариантов подачи информации и обращение вновь к их линейным аналогам. Это позволяет зафиксировать, что традиционные виды педагогического образования далеко не исчерпали своих возможностей и могут служить самостоятельной основой внедрения инноваций в образовательный процесс.

Выводы, полученные в отношении применения мультимодального подхода в учебных заведениях Саудовской Аравии, могут быть дополнены сведениями, приведенными в работах [14; 15; 16; 17; 18], которые обобщают данные из других регионов мира. При учете указанных исследований открывается перспектива оценки результатов применения мультимодального подхода в рамках практической реализации программ подготовки педагогического образования в учебных заведениях Дальнего Востока, особенно в Сингапуре [19]. Эти практики все еще слабо отражены в отечественной мысли в плане фокусировки исследовательского внимания на ведущей роли в реали-

зуемых методиках мультимодальных средств. Например, в поле зрения авторов в упоминавшемся исследовании [7] попали в основном вторичные проявления цифровизации педагогического образования, такие как цифровые портфолио.

Обобщение данных, представленных в зарубежных работах, дает возможность уточнить степень эффективности реализации мультимодального подхода в плане повышения эффективности подготовки педагогических кадров, их умений совершенствовать навыки обучающихся по составлению письменных учебных работ. Письменные работы теряют свой исключительно графический вид, трансформируясь в видеосообщения.

В современных условиях подготовка в высшем учебном заведении предполагает владение средствами проектирования учебной деятельности, ориентированной на поддержку активной роли обучающихся для выражения их идей с помощью компьютерных технологий. Повышение интереса у аудитории с целью четкого выражения идей помогает раскрыть творческий потенциал участников образовательной деятельности, стимулируя критическое мышление при реферировании изучаемых текстов, равно как при создании оригинальных сообщений.

В то же время в исследовании [19] приведены сведения, которые позволяют, во-первых, обнаружить вполне оправданную обеспокоенность недостаточным характером распространения навыков создания мультимодальных текстов среди преподавателей и обучающихся. Во-вторых, может быть констатирована важность развития таких навыков в целом [19, с. 307–313]. Причем наиболее оптимистично мультимодальные средства обучения воспринимают обучающиеся, в то время как преподаватели демонстрируют существенный скептицизм. По этой причине мультимодальный подход можно назвать «студентоориентированным», что само по себе еще не означает, что мнение преподавателей должно полностью игнорироваться. Это лишь означает, что важно уделять как можно больше внимания запросам учащихся.

Дальнейший ход исследования раскрывает основания для оценки реализации мультимодального подхода в формах, принятых в учебных заведениях США. Так, исследование [20] показывает направление реализации мультимодального подхода, ориентированного на повышение цифровой грамотности учителей общеобразовательных школ. В США школьные учителя обязаны обладать как минимум степенью бакалавра [21]. По этой причине, несмо-

тра на ориентацию упомянутого исследования [20] на общее образование, имеющиеся результаты могут быть учтены и в контексте обсуждения проблем подготовки педагогических кадров в профессиональном образовании.

Анализ методик, к применению которых должен быть подготовлен преподаватель, показывает необходимость учитывать в процессе подготовки педагогических кадров варианты расширения учебной деятельности. Достижение целей учебного занятия предполагает готовность хорошо ориентироваться в терминах и категориях, используемых в рамках мультимодального подхода к учебной деятельности. Это обуславливает новые способы проектирования учебных текстов, совершенствование их общего дизайна, например при включении элементов комикса в качестве способа отображения изучаемых ситуаций.

Все вышеупомянутое помогает более отчетливо представить перспективы развития методик подготовки в высшем образовании, направленных на формирование навыков руководства процессами аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся. Применение мультимодального подхода гарантирует, что внимание обучающихся сосредотачивается на визуальных компонентах учебного текста, стимулируется обсуждение этих компонентов. Тем самым повышается уровень осмысления учебной информации в целом. Такой подход предполагает совершенствование систем оценки, включающих в свой состав не только реакцию на качество воспроизведения обучающимися учебных материалов, но и умения создавать данные материалы самостоятельно. Оценка конечного результата сочетает в себе компоненты самооценки, побуждая обучающихся активно включаться в учебный процесс.

В результате раскрытие форм реализации мультимодального подхода в обучении позволяет вывить сочетание визуального представления текстов и сугубо текстовых аспектов их графического отображения. В этом отношении обучение требует согласования мультимодального и традиционного – мономодального или алфавитного – оформления текстов. Учет данных требований расширяет арсенал средств, которыми педагоги должны владеть в итоге прохождения профессиональной подготовки, влияя тем самым на понимание стандартов такой подготовки.

Выполненное исследование, ориентированное на выяснение специфических требований к содержанию высшего образования в США как одной из

стран – лидеров инновационного развития, позволяет по-новому взглянуть на место и роль мультимодального подхода в формировании готовности педагогических кадров к выполнению их профессиональных навыков. Раскрывается необходимость чрезвычайно осторожно подходить к внедрению инноваций в профессиональную подготовку кадров в системе высшего образования. Важно сохранять баланс между традициями и инновациями, ожидая повышения эффективности образовательного процесса вследствие соблюдения такого баланса.

В ходе исследования *сохраняет свою дискуссионность* вопрос, на каких основаниях может оцениваться мультимодальный подход в обучении как фактор улучшения подготовки кадров для учебных заведений различных уровней: от школы до колледжа и университета? Автор этой статьи полагает важным обратить внимание, прежде всего, на то, что в свете данных, отраженных в исследовании [22], повышается интерес к дополнительным компонентам обучения. Такие компоненты служат типичными случаями реализации кибернетических наработок, которые обогащают процесс обучения за счет включения способов организации текста, подразумевающих представление этого текста в виде интерактивного комикса.

Необходимость особого внимания к способам обогащения процесса обучения обусловлена тем, что, как показывает исследование [23], в современных методиках подготовки педагогических кадров прослеживается определенного рода двойственность. С одной стороны, стандартные требования к подготовке подразумевают фокусировку на тексте как таковом. С другой стороны, внедрение в процесс обучения визуальной культуры и навыков работы с компьютерными системами и их программным обеспечением требует преобразования учебной деятельности в плане наполнения ее мультимодальными объектами.

Полученные результаты позволяют выявить ключевые аспекты процедур совершенствования высшего образования в перспективе применения сформированных на базе мультимодального подхода навыков, равно как реализации этого подхода самими работниками высшей школы на практике. Обнаружено, что совершенствование подготовки включает, по крайней мере, три момента: 1) уточнение терминов и категорий, используемых в рамках мультимодального подхода; 2) фокусировка внимания на особенностях привлекаемых учебных текстов как визуализированных сообщений; 3) применение методов оценивания учебных за-

даний, которые помогают обучающимся видеть пути сохранения баланса между графическими и визуальными элементами текстов.

В итоге могут быть предложены следующие *рекомендации*, предполагающие обеспечение на базе мультимодального подхода элементов визуальной культуры в рамках подготовки и реализации занятий преподавателями, работы с учебной литературой, составления письменных заданий обучающимся:

1. Важно формировать и закреплять навыки мультимодального восприятия учебных занятий и стоящих за ними текстов (учебников и учебных пособий) вследствие взаимодействия преподавателей и обучающихся, а не разделения их ролей на активную и пассивную.

2. Необходимо учесть, что только в результате взаимодействия участники процесса обучения способны эффективно различить текстовую и визуальную составляющие текста, увидеть в них взаимодополняющие, а не исключаящие компоненты образовательного процесса.

3. Следует признать, что стартовые позиции обучения предполагают наличие общепринятых навыков для использования их в процессе получения образовательных эффектов от применяемых инновационных методик подготовки.

В результате автор этой статьи приходит к заключению, что традиционные формы образования не исчерпали своих возможностей, внося вклад в поддержку процесса реализации мультимодального подхода в различных формах образования.

Исследование приводит к следующим выводам:

1. В современном мире разработка образовательных стратегий все более тесно связана с пло-

дами научно-технического прогресса. Разработка инновационных средств коммуникации и их внедрение в образование побуждает специалистов в области методологии и технологий профессионального образования разрабатывать методики повышения эффективности овладения упомянутыми средствами коммуникации в рамках подготовки педагогических кадров.

2. Мультимодальный подход все больше укрепляет свои позиции в современном образовании. Нет оснований полагать, что в ближайшем будущем этот подход может серьезно ослабить свои позиции. Расширяется география применения мультимодального подхода в образовании. В ходе исследования удалось показать, что и в странах – лидерах инновационного развития, и в обществах, в которых позиции традиционной культуры все еще сильны, педагогические кадры активно вовлекаются в использование дополнительных средств обучения.

Общим итогом исследования является возможность обоснованно утверждать, что мультимодальный подход позволяет повысить эффективность подготовки педагогических кадров. В то же время такой подход не обходится без поддержки со стороны традиционных (мономодальных) методик, обращение к которым позволяет устранить недоверие у преподавателей к инновационным способам обучения. Диалектическое единство традиционных и инновационных подходов обнаруживает новые возможности эволюции подготовки педагогических кадров в направлении формирования всесторонне развитой личности, полностью владеющей цифровыми технологиями и практиками их применения.

Список источников

1. Болбас Г. В., Кананчук О. О. Мультимодальный подход к организации исследовательской деятельности учащихся // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. 2020. № 1 (55). С. 64–68.
2. Сальная Л. К. Обучение цифровому повествованию в рамках дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12 (92). С. 312–316. DOI 10.24158/spp.2021.12.47.
3. Московская Н. Л., Перова Е. А. Педагогика мультиграмотности как обоснование лингводидактической легитимности применения цифрового контента // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 1 (49). С. 28–38. DOI 10.54509/22203036_2023_1_28.
4. Скурихин Н. А. Теоретические основы обучения публичному высказыванию в формате Ted talk в курсе английского языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 274–279.
5. Куликов С. Б. Перспективы применения мультимодального подхода к формированию навыков чтения и письма в рамках подготовки педагогических кадров // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (54). С. 28–33. DOI 10.37386/2413-4481-2023-1-28-33.
6. Serafini F. Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. NY: Teachers College Press, 2014. 189 p.
7. Особенности профессиональной подготовки педагогов: опыт Сингапура / А. О. Бударина, И. Н. Симаева, А. С. Чуприс, В. А. Шатохина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2022. № 1. С. 104–114.

8. Стеблецова И. С., Гейцман Л. Э. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса // Технологии в образовании – 2021: сборник материалов Международной научно-методической конференции. Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2021. С. 95–100.
9. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 24 с.
10. Манченко Д. М. Гипертекст как способ организации учебного пространства (профессиональная коммуникация в контексте РКИ) // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. Т. 9, № 4. С. 56–60. DOI 10.12737/2587-9103-2020-56-60.
11. Серебрякова М. А. Возможности использования гипертекста в процессе формирования навыков чтения на иностранном языке // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты: сборник научных статей по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2020. С. 329–334.
12. Petrová Z., Nemes R. Changing Reading Paths in a Digital Age: What are the Consequences for Meaning-Making? // Journal of Pedagogy. 2019. V. 10, № 2. P. 65–85. DOI 10.2478/jped-2019-0007
13. Almusharraf N. M., Engemann J. F. Postsecondary Instructors' Perspectives on Teaching English as a Foreign Language by Means of a Multimodal Digital Literacy Approach // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. V. 15, № 18. P. 86–107. DOI 10.3991/ijet.v15i18.15451.
14. Knobel M. Remix, Literacy and Creativity: An Analytic Review of the Research Literature // Estonian Journal of Education. 2017. V. 5, № 2. P. 31–53. DOI 10.12697/eha.2017.5.2.02b.
15. Oystein G. Two Lenses on Text and Practices: Analysing Remixing Practices across Timescales // Designs for Learning. V. 4, № 2. P. 28–41. DOI 10.16993/dfl.39.
16. Puccio G. J., Gonzalez D. W. Nurturing Creative Thinking: Western Approaches and Eastern Issues // Creativity When East Meets West / edited by S. Lau, A. N. Hui, and G. Y. Ng. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2004. P. 393–428.
17. Meaning Making with Picture Books: Young Children's Use of Semiotic Resources / D. Kachorsky, L. Moses, F. Serafini, M. Hoelting // Literacy Research and Instruction. 2017. V. 56, № 3. P. 231–249. DOI 10.1080/19388071.2017.1304595.
18. YouTube: Youth Video Authorship on YouTube and Vine / S. Yarosh, E. M. Bonsignore, S. McRoberts, T. Peyton // Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing. San Francisco, CA, USA: ACM Press, 2016. P. 1423–1437. DOI 10.1145/2818048.2819961.
19. Liang W. J., Lim F. V. A Pedagogical Framework for Digital Multimodal Composing in the English Language Classroom // Innovation in Language Learning and Teaching. 2020. V. 15, № 4. P. 306–320. DOI 10.1080/17501229.2020.1800709.
20. Incorporating Multimodal Literacies into Classroom-Based Reading Assessment / F. Serafini, L. Moses, D. Kachorsky, D. Rylak // The Reading Teacher. 2020. V. 74, № 3. P. 285–296. DOI 10.1002/trtr.1948.
21. Howey K. R. Teacher Education in the United States: Trends and Issues // The Teacher Educator. 1992. V. 27, № 4. P. 3–11. DOI 10.1080/08878739209555011.
22. Singer L. M., Alexander P. A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal // Review of Educational Research. 2017. V. 87, № 6. P. 1007–1041. DOI 10.3102/0034654317722961.
23. Unsworth L. Multimodal Reading Comprehension: Curriculum Expectations and Large-Scale Literacy Testing Practices // Pedagogies. 2014. V. 9, № 1. P. 26–44. DOI 10.1080/1554480X.2014.878968.

Статья поступила в редакцию 04.07.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 04.07.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Ирина Викторовна Лапина

Карагандинский университет Казпотребсоюза, г. Караганда, Казахстан; Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, ira.lapinashults.85@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Необходимость теоретико-методологического обоснования использования цифровых образовательных ресурсов обусловлена отсутствием целостного системного подхода к их применению. Целью работы являлась разработка основ построения комплекса цифровых образовательных ресурсов. Автором уточнено понятие «цифровые образовательные ресурсы», предложена их классификация, определены принципы и функции. Научная новизна заключается в создании эффективного комплекса электронных ресурсов, обеспечивающих взаимосвязанное выполнение всех функций и целостность образовательного процесса в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; классификация цифровых образовательных ресурсов; принципы интеграции; функции цифровых образовательных ресурсов; комплекс цифровых образовательных ресурсов.

Irina V. Lapina

Karaganda University of Kazpotrebsoyuz, Karaganda, Kazakhstan; Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ira.lapinashults.85@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF A SET OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN A HYBRID TEACHING SYSTEM

Abstract. The necessity of theoretical and methodological substantiation for the use of digital educational resources is determined by the lack of a holistic systemic approach to their application. The purpose of the study is to develop the foundations for constructing a complex of digital educational resources. The author clarifies the concept of “digital educational resources,” suggested their classification, and defined the principles and functions of their use. The scientific novelty is the development of an effective complex of electronic resources that ensure the interrelated implementation of all functions and the integrity of the educational process in the digital environment.

Keywords: digital educational resources; classification of digital educational resources; principles of integration; functions of digital educational resources; complex of digital educational resources.

Современное образование переживает этап глубокой цифровой трансформации, которая изменяет не только формы и средства обучения, но и саму методологию организации образовательного процесса. Переход к гибридным моделям обучения, сочетающим очные и дистанционные форматы, актуализирует проблему научного осмысления роли цифровой образовательной среды как ключевого компонента новой дидактической системы.

В условиях интенсивного внедрения цифровых технологий наблюдается противоречие между их широкими функциональными возможностями и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований для их педагогически целесообразного использования. На практике отдельные инструменты, такие как массовые открытые онлайн-курсы, симуляторы, чат-боты и электронные учебные модули, применяются разрозненно, что препятствует формированию комплексного образовательного пространства и снижает эффективность гибридного обучения. Решение данной проблемы требует перехода от эмпирического подхода к системному, опирающемуся

на научно-обоснованные принципы интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс.

Актуальность данного исследования подтверждается стратегическими направлениями развития образования, отраженными в национальных и федеральных проектах образования Республики Казахстан и Российской Федерации, где подчеркивается необходимость создания комплексной цифровой среды, обеспечивающей качество и непрерывность обучения [1; 2; 3].

Научная новизна исследования заключается в разработке теоретико-методологического обоснования использования комплекса цифровых образовательных ресурсов, предполагающего определение их дидактического статуса, функций, структурных связей и педагогических условий эффективного функционирования в гибридной среде.

Целесообразность исследования определяется необходимостью перехода от фрагментарного использования отдельных цифровых инструментов к комплексному подходу, основанному на их методологической интеграции и согласовании с дидактическими принципами современного образования.

Таким образом, цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании использования комплекса цифровых образовательных ресурсов как эффективного и системообразующего компонента гибридной образовательной среды.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи:

- проанализировать и унифицировать терминологический аппарат, описывающий цифровые образовательные ресурсы;
- классифицировать цифровые образовательные ресурсы по их дидактической роли в гибридном обучении;
- описать принципы отбора и интеграции цифровых образовательных ресурсов в единый комплекс;
- определить дидактические функции каждого элемента комплекса в условиях гибридной среды.

Для решения задач исследования был применен системно-деятельностный подход, обеспечивающий целостное осмысление использования цифровых образовательных ресурсов в системе гибридного обучения как процесса интеграции традиционных и цифровых форм организации учебной деятельности. Исследование опиралось на общенаучные методы анализа, синтеза, индукции и дедукции, а также на методы сравнительно-сопоставительного и контент-анализа научно-педагогических источников. Для обобщения и структурирования теоретических положений использовались методы моделирования, систематизации и классификации. Эмпирическую базу составили результаты анализа современных исследований, нормативно-правовых документов и практического опыта использования цифровых ресурсов в вузах. Совокупность указанных подходов и методов обеспечила комплексный характер и научную обоснованность проведенного исследования.

Современные подходы к интеграции цифровых образовательных ресурсов в систему высшего образования освещаются в трудах отечественных и зарубежных ученых Е. Е. Алексеевой [4], Т. А. Желудковой [5], А. Б. Ибраевой и С. М. Егембердиевой [6], Ю. Н. Лапыгина и А. В. Поначугина [7], Д. Миллера и Х. Хорста [8], А. А. Строкова [9], А. П. Угловой [10] и других. Цифровые образовательные ресурсы рассматриваются ими как средство персонализации обучения, повышения его интерактивности и гибкости, а также как инструмент формирования индивидуальных образовательных траекторий. Отмечается, что цифровые ресурсы способствуют усилению мотивации сту-

дентов, однако требуют разработки единых критериев качества и педагогической экспертизы для их эффективного применения.

Проблема использования цифровых образовательных ресурсов широко представлена в современной научно-педагогической литературе. Так, О. А. Милькевич отмечает, что развитие цифровой дидактики профессионального образования связано с необходимостью создания новых моделей организации учебной деятельности, основанных на интеграции цифровых и традиционных технологий [11]. По мнению К. М. Заречневой и Н. В. Ломовцевой, цифровая трансформация образования является закономерным следствием цифровых изменений, происходящих во всех сферах жизнедеятельности общества. Исследователи полагают, что помимо создания и организации электронной образовательной среды, актуальными являются вопросы разработки подходов к ее эффективному педагогическому функционированию, обеспечивающему повышение качества и доступности образования [12].

В свою очередь, К. В. Александрова и С. В. Титова внесли существенный вклад в разработку теоретико-методических основ использования цифровых образовательных ресурсов как ключевого компонента цифровой образовательной среды. Исследователи уделяют внимание вопросам их классификации, оценки качества и лицензирования, отмечая необходимость соблюдения психолого-педагогических и дидактико-методических критериев при их разработке. В их работах также обоснована роль открытых образовательных ресурсов как инструмента формирования глобального образовательного пространства и развития самостоятельного обучения студентов [13].

Таким образом, анализ научно-педагогических источников показывает, что современные исследователи сходятся во мнении о необходимости системного подхода к использованию цифровых образовательных ресурсов, предполагающего их методологическую интеграцию и учет дидактических закономерностей цифровой образовательной среды.

Выявление теоретико-методологических основ использования цифровых ресурсов обучения требует некоторого уточнения понятийно-категориального аппарата, функционирующего в данной научной области. В современной педагогической литературе используются различные термины, среди которых преобладают такие, как «цифровые технологии», «электронные образовательные ресурсы» и «цифровые образовательные ресурсы». Между тем их смысловое наполнение

и соотношение нередко трактуются неоднозначно. Это приводит к методологической несогласованности, что затрудняет разработку целостной концепции интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс.

Прежде всего, необходимо отметить, что понятие «цифровые технологии» является общим и охватывает широкий спектр инструментов, обеспечивающих создание, распространение и использование различных цифровых ресурсов. В контексте образования понятие «цифровые технологии» отражает не столько содержание обучения, сколько способы его организации и управления. Цифровые технологии обеспечивают реализацию образовательного процесса в новой среде, основанной на автоматизации, интерактивности и данных, что меняет структуру коммуникаций, формы взаимодействия и способы представления учебной информации. Таким образом, цифровые технологии выступают инструментальной основой образовательной деятельности, создавая инфраструктурные условия для функционирования образовательных ресурсов, но не определяя само содержание образования [14].

Понятие «образовательный ресурс» в широком смысле трактуется как совокупность средств, обеспечивающих реализацию целей, содержания и технологий обучения. Образовательные ресурсы включают в себя как традиционные, так и инновационные учебно-методические комплексы, обеспечивающие организацию, поддержку и сопровождение образовательного процесса [15]. В их состав могут входить учебники, методические пособия, дидактические материалы, а также современные электронные и интерактивные средства обучения. В условиях цифровизации образования традиционные образовательные ресурсы претерпели трансформацию, в результате которой сформировались их новые разновидности – электронные и цифровые.

Электронный образовательный ресурс в научно-педагогической литературе традиционно связывается с представлением учебной информации в цифровом формате и необходимостью использования электронных устройств для ее воспроизведения. Так, М. И. Журкина и И. В. Морозова определяют электронный образовательный ресурс как учебный материал или совокупность дидактических материалов, представленных в цифровом виде и предназначенных для использования с применением электронных средств [16; 17]. Помимо этого, согласно ГОСТ Р 52653–2006, элек-

тронный образовательный ресурс определяется как «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [18]. Подобное понимание акцентирует технический аспект функционирования ресурса, то есть его зависимость от электронной среды и устройств воспроизведения.

Вместе с тем в современных научно-педагогических исследованиях все чаще используется понятие «цифровые образовательные ресурсы» (далее – ЦОР), отражающее более высокий уровень интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Разделяя позицию А. П. Угловой, определяющей ЦОР как электронные материалы, предназначенные для поддержки и осуществления учебного процесса, охватывающие широкий спектр форматов информации и обеспечивающие взаимодействия субъектов обучения в едином цифровом образовательном пространстве [10], под ЦОР мы понимаем электронные учебные материалы и интерактивные средства, создаваемые, хранимые, распространяемые и используемые с применением цифровых технологий, обеспечивающих не только передачу учебной информации, но и организацию интерактивного взаимодействия, мониторинг и поддержку учебной деятельности. Указанные ресурсы обладают педагогической направленностью и интегрируются в гибридную образовательную среду, выступая важным компонентом ее дидактического обеспечения.

Разнообразие форм и функций ЦОР обусловило появление многочисленных подходов к их классификации, которые, как показывает анализ научно-методических источников, в большинстве случаев основаны на технических или функциональных характеристиках ресурсов. Так, Д. Р. Золотова предлагает классифицировать ЦОР по целевому назначению, способу представления информации, а также методам обучения, в соответствии с которыми они применяются в образовательном процессе [19]. Подобные классификации позволяют систематизировать цифровые средства по их внешним и функциональным признакам, но не раскрывают их место и значение в педагогической системе гибридного обучения. Между тем именно дидактическая роль ЦОР определяет их вклад в реализацию образовательных целей, характер взаимодействия участников обучения и соотношение очных и дистанционных компонентов образовательного процесса.

В этой связи представляется целесообразным классифицировать ЦОР не только по их технологическим особенностям, но, прежде всего, по выполняемой ими дидактической функции. Такой подход позволяет рассматривать ЦОР как элементы единой педагогической системы, обеспечивающей целостность, преемственность и эффективность гибридного обучения. С учетом анализа теоретических источников и обобщения практического опыта интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс нами выделены 6 основных групп ЦОР, дифференцированных по их дидактической роли в гибридной образовательной среде.

1. *Организационно-управляющие ЦОР* способствуют планированию, организации и сопровождению образовательного процесса. К ним относятся системы управления обучением (например, LMS Moodle, Platonus), электронные журналы, расписания и планировщики учебных заданий (например, Any.Do, Todoist, Яндекс Трекер). В гибридной среде данные ресурсы обеспечивают координацию деятельности всех участников образовательного процесса, автоматизацию рутинных процедур и контроль за ходом выполнения учебных заданий.

2. *Информационно-обучающие ЦОР* направлены на представление и усвоение учебного содержания. К ним относятся как открытые онлайн-курсы в целом, так и отдельные элементы, такие как электронные учебные модули, видеолекции, подкасты и электронные учебники. В гибридном обучении они обеспечивают доступность информации независимо от времени и места обучения, формируя основу для самостоятельного освоения материала и индивидуализации образовательной траектории.

3. *Коммуникативные ЦОР* обеспечивают интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса. К ним относятся каналы связи в мессенджерах (Telegram, Max, Microsoft Teams), форумы, видео-конференц-платформы (Zoom, Google Meet) и образовательные чаты. В гибридной модели они выполняют связующую роль между очным и дистанционным компонентами, способствуя формированию учебного сообщества и поддержанию обратной связи.

4. *Тренировочно-практические ЦОР* выполняют функцию отработки и закрепления знаний, способствуют развитию практических умений и навыков. К таковым относятся различные симуляторы, цифровые тренажеры, чат-боты и плат-

формы для выполнения упражнений (например, Quizlet, Wordwall). Их использование способствует повышению активности обучающихся и формированию устойчивых когнитивных связей.

5. *Контрольно-оценочные ЦОР* предназначены для диагностики и мониторинга результатов обучения. Это электронные системы тестирования, Platonus- и LMS-модули контроля знаний, Google Forms, Moodle Quiz и многие другие. Они обеспечивают объективность и оперативность оценки.

6. *Мотивационно-рефлексивные ЦОР* ориентированы на стимулирование учебной активности и развитие способности к самоанализу. К данной группе относятся геймифицированные образовательные платформы, интерактивные опросники, а также цифровые дневники достижений. Их применение усиливает внутреннюю мотивацию студентов, способствует формированию рефлексивных умений и развитию ответственности за результаты обучения. Они позволяют выстраивать индивидуальные траектории коррекции и самооценки обучающихся.

Таким образом, предложенная классификация отражает системное распределение ЦОР в зависимости от их дидактической роли в гибридном обучении. Она позволяет не только структурировать цифровую среду вуза, но и выстраивать педагогически целесообразные связи между ее компонентами, обеспечивая полноту реализации образовательного процесса. Вместе с тем эффективное использование ЦОР возможно лишь при соблюдении определенных принципов их отбора и интеграции в единый комплекс, функционирующий как целостная педагогическая система, где каждый элемент не существует изолированно, а выполняет определенную функцию в общей дидактической структуре. Принципы отбора и интеграции ЦОР в условиях гибридного обучения определяются их педагогической значимостью, функциональными возможностями и соответствием целям образовательного процесса.

1. *Принцип научно-дидактической обоснованности* предполагает, что включение цифрового ресурса в образовательный процесс должно быть осмысленным и подтвержденным педагогической экспертизой. Каждый ЦОР должен обладать доказанным образовательным потенциалом и использоваться в соответствии с дидактическими целями, содержанием дисциплины и ожидаемыми результатами обучения.

2. *Принцип интегративной и технологической совместимости* предусматривает объединение цифровых ресурсов в единое образовательное про-

странство, в котором дидактическое и технологическое взаимодействие реализуются на основе общих целей, содержания и интерфейсов. Этот принцип обеспечивает взаимосвязанное функционирование ЦОР в гибридной среде и их доступность для всех участников образовательного процесса.

3. *Принцип функциональной взаимодополняемости* отражает необходимость согласования между собой различных типов ЦОР, обеспечивающих последовательную реализацию всех этапов учебного процесса от представления материала до контроля и рефлексии. Каждый элемент комплекса выполняет собственную функцию, не дублируя, а дополняя другие ресурсы, что обеспечивает целостность педагогической системы.

4. *Принцип адаптивности* ориентирует на использование таких цифровых ресурсов, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся, уровень их подготовки и темп освоения материала. Гибкость и вариативность цифровых средств создают условия для построения персонализированных образовательных траекторий.

5. *Принцип интерактивно-мотивационной направленности* подчеркивает значение активного взаимодействия и включенности обучающихся в образовательный процесс посредством цифровых средств. ЦОР должны способствовать формированию учебной мотивации, развитию коммуникативных и коллаборативных умений, а также стимулировать внутреннюю потребность в познании.

Реализация указанных принципов обеспечивает формирование комплекса ЦОР как дидактически организованной системы, объединяющей традиционные и инновационные формы обучения. В структуре этой системы особое значение приобретают функции комплекса ЦОР, которые раскрывают его педагогическую сущность и отражают, каким образом различные цифровые средства взаимодействуют между собой в достижении целей образования. Функции определяют логику использования ресурсов и обеспечивают взаимосвязь всех компонентов цифровой образовательной среды.

1. *Организационно-координационная функция* связана с управлением и планированием образовательного процесса. Она реализуется через системы управления обучением (LMS), электронные журналы, планировщики, платформы для совместной работы и коммуникации. Данные ресурсы обеспечивают согласованность действий всех участников обучения, прозрачность контроля и непрерывность образовательного взаимодействия.

2. *Когнитивная функция* заключается в представлении учебного содержания и обеспечении доступа к систематизированным знаниям в цифровом формате. Она реализуется через электронные учебные модули, видеолекции, подкасты, интерактивные курсы и другие ресурсы, способствующие расширению информационного поля и развитию познавательной активности и самостоятельности студентов.

3. *Прикладная функция* направлена на применение и закрепление знаний в ходе активной учебной деятельности. Данная функция реализуется посредством цифровых тренажеров, симуляторов, интерактивных заданий и геймифицированных платформ, создающих условия для выполнения практических упражнений, решения профессиональных задач и развития навыков самостоятельной работы.

4. *Коммуникативная функция* направлена на организацию взаимодействия между преподавателями и обучающимися, а также на формирование учебного сотрудничества. Она реализуется посредством мессенджеров, видеоконференций, форумов, образовательных чатов и других интерактивных инструментов, обеспечивающих обмен информацией, совместное обсуждение и поддержание мотивации к обучению.

5. *Рефлексивно-оценочная функция* обеспечивает мониторинг, анализ и оценку результатов учебной деятельности. Электронные тесты, модули контроля, формы обратной связи и интерактивные опросы позволяют своевременно отслеживать уровень усвоения материала, выявлять трудности и корректировать индивидуальные траектории обучения.

Совокупность указанных функций демонстрирует, что **комплекс ЦОР** представляет собой не набор разрозненных инструментов, а **педагогически организованную систему, реализация которой опирается на принципы целостности, интеграции и интерактивности**. Взаимобусловленность принципов работы и функций ЦОР обеспечивает системность и гибкость образовательного процесса, способствует достижению целей гибридного обучения, а также создает условия для развития познавательной активности, самостоятельности и готовности обучающихся к эффективной деятельности в цифровой образовательной среде.

Реализация разработанных в рамках данного исследования принципов и функций комплекса ЦОР выражается в его структуре, объединяю-

щей взаимодополняющие инструменты, которые обеспечивают целостность образовательного процесса. Каждый компонент комплекса соотносится с предложенной классификацией ЦОР и выполняет соответствующие функции в системе гибридного обучения.

Проведенное исследование позволило всесторонне обосновать использование комплекса цифровых образовательных ресурсов как системообразующего компонента гибридного обучения. Опора на системно-деятельностный подход обеспечила целостное осмысление процессов цифровизации образовательной среды и выявила необходимость перехода от фрагментарного применения отдельных инструментов к их методологически согласованной интеграции. В результате анализа и обобщения теоретических источников уточнен понятийно-категориальный аппарат, предложена классификация ЦОР по их дидактической роли, определены принципы и функции комплекса, раскрывающие его педагогическую сущность и логику функционирования в гибридной среде.

Разработанный комплекс обеспечивает взаимосвязанное выполнение организационно-координационных, когнитивных, прикладных, коммуникативных и рефлексивно-оценочных функций. Такое взаимодействие способствует достижению целостности и преемственности образовательного процесса, формированию мотивации и самостоятельности обучающихся, развитию их готовности к деятельности в цифровой образовательной среде. Комплекс ЦОР, таким образом, высту-

пает не просто совокупностью технологических инструментов, а педагогически организованной системой, обеспечивающей качественно новый уровень интеграции традиционных и инновационных форм обучения.

Теоретическая значимость полученных результатов заключается в уточнении научных оснований цифровой дидактики гибридного обучения и разработке методологических принципов построения комплекса ЦОР, что расширяет представления о структуре и функциях современной образовательной среды. Практическая ценность исследования состоит в возможности применения его результатов при проектировании цифровых образовательных программ, разработке учебно-методических комплексов, создании симуляторов, телеграм-ботов и других интерактивных инструментов, способствующих повышению эффективности обучения в гибридном формате.

Проведенное исследование показало, что успешная интеграция цифровых ресурсов в образовательный процесс требует педагогической экспертизы, соблюдения принципов научно-дидактической обоснованности, технологической совместимости и адаптивности к образовательным потребностям обучающихся. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев оценки эффективности комплекса ЦОР, экспериментальную апробацию предложенного комплекса в вузовской практике, а также изучение влияния цифровой образовательной среды на развитие профессиональных и коммуникативных компетенций студентов.

Список источников

1. Национальный проект «Качественное образование “Образованная нация”». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726#z14> (дата обращения: 27.01.2026).
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» Минпросвещения России 2019–2024 // Минпросвещения России: [сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 27.01.2026).
3. Национальный проект «Молодежь и дети» Минпросвещения России 2025–2030. URL: <https://xn--80aarpmpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 27.01.2026).
4. Алексеева Е. Е. Визуализация информации в условиях цифровой образовательной среды // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 203–207.
5. Желудкова Т. А. Цифровизация образования как драйвер развития экономики // Научный вестник: Финансы, банки, инвестиции. 2021. № 4. С. 162–172.
6. Ибраева А. Б., Егембердиева С. М. Цифровая трансформация системы образования: зарубежный опыт // Экономическая серия вестника ЕНУ имени Л. Н. Гумилева. 2020. № 3. С. 46–52.
7. Поначугин А. В., Лапыгин Ю. Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2. С. 1–25.
8. Миллер Д., Хорст Х. The Digital and the Human: A Prospectus for Digital Anthropology. URL: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Digital-Anthropology-edited-by-Heather-A.-Horst-and-Daniel-Miller.pdf> (дата обращения: 27.01.2026).
9. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 1–14.

10. Углова А. П. Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 10-4 (97). С. 218–221.
11. Милькевич О. А. «Цифровизация образования» и подготовка педагогических кадров в вузе // Педагогика и психология: академический журнал. 2023. № 1 (1). С. 25–32.
12. Ломовцева Н. В., Заречнева К. М. Готовность преподавателей вуза к цифровой трансформации образовательного процесса // Инсайт. 2020. № 1 (1). С. 45–53.
13. Титова С. В., Александрова К. В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 113–123.
14. Козлова Н. Ш., Козлов Р. С. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 3 (46). С. 51–59.
15. Воронушкина О. В., Дашкевич Л. Ф., Подольская О. В. ИКТ в процессе дистанционного обучения иностранному языку: мониторинг эффективности во время самоизоляции // Современный ученый. 2020. № 4. С. 77–85.
16. Журкина М. И. Различные подходы к определению понятия «Электронный образовательный ресурс» // Проблемы педагогики. 2020. № 3 (48). С. 99–100.
17. Морозова И. В. Классификация информационных электронных образовательных ресурсов // Вестник Марийского государственного университета. 2012. № 9. С. 46–47.
18. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2007. 12 с.
19. Золотова Д. Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции. 30 мая – 5 июня 2022 года / отв. ред. Л. Н. Макарова. Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2022. С. 121–127.

Статья поступила в редакцию 01.12.2025; одобрена после рецензирования 17.12.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 01.12.2025; approved after reviewing 17.12.2025; accepted for publication 20.12.2025.

УДК 378.14+378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-63-66

Евгения Дмитриевна Платова

Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург, Россия, jekyn@yandex.ru

МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт развития гибких навыков студентов-лингвистов на предметном содержании учебной дисциплины языкового цикла с помощью методов интерактивного обучения, описаны возможности внеаудиторной работы учащихся в вузе в данной связи. Подтвержден особый потенциал методов интерактивного обучения в развитии коммуникативных, креативных и рефлексивных умений будущих специалистов, навыков тайм-менеджмента, входящих в структуру soft skills, повышении мотивации к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: гибкие навыки; интерактивные методы обучения; рефлексия; обратная связь; фасилитация.

Yevgeniya D. Platova

Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia, jekyn@yandex.ru

METHODS OF INTERACTIVE LEARNING IN LINGUISTICS STUDENTS' SOFT SKILLS

Abstract. The article presents the experience of developing soft skills in linguistics students through the subject content of language disciplines using interactive learning methods as well as describes opportunities for students' extracurricular activities at the university in this regard. The study demonstrates the potential of interactive teaching methods in fostering communicative, creative, and reflective skills, as well as time management skills within the structure of soft skills, while also increasing motivation for professional activity.

Keywords: soft skills; methods of interactive learning; reflection; feedback; facilitation.

Проблема развития soft skills студентов продиктована изменениями на мировом рынке труда, связанными с ростом популярности профессий, требующих высокого уровня развития аналитических навыков и умений межличностного взаимодействия, а также междисциплинарным характером современной трудовой деятельности [1; 2; 3]. В последние годы отличительной характеристикой любой трудовой деятельности являются нестабильность, изменчивость и постоянно расширяющиеся требования к должностным обязанностям, включающие способность кадров к мультизадачности, самообучению, принятию нестандартных решений, коммуникабельности и др. Неактуальность «квалификационной модели» подготовки будущего специалиста подтверждает необходимость своевременного обновления содержания образования, методов обучения и воспитания в высшей школе. Поэтому решение проблемы подготовки разноплановых специалистов, поиск путей их адаптации к современным требованиям рынка труда становится не только сферой интересов науки, но и объективной необходимостью системы высшего образования.

Закономерно, что способность к принятию нестандартных решений и мультизадачности развивается с приобретением опыта решения разнообразных задач, равно как коммуникативные навыки личности развиваются во взаимо-

действии субъектов. Следовательно, задача вуза сегодня – организовать такую образовательную среду, в которой студенты будут иметь возможность приобретения опыта разнообразных видов деятельности.

Очевидно, что развитие гибких навыков студентов требует системной, упорядоченной совместной работы преподавателей и студентов в ходе образовательного процесса, организованной, в первую очередь, на содержании учебных дисциплин. Так, учебная программа будущих лингвистов-преподавателей и лингвистов-переводчиков в Оренбургском государственном университете включает такие дисциплины, как «Деловая коммуникация в научной и профессиональной деятельности», «Эффективная коммуникация на иностранном языке», «Речевой этикет в бизнес-коммуникации», «Тайм-менеджмент» и др., тесно связанные с гибкими навыками эффективной коммуникации и публичной речи, самоорганизации и т. д. В данной связи потенциалом для развития soft skills студентов обладают, на наш взгляд, все дисциплины языкового и гуманитарного цикла, где возможно регулярное использование методов интерактивного обучения.

В современной педагогической теории и практике под интерактивным обучением понимается специальная форма организации познавательной деятельности, обучение, погруженное в про-

цесс общения, основанное на взаимодействии обучающихся друг с другом и преподавателем [4; 5; 6; 7]. Иными словами, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии обучающихся с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [8, с. 5]. Соответственно, к методам интерактивного обучения относят любые методы, направленные на организацию взаимодействия учащихся друг с другом и с преподавателем: дискуссии и дебаты, метод кейсов, метод мозгового штурма, метод «ажурной пилы», информационного лабиринта, метод проектов и др.

Данное исследование подразумевало анализ и синтез теоретического материала по проблеме и проведение опытно-экспериментальной работы, направленной на выявление потенциала интерактивного обучения в развитии гибких навыков студентов и включающей несколько этапов:

- анализ существующих учебно-методических комплексов для студентов-лингвистов; отбор методов интерактивного обучения;
- уточнение содержания профессиональных дисциплин с учетом направленности обучения на развитие soft skills учащихся; разработка соответствующих учебных материалов;
- проведение опытно-экспериментальной работы по развитию гибких навыков студентов-лингвистов в интерактивном обучении на содержании изучаемых дисциплин.

Описываемая опытно-экспериментальная работа по развитию гибких навыков студентов осуществлялась в Институте языков и культур Оренбургского государственного университета на содержании дисциплины для будущих лингвистов-преподавателей «Интерактивные технологии в обучении иностранному языку» в течение 2024/25 учебного года. Цель курса – знакомство студентов с методами интерактивного обучения иностранному языку и получение опыта их применения. В опытной работе принимали участие 4 контрольные группы студентов, две из которых явились экспериментальными. Общая численность участников эксперимента составила 47 человек.

Для реализации данного курса были подготовлены два учебно-методических пособия [8; 9], включающих описания методов интерактивного обучения, их англоязычные примеры с готовыми методическими разработками для преподавателей и учащихся. Знакомство с теоретическим материалом осуществлялось на интерактивных лекциях, а на практических занятиях студентам предоставлялась возможность самостоятель-

ной разработки и проведения фрагмента англоязычного занятия для аудитории однокурсников. Иными словами, студенты организовывали и осуществляли взаимодействие с помощью обучающихся в курсе методов, иногда принимая на себя роль учителя, иногда осуществляя взаимодействие в качестве учащегося.

Основные преимущества использования методов интерактивного обучения в процессе изучения дисциплины «Интерактивные технологии обучения иностранному языку» заключаются в возможностях:

- применить на практике изученный теоретический материал, организовать и провести интерактивное занятие в максимально комфортных условиях (знакомый коллектив, отсутствие страха ошибки, волнения, минимальная вероятность непредвиденных обстоятельств, помощь и курирование преподавателя вуза), получить, таким образом, позитивный опыт профессиональной деятельности, а следовательно, начальную мотивацию к ее дальнейшему осуществлению;
- приобрести обширный опыт взаимодействия в парах и группах, опыт осуществления коллективной и личностной рефлексии, решения нестандартных творческих задач.

В целом приобретение опыта организации интерактивного обучения и участия в нем целесообразно осуществлять на основе циклической модели, предложенной американским психологом Дэвидом Колбом (взаимодействие – опыт – анализ – корректировка – новое взаимодействие) [10]. Цикличность процесса освоения и преобразования учебного опыта также подчеркивает в своем исследовании М. В. Кларин, однако использует цикл преобразования Деминга (планируем – делаем – проверяем результаты – действуем в более крупном масштабе) [5, с. 24].

На этапе планирования взаимодействия следует разобрать и осознать его структуру (цель, пути ее достижения, возможные ловушки и препятствия, возраст / статус собеседника, ситуацию взаимодействия), алгоритм конструктивного разговора.

Для эффективной организации взаимодействия необходимо осознание смены роли преподавателя-лидера на роль преподавателя-фасилитатора. Педагогическая фасилитация – «мета-инструмент на стыке менеджмента, психологии и педагогики, направленный на обучение управлению коллективом, самоуправлению и работе в группе, организации коллективной деятельности» [11, с. 73]; это «осознанное управляемое педагогическое взаимодействие, за-

ключающееся в содействующей, недирективной, направляющей поддержке педагогом обучаемых, в выстраивании в группе личностно-ориентированной, доверительной, партнерской коммуникации, направленной на реализацию субъектного потенциала личности, потенциала сотрудничества и самоорганизации в группе» [12, с. 14].

Педагогу-фасилитатору необходимы [13, с. 108–109]:

- умение активно слушать и слышать каждого участника группы;
- умение задавать открытые вопросы, стимулирующие обсуждение;
- навык решения проблем, включающий определение проблемы и ее причины, формулировку возможных решений, их анализ и выбор лучших из них;
- навыки разрешения конфликтов в группе;
- знание групповой динамики – этапы развития сплоченности, возникновения и урегулирования конфликтов, принятия решений и т. д.;
- навык создания доверительной атмосферы, заключающейся в учете различных представлений о комфорте участников группы и предоставлении каждому из них возможности для самовыражения;
- эмпатия и принятие других;
- тайм-менеджмент, требующий от преподавателя контроля времени на занятии.

На этапах анализа и корректировки необходимо осуществлять рефлексию как в отношении взаимодействия учащихся на иностранном языке (его успешность, достижение цели, участие каждого в общении), так и в отношении деятельности студента-учителя на данном этапе, его роли как фасилитатора, качества обратной связи.

Говоря об организации интерактивного обучения с точки зрения педагога, следует особо подчеркнуть важность регулярности и формы предоставления преподавателем обратной связи учащимся, т. е. межличностной коммуникации, нацеленной на изменение или подкрепление его прошлого поведения (в данном случае речевого). Принципы предоставления обратной связи в интерактивном обучении:

- Принцип регулярности и своевременности, позволяющий поддерживать мотивацию к обучению и своевременно искоренять ошибки. Однако следует отметить, что мотивация к осуществлению речевого высказывания и взаимодействия может упасть в случае прерывания потока речи говорящего для исправления ошибок. В данной связи закономерно выделить часть занятия для рефлексии и обратной связи, где преподаватель сможет систе-

матизировать ошибки учащихся на занятии для их дальнейшего обсуждения и анализа.

- Принцип конкретности, т. е. сфокусированности на фактах, а не личности учащегося.
- Принцип диалогичности, подразумевающий активное участие в беседе двух равноправных субъектов взаимодействия.
- Принцип безоценочности, акцентирующий внимание на поведении (речевом) учащегося, а не его личности.

Качественная персональная и коллективная обратная связь от педагога, ее осознание и принятие, постоянная рефлексия собственного опыта – это залог успешности образовательного процесса.

Студенты экспериментальных групп в ходе лекций были ознакомлены с циклом Дэвида Колба, основами эффективного взаимодействия, процессами педагогической рефлексии и обратной связи для осознанного накопления опыта организации учебного взаимодействия и участия в нем. На основе изученных методов обучения студенты разрабатывали фрагменты интерактивных занятий, продумывая их в деталях (раздаточный материал, визуальная опора, количество участников в группах, их рассадка, критерии оценки и т. д.). Двустороннее участие студентов в интерактивном обучении (в качестве фасилитатора, с одной стороны, и в качестве учащегося – с другой) способствовало осознанию необходимости и путей развития ряда собственных гибких умений:

- коммуникативные умения, а именно умение аргументировать и отстаивать свою позицию (дискуссии, дебаты); извлекать необходимую информацию и обмениваться ею (метод «ажурной пилы»); осуществлять самостоятельный поиск информации (метод проектов); выступать публично (метод проектов);
- креативные умения и навыки: умение работать в команде (проблемные методы обучения, jigsaw-метод, метод проектов); принимать решения в нестандартных ситуациях, генерировать идеи (проблемные методы обучения, метод мозгового штурма);
- тайм-менеджмент.

В данной связи стоит отдельно выделить группу рефлексивных умений студентов, развитию которых уделялось особое внимание. Так, после реализации подготовленных методов интерактивного обучения в группе учащиеся осуществляли как личностную, так и командную рефлексию по схеме (ситуация – задача – действия – результаты – альтернативные результаты). Наблюдения показали, что в ходе курса студенты приобрели все большую легкость и свободу в анализе

собственных ошибок и ошибок одногруппников, рассматривая их как ресурс для дальнейшего развития, а также проявляли креативность в обсуждении альтернативных заданий в контексте конкретного метода интерактивного обучения, что способствовало развитию адекватной оценки себя и других, потребности в саморазвитии.

Анкетирование студентов до интерактивного обучения и после него подтвердило особо значимый рост коммуникативной, креативной и рефлексивной группы умений. Учащиеся отмечали, что почувствовали свою уверенность в профессиональной сфере деятельности, осознали необходимость в дальнейшем обучении, выразили интерес провести профориентационные и воспитательные мероприятия для школьников.

Следует отметить, что развитие гибких навыков будущих специалистов также подразумевает накопление обширного опыта внеаудиторной работы. Так, на кафедре английского и китайского языков Оренбургского государственного университета реализуются возможности привлечения студентов к разнообразной деятельности:

- ведение научно-исследовательской работы уже с первого курса, т. е. выполнение совместных с преподавателями научных исследований, публи-

кация результатов в научных сборниках, участие в научных конференциях и грантах;

- разработка и реализация социальных проектов, участие в конкурсах на получение грантов;
- организация профориентационных и культурных мероприятий для школьников и студентов, активное участие в культурной жизни города;
- расширение кругозора, страноведческих знаний, опыта межличностного и межкультурного взаимодействия через участие во всероссийских и международных форумах.

Такая разносторонняя деятельность студентов способствует всестороннему развитию личности. В результате студенты уже на третьем курсе обучения приглашаются на работу в государственные и частные учреждения и полноценно конкурируют с опытными сотрудниками.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила потенциал интерактивных методов обучения в развитии soft skills студентов. Осознанное получение различных видов опыта способствует ускоренному формированию у студентов гибких навыков и дает им профессиональное преимущество, что при традиционном обучении в большинстве случаев нарабатывается только после многих лет практики.

Список источников

1. Deming D. J. The Value of Soft Skills in the Labor Market // NBER Reporter. 2017. № 4. URL: <https://live-nber.pantheonsite.io/sites/default/files/2019-08/2017number4.pdf> (дата обращения: 26.01.2026).
2. Пономарева О. Я. Сформированность гибких навыков (soft skills) как условие адаптации современного поколения к рынку труда // Актуальные проблемы социального профессионально-экономического вхождения молодежи в региональную общественную среду : материалы II Междунар. научн.-практ. конференции / отв. за выпуск Л. П. Пачикова, Т. В. Филипповская. Екатеринбург: Уральский гос. экономический университет, 2018. С. 29–33.
3. Новицкая Е. Н., Таллер В. М. О необходимости развития soft skills как фактора обеспечения конкурентоспособности специалиста // Современное культурно-образовательное пространство гуманитарных и социальных наук: материалы VIII Международной научной конференции / под общ. ред. Ю. Ю. Андреевой, И. Э. Рахимбаевой. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 225–237.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения: учебно-методическое пособие. М.: ИНФРА-М, 2022. 239 с.
5. Кларин М. В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Теория образования и обучения. Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.
6. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 260 с.
7. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. 183 с.
8. Платова Е. Д. Интерактивные технологии в образовательном процессе вуза: учеб. пособие. Оренбург: ОГУ, 2022. 121 с.
9. Платова Е. Д. Организация интерактивного взаимодействия студентов вуза : учебно-методическое пособие. Оренбург: ОГУ, 2023. 177 с.
10. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall, 1984.
11. Королева А. В. Развитие метакомпетенций преподавателей с использованием педагогической фасилитации // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21, № 4. С. 71–77.
12. Техники фасилитации для осознанного обучения / под ред. В. Юрченкова // EduTech. 2021. № 6 (44). 44 с.
13. Ширинкина Е. В. Фасилитация как новая форма организации труда // Вестник НГИЭИ. 2021. № 10 (125). С. 105–116.

Статья поступила в редакцию 27.08.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 27.08.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

УДК 378.634

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-67-72

Ольга Олеговна Попова

Барнаулский юридический институт Министерства внутренних дел РФ, г. Барнаул, Россия, olga250793@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль инновационных образовательных технологий в подготовке сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в образовательных организациях МВД России. Анализируются современные подходы к обучению, включая специализированное программное обеспечение, виртуальную и дополненную реальность. На основе анализа опыта ведущих вузов МВД России формулируются выводы о повышении эффективности образовательного процесса за счет внедрения инноваций.

Ключевые слова: инновационные технологии; образовательный процесс; МВД России; педагогические методы; практико-ориентированное обучение.

Olga O. Popova

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul, Russia, olga250793@mail.ru

INNOVATIVE POTENTIAL OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA'S MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS: THEORY AND PRACTICE

Abstract. The article examines the role of innovative educational technologies and methods in training employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Modern approaches to training are analyzed, including specialized software, virtual and augmented reality, active and interactive teaching methods, as well as educational technologies. Particular attention is given to practice-oriented methods, such as training grounds, off-site classes, and project-based learning. Based on an analysis of the experience of leading universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, conclusions are drawn on how innovations enhance the effectiveness of the educational process.

Keywords: innovative technologies; educational process; Ministry of Internal Affairs of Russia; pedagogical methods; practice-oriented learning.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью модернизации системы подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД РФ) в условиях динамично изменяющихся вызовов современности. Инновационные образовательные технологии позволяют не только повысить качество обучения, но и обеспечить формирование у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России компетенций, необходимых для эффективно выполнения профессиональных задач.

Новизна исследования заключается в систематизации опыта применения инновационных технологий в образовательных организациях МВД России за последние пять лет, а также в выявлении наиболее эффективных практик. Целесообразность разработки темы подтверждается необходимостью адаптации образовательного процесса к новым требованиям, предъявляемым к сотрудникам правоохранительных органов. Проблема исследования заключается в поиске оптимальных методов интеграции инновационных технологий в образовательный процесс, которые бы сочетали теоретическую подготовку с практической направленностью. Методы исследования включают анализ документов, обобщение педагогического

опыта, а также сравнительный анализ данных, представленных в информационных бюллетенях образовательных организаций МВД России. Обзор научной литературы показывает, что вопросы внедрения инноваций в образовании активно изучаются как в России, так и за рубежом [1, с. 112].

Проведенный анализ научных публикаций и исследовательских проектов за последнее пятилетие позволяет выявить устойчивую динамику исследовательского интереса к проблематике внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вузов МВД России. В исследовании используются такие аббревиатуры, как VR (Virtual Reality) – виртуальная реальность; AR (Augmented Reality) – дополненная реальность.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является системообразующим элементом образовательного процесса в ведомственных вузах МВД России. Она выполняет две важнейшие функции: во-первых, формирует конкурентные преимущества образовательной организации на рынке образовательных услуг, во-вторых, определяет векторы профессионального развития профессорско-преподавательского состава, стимулируя его творческую и исследовательскую активность.

Особую значимость данное направление приобретает в контексте подготовки кадров для ОВД РФ. Современные требования к профессорско-преподавательскому составу предполагают не только глубокую предметную подготовку, но и личную ответственность за качество образовательных результатов. Именно от эффективности педагогического труда напрямую зависит уровень профессиональной компетентности сотрудников ОВД РФ, их готовность к решению сложных практических задач.

Согласно нормам Федерального закона № 127-ФЗ от 23 августа 1996 года «О науке и государственной научно-технической политике», под научно-исследовательской деятельностью подразумевается работа, нацеленная на получение и внедрение новых знаний, в том числе через их практическое применение в виде новшеств. Согласно положениям данного нормативного правового акта, инновация определяется как конечный результат творческой деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, технологического процесса либо организационного решения. В свою очередь, инновационная деятельность представляет собой процесс, направленный на преобразование научных знаний и разработок в практические результаты, востребованные на рынке образовательных услуг и в профессиональной практике [2].

Данные формулировки подчеркивают практико-ориентированный характер инновационной деятельности, предполагающий обязательное внедрение разработок в реальную практику. В этой связи особую значимость приобретает мнение С. В. Землюкова: «Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс вузов МВД России должно соответствовать специфике правоохранительной деятельности и быть ориентированным на формирование практических навыков, необходимых для решения оперативно-служебных задач» [3, с. 112].

Кроме того, Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации № 203 от 09.05.2017) определяет интеграцию инновационных технологий в образовательный процесс в качестве ключевого инструмента достижения стратегических приоритетов, включая совершенствование образовательных результатов, обеспечение равного доступа к качественному образованию и формирование цифровой компетентности граждан [4, с. 222].

Несмотря на закрепление указанных ориентиров на уровне стратегического планирования, проведенный анализ нормативной правовой базы позволяет констатировать наличие существенных пробелов в правовом регулировании инновационной деятельности в образовательных организациях системы МВД России.

Ключевое нормативное противоречие заключается в отсутствии ведомственного нормативного акта, детально регламентирующего процедуры внедрения и эксплуатации инновационных образовательных технологий. В связи с чем возникают трудности в определении правового статуса результатов интеллектуальной деятельности, создаваемых педагогическими работниками в рамках исполнения служебных обязанностей. Особую актуальность приобретает проблема нормативного закрепления требований по обеспечению информационной безопасности при использовании цифровых образовательных платформ.

В системе высшего образования сохраняется понимание, что, несмотря на важность стандартизации образовательных результатов в рамках ФГОС ВО, сами по себе стандарты не могут обеспечить достижение подлинной эффективности обучения. Действительная ценность педагогических инноваций проявляется в качественных изменениях, которые сложно измерить формальными показателями, но которые оказывают существенное влияние на становление специалиста. К таким изменениям относятся личностный рост, развитие гражданской позиции, способность к самостоятельному решению практических задач, формирование междисциплинарной компетентности и другие интегральные характеристики, определяющие реальное качество образования.

Инновационная деятельность в сфере образования представляет собой целенаправленный процесс создания необходимых условий для реализации различных нововведений. Данный процесс может включать в себя: структурные преобразования образовательной организации (изменение общей организационной структуры; модернизацию отдельных структурных подразделений); совершенствование ключевых и вспомогательных процессов (учебной деятельности, воспитательной работы); стратегическое развитие (формирование новой концепции развития, переосмысление миссии образовательной организации). Следовательно, инновационная деятельность охватывает комплекс организационных, процессуальных и стратегических изме-

нений, направленных на качественное улучшение образования.

Как точно определяет Н. А. Матвеева, ключевая задача управления инновационным развитием состоит в том, чтобы «раскрыть инновационные потенциалы образовательных организаций, выявить и концептуализировать направления самостоятельной деятельности и кооперации всех субъектов, заинтересованных в развитии инновационных процессов в образовании. Это касается всех аспектов инновационного развития системы образования: организационных, содержательных, процессуальных, ресурсных, информационных и технологических» [5, с. 222].

По мнению А. В. Хуторского, инновационная деятельность действительно представляет собой системный процесс, включающий «совокупность управленческих, методических и организационных действий, направленных на обеспечение нововведений в образовательной практике» [6, с. 47]. Автор особо отмечает важность создания специальных условий для реализации инноваций. Н. Р. Юсуфбекова в научных исследованиях указывает, что «формирование новой концепции развития образовательного учреждения представляет собой краеугольный камень всей инновационной деятельности» [7, с. 76].

В. А. Слостенкин в своем фундаментальном труде «Педагогика: инновационная деятельность» акцентирует внимание на комплексном характере преобразований: «Инновационные процессы в образовании охватывают не только содержательно-технологические, но и структурно-организационные компоненты педагогической системы» [8, с. 93]. Ученый особо подчеркивает, что успешность инноваций определяется их системностью и целостностью, когда преобразования в одной сфере неизбежно влекут за собой изменения в других. По его мнению, именно взаимосвязь содержательных, технологических и организационных аспектов обеспечивает устойчивость и эффективность нововведений. Игнорирование какого-либо из этих компонентов может привести к формальному внедрению инноваций без достижения качественных изменений в образовательном процессе.

Образовательные организации системы МВД России осуществляют регулярный мониторинг и отчетность по внедрению педагогических инноваций. Анализ материалов, представленных в Информационном бюллетене за пятилетний период (2019–2024 гг.), позволяет провести детальное из-

учение технологических решений в области разработки виртуальных обучающих систем и инновационных методик организации учебного процесса.

Важным аспектом модернизации учебного процесса является реализация вузами МВД России специализированного программного обеспечения, адаптированного к профилю подготовки. В рамках данного направления Уфимский юридический институт МВД России в 2023 году продемонстрировал результаты внедрения программного продукта «BIOSCAN».

Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя осуществил презентацию специализированного программного комплекса, предназначенного для отработки алгоритмов осмотра места происшествия с имитацией обнаружения взрывоопасных объектов. Параллельно Уральский юридический институт МВД России реализовал проект по созданию аппаратно-программного решения, моделирующего оперативную деятельность подразделений полиции в режиме реального времени «По горячим следам», дополненного компьютерной версией данной разработки. Кроме того, институтом был внедрен программно-аналитический модуль «Киберпреступность», направленный на совершенствование профессиональной подготовки в сфере противодействия компьютерным правонарушениям [9, с. 29].

В том же году в Санкт-Петербургском университете МВД России разработана специальная программа, наглядно демонстрирующая принципы организации радиосвязи в ОВД РФ. В Омской академии МВД России введен в образовательный процесс интерактивный компьютерный курс, посвященный методике расследования убийств. Белгородский юридический институт МВД России внедрил комплекс для мониторинга психофизиологических и эмоциональных показателей человека, состоящий из персонального компьютера, цифровой видеокамеры и специализированного программного обеспечения.

Дальневосточный юридический институт МВД России провел тестовое внедрение программного пакета «МойОфис» для автоматизации документооборота, а также организовал демонстрацию функциональных возможностей интеллектуальной системы фотовидеофиксации дорожного движения; автоматизированной информационно-управляющей системы подразделений дорожно-патрульной службы Госавтоинспекции; многопараметрической системы моделирования и прогнозирования дорожной безопасности.

В период проведения Специальной военной операции особого внимания заслуживает работа Уральского юридического института МВД России по формированию компетенций службы в особых условиях. Аппаратно-программный комплекс «Интерактивная тактическая инсталляция организации и проведения специальных операций» представляет собой современное решение, обеспечивающее реализацию адаптивного подхода в обучении. Данная система предоставляет возможности для индивидуализации образовательного процесса с учетом персональных запросов и скорости усвоения материала обучающимися. Использование комплекса способствует формированию самостоятельности и инициативности курсантов и слушателей, позволяя моделировать реальные ситуации будущей профессиональной деятельности. Практико-ориентированный характер тренажера обеспечивает отработку необходимых навыков в условиях, максимально приближенных к реальным оперативно-служебным задачам. Данный аппаратно-программный комплекс интегрирует современные образовательные технологии, что позволяет реализовывать индивидуальные траектории обучения; развивать профессиональные компетенции в особых условиях; формировать практические навыки принятия решений; адаптировать содержание обучения под конкретные задачи.

Помимо специализированного программного обеспечения, значительное внимание в образовательных организациях МВД России уделяется внедрению технологий виртуальной и дополненной реальности, а также использованию современных тренажерных комплексов. Данные технологии позволяют создавать иммерсивные симуляции реальных ситуаций, с которыми сталкиваются сотрудники органов внутренних дел в процессе служебной деятельности. Курсанты и слушатели получают возможность отрабатывать практические навыки в виртуальной среде, максимально приближенной к реальным условиям, развивая компетенции в области следственной работы, криминалистики и тактики действий. Ярким примером внедрения таких технологий являются разработки Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя в области виртуальной реальности. Данные технологии обеспечивают высокий уровень реалистичности обучения, способствуя формированию практических профессиональных компетенций у сотрудников правоохранительных органов.

Параллельно с внедрением иммерсивных технологий, образовательные организации МВД

России активно развивают направление мобильного обучения и онлайн-образования. Мобильные приложения и дистанционные курсы предоставляют курсантам и слушателям возможность освоения учебных материалов в любое удобное время, что особенно актуально для сотрудников, находящихся в командировках или территориально удаленных от своих образовательных учреждений. Данные решения обеспечивают полноценный доступ к электронным образовательным ресурсам, системам тестирования и интерактивным заданиям. Среди наиболее показательных примеров реализации данного направления необходимо отметить мобильное приложение Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, созданное для отработки алгоритмов оказания первой помощи в мирное и военное время с аудиосопровождением. Мобильные приложения и дистанционные курсы способствуют повышению гибкости образовательного процесса и обеспечивают непрерывность профессиональной подготовки независимо от места нахождения обучающихся.

Важным направлением цифровизации образовательного процесса в ведомственных вузах является разработка автоматизированных учебных систем. Так, в 2021 году в образовательный процесс Барнаульского юридического института МВД России успешно интегрирован «Тренажерный комплекс ИСОД МВД России». Данный специализированный программный комплекс представляет собой инновационное программное решение, специально разработанное для практической подготовки сотрудников ОВД РФ. Комплекс обеспечивает детальное освоение функционала Единой системы информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России (далее – ИСОД МВД России) в безопасной виртуальной среде. Техническими и функциональными характеристиками тренажерного комплекса ИСОД МВД России являются точный виртуальный интерфейс, функционал действующей системы ИСОД и модульная архитектура, состоящая из подсистемы электронного документооборота (СЭД); базы данных служебных документов; системы имитационного моделирования.

Практическая значимость тренажерного комплекса ИСОД МВД России проявляется в следующих аспектах:

1) тренажерный комплекс ИСОД МВД России обеспечивает отработку практических навыков без риска нарушения реального документооборота;

2) система сокращает сроки адаптации новых сотрудников на 30–40 % по сравнению с традиционными методами обучения;

3) многократное повторение типовых операций способствует формированию устойчивой мышечной памяти у обучающихся;

4) дистанционный формат обучения позволяет готовить специалистов из разных регионов;

5) встроенные инструменты аналитики позволяют отслеживать прогресс обучения и выявлять проблемные зоны.

Стоит отметить, что образовательные организации системы МВД России в течение последнего пятилетия активно развивают инновационные педагогические методики проведения занятий, способствующие адаптации образовательного процесса к меняющимся требованиям профессиональной деятельности и условиям оперативной обстановки. Особую значимость приобретает способность образовательных организаций МВД России к быстрой интеграции новых педагогических решений, что обеспечивает своевременное обновление содержания подготовки и методов обучения в соответствии с развивающейся практикой правоохранительной деятельности.

Особое место в системе практико-ориентированной подготовки занимает использование полигонной базы и организация выездных занятий. Данное направление получило активное развитие в образовательных организациях МВД России. Так, Ростовский юридический институт МВД России успешно реализовал программу организации выездных учебных занятий в оперативных подразделениях, включая дежурные части территориальных органов МВД, участковые пункты полиции и специализированные учреждения.

В период проведения Специальной военной операции актуальным инновационным направлением стало применение беспилотных систем. Омская академия МВД России использует квадрокоптер DJI Air 2S Fly More Combo для отработки практических задач в рамках тактико-специальной подготовки и отработки действий в особых условиях [10, с. 49]. Особое внимание уделяется следующим аспектам применения БПЛА: проведение воздушной разведки и наблюдения на труднодоступной местности; отработка взаимодействия наземных групп с операторами беспилотников; мониторинг территории в условиях ограничен-

ной видимости; документирование правонарушений с фиксацией доказательственной базы. Безусловно, внедрение беспилотных технологий способствует существенному повышению качества практической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, обеспечивая формирование компетенций, соответствующих современным требованиям к оперативно-служебной деятельности. Реализация данного направления демонстрирует адаптацию образовательного процесса ведомственных вузов к актуальным вызовам и потребностям правоохранительной практики.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что целенаправленное и системное внедрение инновационных технологий в образовательный процесс ведомственных вузов МВД России обладает значительным потенциалом для повышения качества профессиональной подготовки, что способствует формированию профессиональных компетенций, соответствующих современным вызовам правоохранительной деятельности. Выявлена положительная динамика развития цифровой образовательной среды, проявляющаяся в комплексном внедрении специализированного программного обеспечения, VR/AR-технологий и автоматизированных учебных систем, адаптированных к специфике оперативно-служебной деятельности. Установлена необходимость дальнейшей интеграции практико-ориентированных форматов обучения, включая расширение использования полигонной базы, современных тренажерных комплексов и выездных занятий в территориальные органы.

По результатам проведенного исследования сформулирована и аргументирована авторская позиция о целесообразности перевода инновационной деятельности и процессов внедрения научных разработок на плановую основу. Данный подход позволит обеспечить системный характер инновационного развития образовательных организаций МВД России. Кроме того, переход на плановую основу обеспечит достижение значительного организационно-управленческого эффекта, проявляющегося в преимуществах инновационных процессов, возможности долгосрочного планирования ресурсного обеспечения и создания условий для накопления эмпирической базы.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что инновации являются ключевым фактором, обеспечивающим высокое качество профессиональной подготовки сотрудников по-

лиции. Полагаем, что для дальнейшего совершенствования инновационных образовательных технологий в образовательных организациях МВД России необходимо реализовать следующие меры:

1) усиление нормативно-правового обеспечения инновационных процессов, включая разработку ведомственных стандартов цифровизации образовательной деятельности;

2) разработка единых методических подходов к оценке эффективности внедряемых инноваций, включая мониторинг их влияния на качество профессиональной подготовки выпускников;

3) создание межвузовского центра компетенций для обобщения и распространения лучших практик инновационной деятельности;

4) создание единой цифровой платформы для обмена педагогическим опытом и лучшими практиками между образовательными организациями МВД России, такая платформа обеспечит оперативный доступ к актуальным методическим материалам;

5) международное сотрудничество в области внедрения инновационных образовательных технологий для правоохранительных органов;

6) развитие системы непрерывного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области применения цифровых образовательных технологий;

7) разработка механизмов стимулирования профессорско-преподавательского состава к активному участию в инновационной деятельности;

8) совершенствование материально-технической базы образовательных организаций для обеспечения равных условий доступа к инновационным образовательным технологиям;

9) разработка и внедрение системы мониторинга трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников образовательных организаций МВД России для оценки эффективности образовательных инноваций;

10) развитие взаимодействия с ведущими гражданскими образовательными организациями, такое партнерство позволит обогатить образовательную практику новыми подходами и методиками;

11) регулярное проведение комплексных исследований эффективности внедряемых инноваций.

Список источников

1. Петрова М. В., Жирякова А. В. Современные педагогические технологии: учебник. Ростов н/Д.: Акад. психологии и педагогики ЮФУ, 2020.
2. О науке и государственной научно-технической политике: Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 08.08.2024) // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 14.01.2026).
3. Землюков С. В. Профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов: инновационные подходы. М.: Юрайт, 2021. 318 с.
4. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 14.01.2026).
5. Матвеева Н. А. Механизмы реализации инновационного потенциала образовательной организации высшего образования (на примере анализа деятельности ФИП) / Н. А. Матвеева // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 221–224.
6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2015. 222 с.
7. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. М.: Педагогика, 2019. 164 с.
8. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997. 308 с.
9. Курсакова Е. Н. Применение инновационных образовательных технологий и методик в образовательных организациях МВД России // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2024. № 40. С. 23–37.
10. Информационный бюллетень. Инновационные образовательные технологии и методики в образовательных организациях МВД России. 2023. № 5. М., 2024. 132 с.

Статья поступила в редакцию 25.08.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 25.08.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

УДК 37.04

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-73-78

Анна Романовна Старинская

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, Россия, AStarinskaya1@kantiana.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается комплекс теоретических и методологических вопросов, связанных с организацией профессиографического мониторинга профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Особое внимание уделяется специфике профессионального самоопределения в сфере «человек – человек». На основе интеграции классических и современных концепций обосновывается необходимость целостного системного подхода к мониторингу, направленному на отслеживание становления профессиональной идентичности и субъектной позиции будущего педагога-психолога.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; психолого-педагогические классы; профессиография; мониторинг; профессиограмма; ценностно-смысловая сфера; субъектность; профессиональная идентичность; наставничество.

Anna R. Starinskaya

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, AStarinskaya1@kantiana.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A JOB-SPECIFIC DIPTYCH OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CLASSES

Abstract. This article examines a range of theoretical and methodological issues related to the organization of job-specific monitoring of the professional self-determination of students in psychology and pedagogical classes. Particular attention is paid to the specifics of professional self-determination in the “person-to-person” sphere. Based on the integration of classical and modern concepts, the need for a holistic, systems-based approach to monitoring is substantiated, aimed at tracking the development of the professional identity and subjective position of future educational psychologists.

Keywords: professional self-determination; psychological and pedagogical classes; professionography; monitoring; professionogram; value-semantic sphere; subjectivity; professional identity; mentoring.

Современная система образования в России характеризуется активным развитием профильного обучения, среди которого особое место занимают психолого-педагогические классы. Их создание направлено на раннюю профессионализацию и осознанный выбор педагогической и психологической карьеры, что является стратегическим ресурсом для воспроизводства кадрового потенциала в сфере образования. Однако эффективность этой модели напрямую зависит от качества научно-методического сопровождения, центральным элементом которого выступает систематический мониторинг профессионального самоопределения обучающихся.

Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте представляет собой сложный, многомерный и динамический процесс, не сводимый к моментальному акту выбора профессии. Для учащихся психолого-педагогических классов этот процесс приобретает особую специфику, поскольку связан с формированием готовности к будущей деятельности в системе «человек – человек», требующей высокого уровня развития эмпатии,

ответственности, коммуникативной компетентности и рефлексии. Традиционные методы профориентационной диагностики, направленные на фиксацию статичных показателей, оказываются недостаточными для отслеживания глубинных личностных изменений, сопровождающих становление будущего педагога-психолога.

Актуальность исследования обусловлена активным развитием в российской системе образования профильного обучения, в рамках которого психолого-педагогические классы занимают особое место, будучи нацеленными на раннюю профессионализацию и осознанный выбор карьеры в сфере образования. Эффективность данной модели напрямую зависит от качества научно-методического сопровождения, центральным элементом которого выступает систематический мониторинг профессионального самоопределения обучающихся.

Проблема исследования заключается в несоответствии традиционных, зачастую статичных, методов профориентационной диагностики сложному, многомерному и динамическому процессу профессионального самоопределения в старшем

школьном возрасте, особенно в контексте психолого-педагогических профессий системы «человек – человек».

Новизна и целесообразность работы заключаются в разработке теоретико-методологических основ целостной системы профессиографического мониторинга, интегрирующей классические и современные подходы к пониманию профессионального самоопределения и дополняющей ее элементами наставничества как превентивной меры против рисков дезадаптации и кризисов идентичности, актуальных для будущих педагогов-психологов.

Краткий обзор литературы показывает, что проблема профессионального становления будущих психологов и педагогов глубоко исследуется в научной среде. Так, в исследовании О. А. Беляевой и Т. В. Бугайчук подчеркивается кризис профессиональной идентичности у студентов на выходе из вуза, актуальность наставничества в период адаптации и необходимость формирования системного взгляда на профессиональную позицию [1]. Исследования в области наставничества (Т. В. Гаврутенко, О. В. Богданова, Е. Г. Гиндес и др.) демонстрируют его высокую эффективность как формы учебной и профессиональной адаптации, способствующей не только передаче профессионального мастерства, но и формированию ценностного отношения к деятельности, пониманию ее значимости [2; 3; 4]. Однако вопросы применения наставничества и его интеграции в систему сопровождения на этапе довузовской профильной подготовки (психолого-педагогические классы) остаются недостаточно изученными.

В этой связи возникает объективная потребность в разработке и внедрении профессиографического мониторинга – целостной системы отслеживания, оценки и прогнозирования динамики профессионального самоопределения на основе критериев, производных от всестороннего анализа педагогической профессии (профессиограммы). Данная статья ставит своей целью раскрыть теоретико-методологические основы такого мониторинга, проанализировав эволюцию ключевых понятий и интегрировав современные научные подходы к пониманию феномена профессионального самоопределения в контексте психолого-педагогического образования.

Методы исследования, положенные в основу теоретического анализа, включают историко-генетический метод (для анализа эволюции понятия «профессиональное самоопределение»), системно-

структурный анализ (для выявления компонентов самоопределения), метод теоретического моделирования (для проектирования основ системы мониторинга). Методика сбора и анализа данных для последующей апробации модели предполагает комплексное использование психодиагностических методик (анкеты, опросники, тесты по типологии Дж. Холланда) [5], методов качественного анализа (рефлексивные эссе, интервью, анализ проектной деятельности), а также экспертной оценки.

Определения ключевых терминов:

- Профессиографический мониторинг – целостная система отслеживания, оценки и прогнозирования динамики профессионального самоопределения на основе критериев, производных от всестороннего анализа профессии (профессиограммы) [6].

- Профессиограмма – системное описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и других особенностей профессии.

- Наставничество – в контексте данного исследования рассматривается как индивидуализированные отношения, в рамках которых более опытный специалист (наставник) оказывает карьерную, психологическую и инструментальную поддержку обучающемуся с целью развития у него профессиональных компетенций, ценностного отношения к профессии и успешной адаптации [3].

Эволюция понятия «профессиональное самоопределение»:

от диагностики к субъектности

Понятие «профессиональное самоопределение», являющееся сегодня краеугольным камнем современной профориентации, имеет сложную историю становления, отражающую эволюцию взглядов на взаимосвязь личности и труда.

Зарождение идей, предшествовавших термину, связано с появлением в начале XX века научного подхода к проблеме выбора профессии. Одним из основоположников этого направления считается американский ученый Ф. Парсонс [7], сформулировавший концепцию «профессиональная ориентация», основанную на трехфакторной модели: понимание себя, знание требований профессий и рациональное соотнесение этих факторов. Хотя Ф. Парсонс не использовал термин «самоопределение», его идея о сознательном и обоснованном выборе, основанном на самопознании, стала его важнейшей предпосылкой.

В отечественной науке 1920–1930-х годов доминировал упрощенно-диагностический подход, при котором выбор профессии сводился к изме-

рению психофизиологических качеств и подбору подходящей работы. Личность рассматривалась как пассивный объект воздействия, а терминология ограничивалась понятиями «профессиональный отбор» и «распределение трудовых ресурсов».

Качественный сдвиг произошел в 1950–1960-е годы с утверждением в советской психологии личностного подхода. Ключевую роль в концептуализации термина «профессиональное самоопределение» сыграл А. Н. Леонтьев [8]. В контексте теории деятельности он обосновал, что выбор профессии является активным, сознательным процессом самодетерминации, в котором человек проявляет себя как субъект своего жизненного пути.

Окончательное закрепление термина в научном лексиконе неразрывно связано с именем Е. А. Климова [9]. В своих работах он рассматривал профессиональное самоопределение как важное проявление психического развития, длительный процесс поиска личностного смысла в выбираемой трудовой деятельности, процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Е. А. Климов детально описал стадии этого процесса, его возрастную динамику и психологическое содержание.

Дальнейшее развитие концепции связано с существенным расширением ее смысловых границ. Н. С. Пряжников обогатил ее экзистенциально-нравственным содержанием, понимая самоопределение как поиск человеком смысла в профессиональной деятельности и как нравственную позицию личности [10]. Разработанная им концепция «смыслообразующей доминанты» профессиональной деятельности помогает понять механизмы формирования устойчивой мотивации к педагогической работе. Для психолого-педагогических профессий эта доминанта часто связана с такими ценностями, как служение людям, возможность влиять на развитие личности, передача знаний и культурного опыта.

Таким образом, эволюция термина демонстрирует последовательный переход от диагностико-адаптационной модели (подбор профессии под человека) через психолого-деятельностную [9] и ценностно-нравственную [10] парадигмы к современной компетентностной и субъектно-развивающей парадигме. Сегодня профессиональное самоопределение понимается как непрерывный процесс личностного роста, в ходе которого человек, опираясь на самопознание и знание о мире профессий, активно выстраивает свою уникальную профессиональную биографию, принимая на себя ответственность за свой выбор.

Структура и компоненты профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте

Структурно профессиональное самоопределение является комплексным образованием, включающим несколько взаимосвязанных компонентов, динамическое взаимодействие которых порождает способность личности к построению и реализации индивидуальной образовательной профессиональной траектории.

Когнитивный компонент подразумевает наличие у старшеклассника системы знаний о мире профессий, о себе как субъекте профессиональной деятельности (своих интересах, склонностях, способностях), а также о путях получения образования. Его становление связано не только с накоплением информации, но и с развитием профессионального мышления, способности анализировать тенденции рынка труда и прогнозировать траектории профессионального роста.

Мотивационно-ценностный компонент отражает совокупность мотивов, побуждающих к выбору профессии, и личностных смыслов, которые вкладываются в эту деятельность. Именно на этом уровне формируется внутренняя мотивация и закладывается основа профессиональной идентичности. Особую роль здесь играет становление профессиональной направленности личности как устойчивой системы доминирующих мотивов.

Деятельностно-практический компонент проявляется в активной пробе сил, участии в профильных пробах, проектной и волонтерской деятельности. Это позволяет не только познакомиться с профессией «изнутри», но и проверить свои предположения на практике, сформировать первоначальный профессиональный опыт. В контексте психолого-педагогического класса этот компонент приобретает характер проектировочной деятельности.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самоанализу, оценке соответствия своих качеств требованиям профессии, коррекции профессиональных намерений и построению личной профессиональной перспективы. Его развитие связано с формированием «внутренней позиции профессионала» – способности оценивать свои действия и возможности с точки зрения этапов профессиональной деятельности.

Важнейшей характеристикой профессионального самоопределения является его субъектность. Это не пассивное следование внешним обстоятельствам, а активная, сознательная и ответствен-

ная позиция самого учащегося. Субъект самоопределения способен самостоятельно ставить профессиональные цели, принимать решения и нести за них ответственность, преодолевать возникающие трудности. Именно формирование такой позиции является ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения.

Специфика профессионального самоопределения в психолого-педагогических классах

Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов обладает существенной спецификой, детерминированной особенностями будущей профессиональной деятельности в системе «человек – человек».

Содержательное наполнение процесса включает:

1. Формирование целостного представления о системе профессий психолого-педагогического профиля через освоение специального категориального аппарата и этических норм.

2. Развитие ценностно-смысловой сферы, осмысление экзистенциальных категорий ответственности, служения и развития.

3. Формирование особого типа коммуникативной компетентности, включающей техники активного слушания, эмпатического реагирования и конструктивной обратной связи.

4. Развитие исследовательской культуры через проведение небольших эмпирических исследований и анализ психолого-педагогических явлений.

5. Освоение проектной компетентности – навыков проектирования образовательных сред и коррекционно-развивающих программ.

Особого внимания заслуживает развитие рефлексивной составляющей. Учащиеся не только анализируют собственные профессиональные намерения, но и учатся рефлексировать психологические механизмы, лежащие в основе этого процесса. Такой «мета-уровень» профессионального самоопределения обеспечивает его особую глубину и осознанность.

Важной особенностью является необходимость формирования метакомпетенций – универсальных надпрофессиональных навыков, обеспечивающих профессиональное долголетие: критическое и системное мышление, способность к непрерывному самообразованию, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость.

Процесс сопровождается специфическими рисками: профессиональное выгорание на этапе обучения, искажение профессиональных представлений («эффект халата»), кризисы идентичности.

Данные риски, отмеченные в исследованиях профессионального становления [1], указывают на необходимость не только диагностики, но и развитой системы поддержки.

Интеграция теоретических подходов как основа для профессиографического мониторинга

Для построения эффективной системы профессиографического мониторинга необходимо интегрировать несколько теоретических подходов.

Концепция Э. Ф. Зеера рассматривает профессиональное развитие как поэтапный процесс (оптация, адепт, адаптация, интернал, мастерство, наставничество) [11]. Для психолого-педагогических классов наиболее релевантна стадия оптации, однако мониторинг должен отслеживать формирование качеств, необходимых для последующих стадий. Важным является понятие о метапрофессиональных качествах и психологических барьерах профессионального развития.

Системно-генетический подход В. Д. Шадрикова позволяет рассматривать формирование профессиональных способностей как развитие природных задатков через механизмы интериоризации. Его концепция психологической системы деятельности (мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений, профессионально важные качества) задает структуру для оценки сформированности ключевых компонентов будущей профессиональной деятельности [12].

Теория профессионального выбора Дж. Холланда (RIASEC) приобретает особое значение применительно к педагогическим профессиям, относящимся преимущественно к социальному типу (S) [5]. Однако современные исследования показывают, что наиболее успешные педагоги демонстрируют сочетание социального типа с интеллектуальным (I) или артистическим (A). Следовательно, мониторинг должен выявлять не только доминирующий социальный тип, но и дополнительные характеристики, обогащающие профессиональный профиль.

Интеграция этих концепций позволяет создать целостное представление о профессиональном самоопределении как сложном, многомерном процессе, включающем как личностные преобразования, так и формирование конкретных профессиональных компетенций. Это создает теоретическую основу для разработки системы профессиографического мониторинга, позволяющего отслеживать не просто знание о профессиях, а становление профессиональной идентич-

ности и субъектной позиции будущего педагога-психолога.

Для построения эффективной системы профессиографического мониторинга необходимо интегрировать несколько теоретических подходов. Концепция Э. Ф. Зеера задает этапность профессионального развития, где для психолого-педагогических классов релевантна стадия оптации [11]. Системно-генетический подход В. Д. Шадрикова позволяет оценить сформированность психологической системы деятельности [12]. Теория профессионального выбора Дж. Холланда помогает определить профессиональный тип личности и его соответствие социальному (S) типу, характерному для педагогов.

Однако, как показывают эмпирические исследования, теоретического отслеживания процесса недостаточно. Экспериментальные данные, полученные в ходе реализации модели наставничества «студент – учащийся психолого-педагогического класса» Т. В. Гаврутенко и С. Е. Максимовой, демонстрируют дефицитарность исключительно диагностического подхода [2]. На констатирующем этапе исследования у более чем 42 % школьников 9–11-х классов было зафиксировано преобладание внешних мотивов выбора профессии (заработок, карьерный рост), а низкий уровень мотивации к педагогической профессии показали 55 % респондентов. При этом 56 % опрошенных указали на необходимость внешнего сопровождения и наставника. Эти данные убедительно доказывают, что система мониторинга в психолого-педагогических классах должна быть не только диагностической, но и сопровождающей, включая в себя элементы наставничества, направленные на формирование внутренней мотивации и ценностно-смыслового отношения к профессии.

На основе проведенного анализа предлагается структурно-функциональная модель профессиографического мониторинга, которая включает:

1. Диагностический блок: оценка структурных компонентов самоопределения (когнитивный, мотивационно-ценностный и т. д.) и профессионального типа по Дж. Холланду.

2. Деятельностный блок: фиксация участия в профильных пробах, проектах, волонтерской деятельности.

3. Рефлексивно-аналитический блок: анализ эссе, портфолио, результатов интервью.

4. Сопровождающий (наставнический) блок: внедрение элементов моделей «педагог – студент» и «работодатель – студент» [4], где в роли настав-

ников выступают педагоги-кураторы, университетские преподаватели и практикующие психологи. Целью этого блока является не только передача опыта, но и профилактика выявленных рисков (выгорание, кризис идентичности) через индивидуальные консультации, супервизию и поддержку в ценностно-смысловом самоопределении.

Интеграция диагностической и наставнической составляющих позволяет перейти от констатации состояния к управлению процессом профессионального самоопределения, обеспечивая не только его отслеживание, но и целенаправленное развитие.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволяет утверждать, что профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов представляет собой качественно особый, комплексный процесс, сущность которого заключается в переходе к ценностно опосредствованному и рефлексивно осознанному построению профессиональной перспективы. Ключевым элементом эффективного сопровождения является разработанная автором модель профессиографического мониторинга, которая, в отличие от традиционных диагностических подходов, носит комплексный характер и включает в себя не только диагностический, но и сопровождающий (наставнический) блок.

Сущность этого процесса заключается в переходе от внешне заданного выбора к внутренне детерминированному, ценностно опосредствованному и рефлексивно осознанному построению профессиональной перспективы. Современное понимание профессионального самоопределения как непрерывного процесса самопроектирования личности требует от мониторинга смещения акцента с констатации результата на отслеживание динамики процесса, с диагностики статичных характеристик на оценку развития потенциалов.

Теоретической основой для такого мониторинга выступает интеграция исторически сложившихся и современных подходов: от деятельностной парадигмы А. Н. Леонтьева и стадийной модели Е. А. Климова к ценностно-смысловой концепции Н. С. Пряжникова, этапности Э. Ф. Зеера, системности В. Д. Шадрикова и типологичности Дж. Холланда. Это позволяет рассматривать профессиональное самоопределение многомерно – и как процесс личностного становления, и как формирование конкретных компетенций, и как развитие специфической ценностно-смысловой сферы, необходимой для работы в системе «человек – человек».

Разработанный теоретический фундамент открывает путь для практического проектирования структурно-функциональной модели профессиографического мониторинга, определения ее критериально-диагностического аппарата и апробации в условиях реального образовательного процесса психолого-педагогических классов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на операционализацию выделенных теоретических положений в конкретные диагностические методики и технологии анализа данных, обеспечивающие эффективное управление процессом профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов.

Практическая значимость состоит в том, что разработанный теоретический фундамент и предложенная модель открывают путь для проектирования конкретных диагностических методик, программ наставничества и технологий анализа данных для управления процессом профессионального самоопределения в психолого-педагогических классах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией предложенной модели в реальном образовательном процессе, операционализацией теоретических конструктов в конкретные диагностические инструменты и разработкой методических рекомендаций для наставников психолого-педагогических классов.

Список источников

1. Беляева О. А., Бугайчук Т. В. Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 151–160.
2. Гаврутенко Т. В., Максимова С. Е. Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов // Наука и школа. 2022. № 3. С. 86–93.
3. Богданова О. В. Современные практики наставничества: от создания условий для адаптации молодого специалиста до формирования профессиональных компетенций педагога // Красноярское образование: вектор развития. 2021. № 1 (4). С. 100–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50335412> (дата обращения: 14.01.2026).
4. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 14.01.2026).
5. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 3rd ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 1997. 393 p.
6. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг // Становление специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. Екатеринбург, 2002. 500 с.
7. Parsons F. Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin, 1909. 174 p.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. II. С. 94–231.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 304 с.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 320 с.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
12. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.

УДК 37.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-79-82

Елена Петровна Шигаева*Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург, Россия, elenashigaeva@mail.ru***Евгения Александровна Волкова***Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия, evgenia.alexandrovna@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРЫ В СМИ

Аннотация. В статье рассматривается роль развития культурно-языковой интуиции обучающихся. Анализируются различные подходы к определению культурно-языковой интуиции, на основе которых предлагается собственное. Особое внимание уделяется структурным компонентам культурно-языковой интуиции (эмоциональному, мотивационному, когнитивному и технологическому) и их роли в развитии способности. На материале метафор из англоязычных психологических СМИ раскрывается потенциал их использования для развития культурно-языковой интуиции обучающихся согласно выделенным параметрам.

Ключевые слова: культурно-языковая интуиция; эмоциональный, мотивационный, когнитивный, технологический компоненты; метафора; СМИ.

Elena P. Shigaeva*Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia, elenashigaeva@mail.ru***Evgenia A. Volkova***Orenburg State University, Orenburg, Russia, evgenia.alexandrovna@inbox.ru*

STUDENTS' CULTURAL AND LINGUISTIC INTUITION DEVELOPMENT THROUGH METAPHOR IN THE MEDIA

Abstract. The article examines the role of the cultural and linguistic intuition development of students. Various approaches to the definition of cultural and linguistic intuition are analyzed, on the basis of which their own is proposed. Special attention is paid to the structural components of cultural and linguistic intuition (emotional, motivational, cognitive and technological) and their role in the development of the ability. Based on the material of metaphors from the English-language psychological media, the potential of their use for the cultural and linguistic intuition development of students according to the selected parameters is revealed.

Keywords: cultural and linguistic intuition; emotional, motivational, cognitive, technological components; metaphor; mass media.

Процесс обучения иностранному языку на сегодняшний день очень многогранен. Он включает в себя как освоение языковых норм, лексических и грамматических значений и лингвистических правил, так и развитие навыков идентификации и понимания культурных аспектов. Однако усвоение всех языковых и внеязыковых особенностей иностранной культуры в объеме носителя языка невозможно. Именно поэтому преподавателю иностранного языка необходимо развивать у обучающихся культурно-языковую интуицию как дополнительный инструмент межкультурной коммуникации.

Понятие культурно-языковой интуиции рассматривается с позиций когнитивного, эмоционального, интегративного, социокультурного и лингвистического подходов [1]. Остановимся на каждом из них.

Исследователи-когнитивисты (О. В. Кукушина, А. М. Орлова) рассматривают культурно-языковую интуицию как некое имплицитное знание о речевом образце, который включает в себя как языковые нормы, так и алгоритм осмысления внеязыковой реальности [2]. Формирова-

ние культурно-языковой интуиции происходит вследствие влияния ежедневного коммуникативного и образовательного опыта [3].

Эмоциональный подход сосредоточивает внимание на роли эмоций в культурно-языковой интуиции. А. В. Сарапулова отмечает, что главной целью интуиции выступает решение эмоционально приоритетной задачи через объединение всех когнитивных процессов [4], т. е. на основе уже имеющегося эмоционального опыта она выступает в роли регулятора коммуникации. В. А. Чибухавили предлагает говорить о языковой интуиции как об эмоциональном проявлении отношения речи к коммуникативной ситуации [5].

Исходя из названия, интегративный подход настаивает на объединении когнитивного и эмоционального. Придерживаясь данной точки зрения, исследователи М. М. Гохлернер и Г. В. Ейгер определяют культурно-языковую интуицию как разновидность интеллектуальных эмоций, побочный продукт знания, в котором интеллектуальная активность первична, а эмоции – вторичны [6].

Согласно социокультурному подходу, культурно-языковая интуиция представляет собой способность людей соотносить образы и понятия с системой общественных ценностей и идеалов [7].

Лингвистический подход подразумевает, что выражением культурно-языковой интуиции выступает выбор наиболее корректной языковой единицы. Л. П. Федоренко отмечает, что именно благодаря культурно-языковой интуиции люди способны неосознанно следовать установленным языковым нормам, включая невербальные средства коммуникации [8].

Обобщая представленные подходы, предложим собственное определение культурно-языковой интуиции.

Культурно-языковая интуиция – это комплексная способность человека понимать коммуникативный замысел с опорой на имплицитное знание языковых норм, культурного кода, а также понимание эмоциональных факторов общения. Продуктом культурно-языковой интуиции является выбор наиболее уместных и эффективных языковых средств для достижения коммуникативной цели в конкретном социокультурном контексте.

Контент-анализ теоретической литературы выявил, что развитие культурно-языковой интуиции наиболее эффективно в том случае, если работа проводится с каждым из ее структурных компонентов. Вслед за А. В. Сарапуловой рассмотрим эмоциональный, мотивационный, когнитивный и технологический элементы [1].

Эмоциональный окрас высказывания является ориентиром к пониманию его сути. Для того чтобы читатель мог «догадаться» о сути высказывания, необходимо воздействовать на его эмоциональный интеллект, эмпатию собеседника.

Невозможно отрицать влияние мотивации на развитие культурно-языковой интуиции человека. Незнакомые языковые единицы или культурные реалии могут препятствовать желанию обучающихся продолжить коммуникативную деятельность, однако правильно выстроенная мотивационная структура активности стимулирует повышение интереса обучающихся к развитию интуитивного понимания.

Культурно-языковая интуиция реализуется также и на когнитивном уровне как процесс познания нового путем логических умозаключений. Таким образом, обучающиеся могут получать общее (иногда и более глубокое) понимание информации, не зная каждый отдельный языковой или культурный элемент.

С целью успешного усвоения любой навык, не исключая развитие культурно-языковой интуиции, опирается на последовательное использование каких-либо методов и приемов, т. е. на технологический процесс.

Не всегда обращение к культурно-языковой интуиции обуславливается недостатком знаний в какой-либо предметно-понятийной сфере: понимание метафорических контекстов (особенно на иностранном языке) часто становится невозможным без интуитивных предположений.

Единого мнения насчет понятия метафоры также не существует, однако остановимся на представителях когнитивного подхода к ее определению, поскольку именно в рамках данного подхода развитие культурно-языковой интуиции может быть реализовано наиболее продуктивно.

А. Н. Баранов предлагает рассматривать метафору в качестве результата вербализации мышления об окружающем мире, процесс которой может быть описан как обнаружение автором двух референтов в ходе мыслительного процесса и формирование метафоры через установку осмысленной связи между ними [9]. По мнению А. Ричардса, основу метафорического переноса составляет смена контекста, т. е. метафора образуется путем ассоциативного сравнения [10]. К отличительным чертам метафоры с когнитивной точки зрения О. А. Егорова относит ее системный характер; способность осмысления концептов, отдаленных от первоначального; возможность осмысления какой-либо идеи в свете другой [11].

Целью данного исследования является анализ и интерпретация метафорических единиц в современных англоязычных СМИ с целью выявления их потенциала в формировании культурно-языковой интуиции обучающихся на занятиях иностранного языка.

Актуальность использования метафоры как инструмента для развития культурно-языковой интуиции обучающихся обусловлена ее образовательным потенциалом, поскольку данная языковая единица стимулирует интуитивное «угадывание» значения с опорой на контекст общения.

Методом сплошной выборки мы проанализировали десять метафор из различных публикаций в англоязычном СМИ *Happyful Magazine*, главной тематикой которого является психология, взаимоотношения и личностный рост, и выявили метафоры, представляющие прагматический интерес с точки зрения потенциала развития культурно-языковой интуиции обучающихся [12]. Рассмотрим найденные метафоры в свете компонентов культурно-языковой интуиции.

В качестве первого примера представим метафору *wearry smartphones users*, которая дословно переводится как *поношенные* (т. е. изурнанные, уставшие) *пользователи смартфонов* (*Many smartphones users have grown weary of news alerts – the notifications regularly popping up on their screens to inform them of breaking news or other world events – according to a new analysis*). Эпитет *wearry* обычно используют для описания предметов и объектов, однако в данном случае он применяется к пользователям, условно приравнивая их психологическую усталость к устарелости устройства. Эмоциональный компонент культурно-языковой интуиции выражается в экспрессивности прилагательного *wearry*, исходя из которого читатель может догадываться об эмоциональном характере всего текста. Таким образом, интуитивно понятной может быть не только сама метафора (исходя из первичного значения прилагательного), но и последующие незнакомые лексические единицы в описании состояний пользователей. С точки зрения мотивационного компонента культурно-языковой интуиции созданный представленной метафорой яркий образ помогает обучающимся заинтересоваться темой и предположить, о чем речь будет идти далее. Когнитивный аспект раскрывается в возможности рационального объяснения значения метафоры: первичное и переносное значения прилагательного крайне схожи, благодаря чему обучающиеся могут выдвинуть предположение (и затем найти ему подтверждение) в тексте. Технологический компонент развития культурно-языковой интуиции у обучающихся реализуется через создание благоприятного для понимания метафоры контекста, т. е. зависит от созданных преподавателем условий.

Другим примером выступает метафора *grabbing some "alone time"*, которая означает «проводить время наедине с собой», однако глагол *grab* подразумевает выхватывание в физическом смысле слова (*While many people love grabbing some 'alone time', others may have had more than enough – research from the Mental Health Foundation reveals that nearly 30 % of us feel lonely some or all of the time*). Используя данную образную метафору, автор подчеркивает, что в современном мире человеку трудно найти время, которое можно было бы посвятить только себе. Соответственно, время себе не уделяется, а «выкраивается», возможно, с ущербом для других сфер жизни. На эмоциональном уровне культурно-языковая интуиция реализуется через узнавание обучающимися смыслового оттенка глагола *grab*, который хоть и синонимичен нейтральному *брать*, все же более экспрессивен, что

дает читателям понимание об идейной проблематике текста. Мотивационный аспект культурно-языковой интуиции раскрывается в постановке риторических вопросов читателю об их будущем, текущей реальной картине, собственной идентификации в рамках определенного сообщества, основываясь на проблеме поиска личного времени у респондентов. На данном этапе важно поддержать интерес к прочтению текста, изучению и запоминанию новой метафорической единицы. С позиций когнитивного аспекта метафора довольно просто получает общий смысл из значений каждого компонента, однако такое не узуальное использование лексических единиц привлекает внимание обучающихся, заставляет их провести некоторые логические операции с целью понимания смысла высказывания. С технологической точки зрения культурно-языковая интуиция обучающихся развивается через умение работать с контекстом, проведение аналогий и сопоставлений с первичными значениями слов.

Подобным образом нами были проанализированы еще восемь метафор из текстов англоязычного СМИ *Happiful Magazine*, что позволяет нам представить следующие результаты и выводы.

Культурно-языковая интуиция обучающихся может развиваться через работу с метафорами на занятиях иностранного языка, однако работа с ними требует уделения внимания каждому из структурных компонентов: эмоциональному, мотивационному, когнитивному и технологическому.

Эмоциональный аспект культурно-языковой интуиции содержится в понимании обучающимися имплицитного смысла высказывания и даже текста в целом. Использование авторами метафор обосновывается выделением важных для него идей, что интуитивно ощущается в процессе прочтения или коммуникации.

Мотивационный параметр, прежде всего, реализуется через повышение заинтересованности в тематике текста или беседы. Согласно данной позиции, осуществление подбора метафорического материала должно основываться на базовых дидактических принципах, учет которых способствует развитию культурно-языковой интуиции, поскольку без общей заинтересованности и мотивации предположения относительно значений новых лексических единиц не возможны. Также отметим, что сам материал может вызывать мотивационную заинтересованность: форма подачи, оформление, актуальность и совпадение с интересами обучающихся.

Когнитивная составляющая интуиции служит обучающимся точкой опоры в случае, когда язы-

ковые или культурные единицы метафоры незнакомы или непонятны. Следовательно, важно создавать условия для того, чтобы обучающиеся могли построить рациональные предположения, опираясь на уже имеющиеся фоновые знания.

Технологический компонент культурно-языковой интуиции обучающихся базируется на общем понимании контекста метафоры. При отборе материала для обучающихся важно обращать внимание на последовательность изложения, а также уделить внимание подготовительному этапу.

Эффективная межкультурная коммуникация выходит за рамки простого владения языковыми нормами и предполагает глубокое понимание культурного контекста, именно поэтому развитие культурно-языковой интуиции обучающихся становится одним из ключевых аспектов обучения. Настоящее исследование было посвящено изучению потенциала метафоры в СМИ как средства развития культурно-языковой интуиции обучающихся иностранному языку. Анализ различных теоретических подходов к определению культурно-языковой интуиции позволил сформулировать собственное определение, а также выявить структурные элементы понятия. Результатом исследования стало убеждение в необходимости развития культурно-языковой интуиции в процессе обучения иностранному языку, на мате-

риале метафор в СМИ в том числе, через работу с эмоциональным, мотивационным, когнитивным и технологическим компонентами.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания роли метафоры в когнитивных процессах обучающихся, изучении механизмов развития культурно-языковой интуиции, анализе современных англоязычных СМИ как инструмента формирования культурно-языковой интуиции.

Практическая значимость работы раскрывается в возможности дальнейшего использования представленного материала на занятиях иностранного языка, улучшении межкультурной коммуникации и совершенствовании коммуникативных навыков обучающихся.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных методик использования метафоры в СМИ для развития каждого из компонентов культурно-языковой интуиции, а также на изучение влияния этих методик на эффективность межкультурной коммуникации. Перспективы данного направления исследований представляются весьма многообещающими, поскольку развитие культурно-языковой интуиции способствует не только улучшению языковых навыков, но и формированию более глубокого понимания других культур и развитию толерантности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сарапулова А. В., Ноговицина О. В. Развитие культурно-языковой интуиции у студентов вуза на занятиях по иностранному языку // КПЖ. 2023. № 2 (157). С. 127–134.
2. Кукушина О. В. Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности: автореф. ... д-ра филол. наук. М., 1998.
3. Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 81–92.
4. Сарапулова А. В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2014. 230 с.
5. Чибухашвили В. А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования: в 2 ч. 2010. № 3, ч. 1. С. 170–175.
6. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 128–137.
7. Данакари Л. Р. Интуиция как фактор целостного мышления человека в процессе познания // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. Т. 5, № 5А. С. 5–11.
8. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей. М., 1978. 112 с.
9. Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.
10. Егорова О. А., Калашникова В. В. Когнитивный подход к пониманию метафоры // Электронный научный журнал = The Electronic Scientific Journal. 2016. № 10-1 (13). С. 196–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27341685> (дата обращения: 27.01.2026).
11. Ричардс А. А. Философия риторики // Теория метафоры / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. М., 1990. С. 44–67.
12. *Happiful Magazine*. URL: <https://happiful.com/> (дата обращения: 27.01.2026).

Статья поступила в редакцию 30.07.2025; одобрена после рецензирования 05.09.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 30.07.2025; approved after reviewing 05.09.2025; accepted for publication 20.12.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-83-86

Павел Юрьевич Ежов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, pavelezhov96@mail.ru

ПСИХОДИАГНОСТИКА ВОВЛЕЧЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЭФФЕКТЫ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния событийного подхода, обогащенного цифровыми медиапрактиками, на вовлеченность и психологическую безопасность в цифровой образовательной среде. На выборке студентов педагогического вуза (N = 107) показано, что интеграция интерактивных технологий (видеокейсы, метафоры, самодиагностика) и медиапрактик (цифровой просмотр, голосование, чат-рефлексия) способствует формированию безопасной среды и повышению вовлеченности в смешанном формате обучения.

Ключевые слова: психодиагностика; цифровая образовательная среда; вовлеченность; психологическая безопасность; событийный подход; медиапрактики; педагогическая психология.

Pavel Yu. Yezhov

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, pavelezhov96@mail.ru

PSYCHODIAGNOSTICS OF ENGAGEMENT AND PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EFFECTS OF THE EVENT-BASED APPROACH

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the impact of the event-based approach, enriched by digital media practices, on engagement and psychological safety in the digital educational environment. A sample of students of a pedagogical university (N = 107) showed that the integration of interactive technologies (video cases, metaphors, self-diagnosis) and media practices (digital viewing, voting, chat reflection) contributes to the formation of a safe environment and increased engagement in a blended learning format.

Keywords: psychodiagnostics; digital educational environment; engagement; psychological safety; event-based approach; media practices; pedagogical psychology.

Современная цифровая образовательная среда требует разработки адекватного психодиагностического инструментария для оценки ее ключевых параметров – психологической безопасности и вовлеченности участников [1, с. 219]. Особую актуальность эта задача приобретает в подготовке педагогов и психологов, чья профессиональная деятельность сопряжена с высокими эмоциональными нагрузками и требует развития личностных ресурсов [2, с. 96–97]. Эффективность образовательных форматов, направленных на личностное развитие, во многом зависит от их способности создавать вовлекающую среду, учитывающую выбор обучающимися различных «ниш» взаимодействия [3, с. 181].

Традиционные «жесткие» методы диагностики и обучения зачастую оказываются малоэффективными для решения задач личностного развития в цифровой среде, так как не обеспечивают глубокой эмоциональной вовлеченности и рефлексии

[4, с. 108]. В качестве альтернативы все активнее применяется событийный подход, который рассматривает образовательное событие как отрефлексированное происшествие, обладающее личностной значимостью и порождающее активность [4, с. 108]. Культурно-историческая теория подчеркивает важность социально значимой деятельности и взаимодействия для развития личности [5]. Однако психодиагностический потенциал событийного подхода в условиях цифровой образовательной среды остается недостаточно изученным.

Ключевыми показателями цифровой образовательной среды становятся уровень психологической безопасности и степень вовлеченности. Психологическая безопасность трактуется как такое состояние среды обучения, где отсутствуют проявления психологического насилия и создаются условия для удовлетворения потребности в личном доверии и общении [1, с. 220]. Вовлечен-

ность рассматривается как позитивное, исполненное смысла состояние, характеризующееся энергичностью, энтузиазмом и концентрацией [6, р. 13], которое может достигать уровня оптимального переживания «потока» [7, р. 39]. Позитивные эмоции, сопровождающие вовлеченность, играют ключевую роль в расширении мыслительно-действенных репертуаров и построении личностных ресурсов [8, р. 218].

Теоретической основой для проектирования такой среды выступает эколого-психологический подход, предполагающий организацию комплекса «развивающих стимулов», «развивающей деятельности» и «развивающего межличностного взаимодействия» [9, с. 276]. Интеграция в этот процесс цифровых медиапрактик – создания и потребления контента с использованием ИКТ [10, с. 344] – открывает дополнительные возможности для психодиагностики. Медиапрактики выступают не только инструментом, но и актуальной культурной и педагогической практикой, способствующей развитию медиаграмотности и критического мышления [11, с. 315; 12, с. 21], а также могут иметь глубокие ценностные основания [13, с. 58]. Их использование рассматривается как способ развития профессиональных компетенций будущих педагогов [14, с. 39].

Целью исследования является эмпирическая оценка влияния событийного подхода, обогащенного цифровыми медиапрактиками, на уровень вовлеченности и психологической безопасности студентов в условиях цифровой образовательной среды.

Эмпирическое исследование было организовано на базе Уральского государственного педагогического университета в период с сентября по октябрь 2025 года. В нем приняли участие 107 студентов 1-го и 2-го курсов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Педагогическое образование» (включая профиль «Арт-терапия»). Выборка включала 89 человек, обучающихся в заочной форме, и 18 человек – в очной форме. Гендерный состав выборки: 95 % женщин, 5 % мужчин, что репрезентативно отражает гендерную структуру педагогического вуза.

Для достижения цели исследования был использован анкетный опрос со смешанным (количественным и качественным) дизайном. Инструментарий включал специально разработанную форму обратной связи, состоящую из двух частей.

1. Количественная оценка. Пять вопросов, требующих оценки по 5-балльной шкале Лайкерта (1 – минимум, 5 – максимум). Оценивались

параметры: актуальность темы, практическая польза, ясность изложения, вовлеченность, общее впечатление.

2. Качественный контент-анализ. Пять открытых вопросов, направленных на выявление ключевых инсайтов, связи темы с профессией, запоминающихся элементов занятия, влияния на эмоциональное состояние и конструктивных предложений.

Выбор именно этих параметров для количественной оценки обусловлен операциональным определением психологической безопасности как субъективно воспринимаемого состояния среды, способствующего доверию, открытости и положительному эмоциональному опыту [1, с. 220]. Таким образом, субъективные оценки *общего впечатления и эмоционального состояния* (через качественный анализ) рассматриваются в качестве прямых индикаторов восприятия безопасности среды участниками. Автор осознает, что данный подход является менее формализованным по сравнению со стандартизированными опросниками, однако он обеспечивает высокую содержательную валидность для контекста конкретного образовательного события и позволяет зафиксировать его непосредственный эмоциональный след.

Обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики (подсчет средних значений, процентных долей) и метода контент-анализа качественных данных с последующей категоризацией и кодированием высказываний. Категории для анализа формулировались индуктивно, на основе повторяющихся смыслов в ответах студентов. Для обеспечения надежности кодирования анализ проводился независимо двумя исследователями с последующим согласованием расхождений.

Сценарий занятия был реализован в условиях цифровой образовательной среды в смешанном (очно-заочном) формате. Для синхронного подключения удаленных участников использовалась платформа видео-конференц-связи Zoom, интегрированная с LMS Moodle УрГПУ, что обеспечило единое коммуникативное пространство. Цифровые медиапрактики студентов в рамках занятия включали: 1) совместный просмотр и коллективный анализ видеокейса в цифровом формате; 2) интерактивное голосование с помощью инструмента Mentimeter в ходе процедуры самодиагностики («оценка ментального заряда»); 3) письменную рефлекссию в общем текстовом чате платформы.

Содержательными элементами, реализованными с использованием данных практик, выступили:

1. Интерактивный видеокейс: анализ сюжета из юмористического детского киножурнала «Ералаш» для иллюстрации поведенческих паттернов педагога в стрессовой ситуации.

2. Метафорические конструкции: использование концепции «трех столпов ментального иммунитета» (опора на себя, опора на других, опора на смысл) как практического инструмента саморегуляции. Идея «опоры на смысл» перекликается с ключевыми положениями логотерапии В. Франкла [15].

3. Процедура самодиагностики: двухэтапное интерактивное голосование (до и после занятия) для визуализации субъективных изменений состояния («оценка ментального заряда»).

4. Личные нарративы: включение в лекционный материал личного опыта и примеров из профессиональной практики преподавателя с последующим обсуждением в чате.

Обработка данных количественной части опроса (N = 107) позволила получить объективные показатели эффективности проведенного занятия. Результаты демонстрируют высокие оценки по всем параметрам: актуальность темы (4,7 балла), практическая польза (4,6), ясность и доступность изложения (4,8), вовлеченность в процесс (4,5) и общее впечатление (4,8). Наибольшие значения получены по параметрам ясности изложения и общего впечатления (по 4,8 балла), наименьший — по вовлеченности (4,5 балла). Доля положительных оценок (4–5 баллов) варьируется от 89,7 % по вовлеченности до 98,1 % по ясности изложения, что свидетельствует о высокой эффективности проведенного занятия.

Несколько более низкий, но все равно высокий показатель «Вовлеченность в процесс» (4,5 балла) может быть объяснен смешанным форматом проведения занятия, при котором часть студентов, участвовавших дистанционно, могли испытывать технические трудности или меньшую степень погружения по сравнению с очной аудиторией. Тем не менее почти 90 % респондентов отметили высокий уровень вовлеченности, что является отличным результатом для интерактивного формата.

Для получения глубинного понимания эффектов от занятия был проведен контент-анализ ответов на открытые вопросы.

Ключевые инсайты и основные идеи. Анализ ответов на вопрос о главном выводе позволил выявить три доминирующих кластера.

1. Переопределение понятия «психическое здоровье» (67 % респондентов). Наиболее частотной стала идея: «Психическое здоровье – это не отсутствие проблем, а способность с ними справляться».

2. Осознание профессиональной ответственности за свое состояние (58 % респондентов). Многие участники отметили, что забота о ментальном здоровье – это не личное дело педагога, а его профессиональная обязанность.

3. Открытие внутренних ресурсов и «опор» (45 % респондентов). Концепция «трех столпов ментального иммунитета» стала для многих практическим открытием.

Влияние на эмоциональное состояние. Качественный анализ показал позитивную динамику эмоционального состояния участников после занятия: снижение тревожности и обретение спокойствия (64 %) и прилив мотивации и уверенности (49 %).

Оценка эффективности элементов событийного подхода. Студенты выделили наиболее запомнившиеся элементы занятия: интерактивный видеокейс (78 % упоминаний), метафорические конструкции (72 %), процедура самодиагностики (65 %) и личные истории лектора (57 %).

Проведенный анализ позволяет констатировать, что применение событийного подхода в рамках занятия «Разговоры о важном» привело к формированию комплексного положительного эффекта, который можно описать через три взаимосвязанных компонента.

1. Когнитивно-деятельностный компонент. Концепции, поданные через метафоры и кейсы, превратились в личные инсайты и готовые к использованию ментальные модели, что соответствует принципам развития критического мышления через медиапрактики [10, с. 347].

2. Эмоционально-оценочный компонент. Созданная психологически безопасная среда позволила студентам честно оценить свое состояние. Это соотносится с определением психологической безопасности [1, с. 220] и подтверждает эффективность событийного подхода [4, с. 111].

3. Ценностно-смысловой компонент. Произошла значимая трансформация профессиональных установок. Полученные данные указывают на потенциал использованного подхода для формирования предпосылок профессиональной идентичности, основанной на ценности саморазвития и устойчивости. Данный эффект согласуется с положением о том, что удовлетворение базовых

психологических потребностей ведет к большей интернализации мотивации и повышению благополучия [16, р. 74].

Таким образом, практическая часть исследования подтвердила, что событийный подход является высокоэффективным инструментом для повышения вовлеченности, формирования психологической безопасности и развития профессионального самоосознания.

Ключевыми факторами успеха выступают:

- создание психологически безопасной среды, основанной на доверии и принятии [1, с. 221];

- использование интерактивных методов и медиапрактик, обеспечивающих высокий уровень вовлеченности [10, с. 346];

- фокусировка на актуальных для профессионального сообщества темах;

- применение метафор и нарративов, облегчающих интеграцию сложных понятий в индивидуальную систему ценностей.

Полученные результаты имеют практическую значимость для проектирования образовательных мероприятий в вузе, направленных на личностное и профессиональное развитие студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Масеева З. В., Кагермазова Л. Ц. Психологическая безопасность в образовании // Шаг в науку : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Грозный, 22 октября 2019 года. Грозный: АЛЕФ, 2019. С. 219–223.
2. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т. Ю. Иванова, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин [и др.] // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
3. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Лейфа А. В. Психологические особенности выбора ниш вовлеченности вузовской молодежь в условиях различных образовательных форматов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 4 (44). С. 181–196. DOI 10.23951/2307-6127-2022-4-181-196.
4. Ежов П. Ю. Развитие субъективного благополучия студентов в группе средствами образовательного события // Актуальные проблемы науки и образования: материалы Международного форума, Екатеринбург, 13–14 декабря 2023 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 108–112.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ, 2008. 671 с.
6. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept // Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research / eds. A. B. Bakker, M. P. Leiter. New York: Psychology Press, 2010. P. 10–24.
7. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row, 1990. 303 p.
8. Fredrickson B. L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology // American Psychologist. 2001. Vol. 56, № 3. P. 218–226. DOI 10.1037/0003-066X.56.3.218.
9. Ясвин В. А. Принципы и методы эколого-психологического проектирования образовательных сред // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии, Пермь, 28–29 сентября 2018 года. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018. С. 275–281.
10. Ежов П. Ю. Образовательное событие в педагогическом вузе и его медиасопровождение // Молодежь в меняющемся мире: вопросы междисциплинарных исследований: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 1 апреля 2024 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 344–350.
11. Симбирцева Н. А. Медиаобразование как актуальная практика современной культуры // Лики культуры в эпоху социальных перемен: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции, Екатеринбург, 23–24 марта 2018 года / под ред. Н. Б. Кирилловой. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. С. 315–320.
12. Симбирцева Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования / Н. А. Симбирцева // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 21–26. DOI 10.26170/ro18-05-03.
13. Симбирцева Н. А. Медиапрактики в патриотическом воспитании: ценностные основания и методические решения (на примере предметной области «Основы религиозных культур и светской этики») // Современный учитель – взгляд в будущее: сборник научных статей Международного научно-образовательного форума: в 3 ч. Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Екатеринбург: [б. и.], 2022. Ч. 3. С. 58–61. DOI 10.26170/ST2022t1-197.
14. Ежов П. Ю. Творческие медиапрактики студентов педагогического вуза как способ развития профессиональных компетенций // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (62). С. 39–43. DOI 10.37386/2413-4481-2025-1-39-43.
15. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
16. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI 10.1037/0003-066X.55.1.68.

Статья поступила в редакцию 05.12.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 05.12.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.

УДК 159.922.8+159.943

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-87-94

Елена Викторовна Самохвалова

Ассоциация семейных сообществ и специалистов по работе с детьми «Карпушкино», г. Норильск, Россия, yelena.samokhvalova.86@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье изложены результаты исследования эмоционального интеллекта, его взаимосвязь со склонностью к девиантному поведению у подростков, обучающихся в среднем звене общеобразовательной школы. Используемые диагностические методики представляют собой тест «Эмоциональный интеллект. ЭМИн» Д. В. Люсиной, тест «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леуса, А. Г. Соловьева. В результате нашей работы нам удалось выявить корреляционно значимую взаимосвязь между структурными компонентами эмоционального интеллекта и склонностью к делинквентному, агрессивному и аутоагрессивному поведению.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; подростковый возраст; девиантное поведение; аддиктивное поведение; агрессивное поведение; делинквентное поведение; аутоагрессивное поведение.

Yelena V. Samokhvalova

Association of Family Communities and Specialists in working with children “Karpushkino”, Norilsk, Russia, yelena.samokhvalova.86@mail.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract. This article presents the results of a study of emotional intelligence, its relationship with the tendency to deviant behavior in adolescents studying in secondary schools. The diagnostic techniques used are “Emotional Intelligence test. Emln” by D. V. Lyusina, “Propensity to deviant behavior” test by E. V. Leus and A. G. Solovyov. As a result, we were able to identify a correlationally significant relationship between the structural components of emotional intelligence and a tendency to delinquent, aggressive, and autoaggressive behavior.

Keywords: emotional intelligence; adolescence; deviant behavior; addictive behavior; aggressive behavior; delinquent behavior; autoaggressive behavior.

Исследование концепта эмоционального интеллекта является одним из актуальных направлений в современной науке. Многочисленные научные публикации характеризуют эмоциональный интеллект как психическое образование, которое влияет на множество сфер жизни человека. Например, согласно работам Е. А. Клементинской, У. А. Назаровой (2022), развитость эмоционального интеллекта взаимосвязана с жизнестойкостью человека [1]. В исследованиях А. А. Коломейски (2015) выявлена связь уровня развития эмоционального интеллекта с личностным оптимизмом [2]. Г. Н. Жулина (2016) выделила корреляционную связь структурных компонентов модели эмоционального интеллекта с профессиональной компетентностью и развитием личностных аспектов человека [3]. Взаимосвязь с аффективными нарушениями, психиатрическими расстройствами (расстройства шизофренического спектра), личностными патологиями, в частности с темной триадой личности (макиавеллизм, нарциссические черты личности, асоциальность) выделили такие авторы, как И. В. Плужникова (2009), Ф. В. Дериш (2019), Н. В. Овчарова (2022) [4; 5; 6]. А. Резвани (2016), Д. Гоулман (2020) ставили про-

фессиональную успешность в заслуги развитости эмоционального интеллекта [7; 8], а Е. М. Эделева (2024) находила такую взаимосвязь с успешностью в социальных связях [9]. По мнению С. И. Беляева и коллег (2021), когнитивное развитие также находится во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом [10]. В связи с вышесказанным мы можем определить важность формирования эмоционального интеллекта для нового поколения. Поэтому выбранное нами направление исследования является актуальным для психолого-педагогической деятельности по причине влияния этого психологического конструкта на дальнейшую жизнь детей и подростков.

История изучения эмоционального интеллекта насчитывает более 30 лет. Большой вклад в его теоретическую и практическую базу внесли: Дж. Мейер, П. Сэловей (Salovey, Mayer 1990), Р. Бар-Он (1997), Д. Карузо (2010), Д. Гоулман (2020). В отечественной науке его изучением занимались Д. В. Ушаков (2004), Д. В. Люсин (2022), Е. А. Сергиенко (2019) и т. д.

Несмотря на популярность вышеперечисленных концепций, а также многолетний период исследований, вышеперечисленные авторы практи-

чески не затрагивали тему становления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Дж. Майер, Д. Карузо, П. Сэловея отмечали возможность развития эмоционального интеллекта в процессе жизни, посредством приобретения личностного и социального опыта [11]. Р. Бар-Он считал процесс развития эмоционального и когнитивного интеллекта в раннем и позднем пубертате аналогичным друг другу [12]. Д. Гоулман приравнивал развитие эмоционального интеллекта к развитию традиционного интеллекта, так как это соответствует нейробиологическому уровню развития префронтальной коры и лимбической системы головного мозга [8]. Поэтому исследование особенностей формирования эмоционального интеллекта в подростковом возрасте и факторов, влияющих на это, на данный момент времени является малоизученным.

Подростковый возраст – это период активных изменений в жизни будущего взрослого. Этот возрастной период определяют как сенситивный, то есть он отличается особой восприимчивостью к внешнему влиянию среды, характеризуется личностными изменениями, высокой скоростью протекающих процессов. Существуют разные подходы в определении и характеристике подросткового возраста. В психоаналитическом подходе пубертат соответствует «генитальной стадии», задачей которой является становление межгендерного взаимодействия. Представители теоретического направления в психоанализе (К. Юнг, А. Адлер) соотносили этот возрастной период со становлением типовых особенностей (например, интроверсизм, экстровеерсизм). Л. С. Выготский, Ж. Пиаже соотносили подростковый возраст с интенсивным когнитивным развитием. В теории «Возрастной периодизации» это время развития «формальных действий» [13], а у Л. С. Выготского – это становление высших психических функций [14]. Как мы уже упоминали выше, согласно исследованиям Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Майера, Д. Карузо, П. Сэловея, в подростковом возрасте происходит активное развитие эмоционального интеллекта.

Подростковый период выделяется не только как этап становления и появления «новообразований» в психической и интеллектуальной деятельности, но и как кризисный период. Л. С. Выготский сравнивал подростковый возраст с «поворотным пунктом в детском развитии», который может принимать «бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» [14]. Н. Н. Тол-

стых и А. М. Прихожан в своих работах выделяют два варианта протекания подросткового кризиса – «кризис независимости» и «кризис зависимости». При этом первый вариант протекания кризиса обладает негативными характеристиками. Как отмечали авторы, такое поведение во многом обусловлено особой чувствительностью к личностным переживаниям, процессами саморефлексии [13]. Л. И. Божович также определяла источник «подросткового кризиса» как изменения внутреннего психического мира ребенка. Эти изменения влияют на отношения со средой, на потребности, движущее поведение [15]. Соответственно, развитие нежелательного, девиантного поведения в подростковом периоде зачастую связано с изменениями в эмоционально-аффективной сфере.

Наличие взаимосвязи эмоционального интеллекта со склонностью к девиантному поведению выделили такие авторы, как М. Брэккетт, Дж. Мейер и Р. Уорнер (2004), Д. В. Люсин (2004), Т. В. Корнилова (2009), И. Н. Андреева (2012?), А. В. Дегтярев (2013), Ю. В. Давыдов (2011), О. Ю. Амайзер (2016), О. В. Гриднева (2017), О. М. Цатурина, Е. Н. Вадурина, Н. В. Носова (2025).

В исследовании М. Брэккетта, Дж. Мейера, Р. Уорнер и И. Н. Андреевой была определена корреляционная взаимосвязь низкого уровня развития эмоционального интеллекта у юношей со склонностью к злоупотреблению алкогольными напитками, с употреблением запрещенных психоактивных веществ, с крайне агрессивным социальным поведением (драки, вандализм) и невозможностью поддерживать устойчивые близкие отношения. Если М. Брэккетт и коллеги такую связь объясняли корреляционными значениями между низким уровнем развитости эмоционального интеллекта и отсутствием рационального контроля [16], то в исследованиях И. Н. Андреевой это объясняется отсутствием эмпатии к другим и симптомами алекситимии [17]. В дальнейших своих работах И. Н. Андреева уточнила, что в случаях агрессивного поведения имеет место использование неэффективных стратегий совладания, вызванных отсутствием эмоциональной регуляции. [18]. В отношении психологической агрессии, по мнению Д. Свифта, также имеет место нарушение развития способностей к пониманию эмоций [18].

О. Ю. Амайзер в качестве фактора, провоцирующего зависимое поведение, выделял отсутствие способности к идентификации, верной

интерпретации, а также вербализации эмоций [19]. М. И. Кошенова как провоцирующий фактор аддикции выделяла сочетание таких личностных характеристик, как высокая эмпатия и низкий уровень самомотивации [20]. По мнению М. Л. Мельниковой, наличие деструктивных социальных позиций («отчужденно-директивной», «зависимо-неопределенной», «тревожно-отзывчивой») снижает значения социально обусловленного поведения у подростков [21]. Согласно исследованиям Т. В. Корниловой, была установлена взаимосвязь эмоционального интеллекта с моральными ценностями, навыками рефлексии, направленностью на познание психологического мира (как собственного, так и других индивидуумов). Автор предполагает, что развитость эмоционального интеллекта может являться морально-нравственным ориентиром. Согласно работам Д. В. Люсина, А. В. Дегтярева, развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте является ключевым фактором в возникновении девиантного или социально-нормативного пове-

дения [22; 23]. Современные исследования таких авторов, как А. С. Беляева, О. А. Харькова (2020), О. М. Цатурян, Е. Н. Вадрина, Н. В. Носова (2025), только подтверждают это [24; 25].

Несмотря на существующие работы, тема соотношения уровня эмоционального интеллекта и отклоняющегося поведения в подростковом возрасте до конца не изучена. Поэтому в рамках нашей работы мы попытаемся изучить структурные компоненты эмоционального интеллекта в аспекте влияния на склонность к девиантному поведению у подростков.

Для типирования социального поведения респондентов мы использовали тест «Склонность к девиантному поведению», разработанный авторами Э. В. Леусом, А. Г. Соловьевым [26]. Развитие эмоционального поведения мы исследовали с помощью методики Д. В. Люсина «Тест эмоционального интеллекта. ЭМИн» [23]. Нами были протестированы 158 подростков, учащихся в г. Норильске в МБОУ «Средняя школа № 13». Результаты исследования теста «ЭМИн» мы представили в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теста «Эмоциональный интеллект. ЭМИн», в %

Название шкал / уровень сформированности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Общие значения эмоционального интеллекта	40,9	43,2	15,9
Шкала «Межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ)	54,1	37,8	8,1
Шкала «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ)	27,3	51,4	21,3
Шкала «Понимание эмоций» (ПЭ)	51,4	35,1	13,5
Шкала «Управление эмоциями» (УЭ)	35,2	45,9	18,9
Субшкала «Понимание чужих эмоций» (МП)	73	24,3	2,7
Субшкала «Управление чужими эмоциями» (МУ)	56,8	40,5	2,7
Субшкала «Понимание своих эмоций» (ВП)	29,7	59,5	10,8
Субшкала «Управление своими эмоциями» (ВУ)	29,7	64,9	5,4
Субшкала «Контроль экспрессии» (ВЭ)	35,1	64,9	

Анализ результатов теста «ЭМИн» показал, что менее чем у половины респондентов (40 %) присутствуют низкие показатели эмоционального интеллекта. В ходе обработки данных по шкалам и субшкалам теста нам удалось выделить следующие данные: выявлены низкие значения, относящиеся к способностям интерпретации эмоции (шкала «Понимание эмоций»), что свидетельствует об общих проблемах в понимании эмоциональной сферы. Самые низкие показатели относятся к способностям понимать эмоциональные состояния других индивидуумов (низкие значения субшкалы «Понимание чужих эмоций» у 73 %). Эти данные указывают на наличие сложностей у респондентов в идентификации, интерпретации

и вербализации эмоциональных состояний других людей, опираясь на их внешние эмоциональные сигналы, а также на отсутствие внутренней чувствительности к подобным эмоциональным проявлениям. Низкие значения межличностного эмоционального интеллекта и способностей к управлению эмоциональной сферой (шкала «Управление эмоциями») кажутся закономерными в контексте низких значений способностей к пониманию чужих эмоциональных переживаний. Невозможность верно определять эмоциональные состояния других негативно сказывается на формировании межличностных взаимоотношений и на способности смягчать негативные или формировать позитивные проявления в рамках

общения. В отличие от межличностного уровня внутриличностный уровень респондентов развит в достаточной степени. Примерно в 1,5 раза различаются показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и межличностного эмоционального интеллекта. Эти данные могут косвенно указывать как на скорость формирования внутриличностного и межличностного компонентов психики, так и на разное время наступления интенсивного развития каждого из уровней. Высокие и средние показатели внутриличностного интеллекта (субшкалы «Понимание своих эмоций» и «Управление своими эмоциями») свидетельствуют о том, что чуть более 70 % опрошенных юношей и девушек обладают высокими и нормативными способностями к идентификации и верной интерпретации собственного эмоционального состояния, соответственно, они способны анализировать причины своих эмоциональных реакций, а также регулировать их. Значение субшкалы «Контроль экспрессии» указывает, что 64,9 % опрошенных школьников способны в

должной мере контролировать внешние эмоциональные реакции, удерживать их в рамках социально допустимых проявлений.

Таким образом, наиболее распространенной проблемой для подросткового возраста, согласно проведенному анализу, является недостаточное развитие «межличностного эмоционального интеллекта». Недоразвитие межличностного компонента эмоционального интеллекта выражается в слабости механизмов считывания и верной интерпретации эмоционального состояния других людей по невербальным признакам, что негативно сказывается на формировании межличностных взаимодействий. Высокое и нормативное развитие внутриличностного компонента эмоционального интеллекта (понимание и управление собственными эмоциями, контроль эмоциональной экспрессии) компенсирует недоразвитие межличностного эмоционального интеллекта в каждом третьем случае.

Полученные значения теста «Склонность к девиантному поведению» («СДП») мы разместили в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леуса, А. Г. Соловьева, в %

Тип поведения / уровень развития	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Социально обусловленное	5,5	89,2	5,3
Делинквентное	51,4	45,9	2,7
Аддиктивное	91,9	8,1	
Агрессивное	62,2	32,4	5,4
Аутоагрессивное	56,8	43,2	

Согласно проведенному анализу результатов теста «СДП» Э. В. Леуса, А. Г. Соловьева, у 89,2 % опрошенных школьников значение шкалы «Социально обусловленное поведение» соответствует норме. Это выражается в стремлении школьников к интенсивному общению друг с другом, в формировании самоидентичности, в стремлении быть замеченными и принятыми в различных социальных группах. 5,5 % опрошенных имеют низкие показатели социально обусловленного поведения, что характеризует эту группу подростков как стремящихся к личностному индивидуализму, к закрытости и отстраненности от группы сверстников. Такие значения могут указывать на дезадаптацию подростков, на неумение выстраивать коммуникативные связи по принятым в подростковой среде нормам. У 5,3 % опрошенных подростков наблюдаются высокие показатели в значениях социально обусловленного поведения. Такие результаты указывают на сверхважное значение

для индивида мнения группы, ее лояльность, а также на высокий уровень адаптивности к среде. По мнению А. А. Катерининой, для этого возраста характерна переориентация с учебной деятельности на межличностное взаимодействие [27]. Э. Эриксон в своей концепции эпигенетического развития определял пубертат как время противостояния между становлением самоидентичности и усвоением образцов социально-ролевого поведения [28]. Д. Б. Эльконин как ведущую деятельность подростков определял интимно-личностное общение [29]. Поэтому такие высокие значения «социального обусловленного поведения» для группы подростков соответствуют норме.

Примерно половина опрошиваемых школьников не склонны к делинквентному поведению. У 45,9 % отмечается ситуативное, нерегулярное проявление антисоциального поведения. Согласно ответам анкеты, оно выражается в незначительных нарушениях общественного правопорядка

ка: отсутствие оплаты в транспортных средствах, переход проезжей части в непредусмотренных местах, использование обценной лексики. Только у 2,7 % учеников выявлена сформированная модель делинквентного поведения. К негативным факторам, влияющим на формирование делинквентного поведения, относятся негативное семейное и социальное влияние (Ю. К. Хохлова, Е. В. Голубничая) [30], а также искажение ценностно-смысловой структуры личности (О. А. Падун) [31]. Эпизодические, редкие правонарушения, по мнению Ю. В. Корчагиной, могут являться способом самовыражения или следствием желания быть в чем-то успешным [32], согласно исследованиям Т. Н. Матафонова, Л. Н. Золотарева, Е. В. Колесникова, такое поведение может быть вызвано подражанием более «авторитетным» сверстникам [33]. Поэтому эпизодические и административные правонарушения примерно у половины опрошиваемых подростков могут быть связаны с личностным становлением и самоопределением.

Более 90 % опрошенных подростков не обладают аддиктивным поведением. Лишь 8,1 % опрошенных признались в нерегулярных эпизодах проявления зависимого поведения. Согласно результатам анкетирования, оно выражается в редких эпизодах курения. Полученные данные соотносятся с исследованиями Т. В. Скворцовой (2015), Е. А. Дударенко, Д. А. Цевенко И. В. Половодова (2021) о стремлении подрастающего поколения вести здоровый образ жизни [34; 35]

У большей части опрошенных (62,2 %) не выявлено агрессивного поведения. 32,4 % опрошенных школьников признались в нечастом проявлении

агрессии, направленной на окружающих людей, имеющей форму как вербальной агрессии, так и физической. Только 5,4 % подростков обладают выраженным агрессивным поведением. По мнению А. А. Катерининой, агрессивные проявления свойственны подростковому возрасту, что обусловлено низким уровнем самоконтроля, тревожным состоянием, необъективной самооценкой по причине неразвитой самокритичности [3]. Соответственно, такой процент нерегулярного агрессивного поведения у опрошиваемых соответствует норме для подросткового возраста. Чуть более 40 % опрошенных школьников признались в нерегулярных эпизодах аутоагрессивного поведения. Согласно исследованиям Т. В. Харькиной (2023), основными причинами аутоагрессии у современных школьников являются высокие требования к академической успеваемости со стороны родителей и учителей, негативные взаимоотношения со сверстниками [36]. А. В. Шахова (2024) в качестве источника аутоагрессивного поведения выделила внутрисемейные конфликты, отсутствие родительской поддержки, негативные семейные события [37]. Поэтому причиной периодических аутоагрессивных эпизодов может являться неумение подростков справляться с высоким эмоциональным напряжением, вызванным требованиями к школьной успеваемости и охлаждением в рамках семейного круга.

Для дальнейшей реализации исследования нами был проведен корреляционный анализ с применением критерия Пирсона к показателям тестов «Склонность к девиантному поведению» и «Эмоциональный интеллект. ЭМИн». Результаты мы представили в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа значений теста «Склонность к девиантному поведению» и теста «Эмоциональный интеллект. ЭМИн»

Значения ЭИ / тип поведения	Социально обусловленное	Делинквентное	Аддиктивное	Агрессивное	Аутоагрессивное
Общий ЭИ	r = 0,272	r = -0,357**	r = 0,131	r = -0,346**	r = -0,479**
МЭИ	r = 0,393*	r = -0,307**	r = 0,117	r = -0,324**	r = -0,511***
ВЭИ	r = -0,152	r = -0,346**	r = 0,201	r = -0,326**	r = -0,360**
ПЭ	r = 0,298	r = -0,376**	r = 0,117	r = -0,261	r = -0,398**
УЭ	r = 0,188	r = -0,304**	r = 0,130	r = -0,391**	r = -0,506***
МП	r = 0,406*	r = -0,341**	r = 0,099	r = -0,324**	r = -0,459**
МУ	r = 0,336*	r = -0,376**	r = -0,074	r = -0,337**	r = -0,485**
ВП	r = 0,220	r = -0,428**	r = 0,197	r = -0,201	r = -0,251
ВУ	r = 0,157	r = -0,300**3	r = 0,221	r = -0,389**	r = -0,423**
ВЭ	r = -0,329**	r = 0,209	r = -0,054	r = -0,279	r = -0,281

Примечания: корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$; * умеренная положительная корреляционная связь; ** умеренная отрицательная корреляционная связь; *** заметная отрицательная корреляционная связь.

Результаты, полученные с помощью статистического метода «Корреляционный анализ Пирсона», указывают на наличие следующих связей. Присутствует умеренная положительная корреляционная взаимосвязь между значениями социально обусловленного поведения и значениями шкалы «Межличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,3926$), субшкал «Понимание чужих эмоций» ($r = 0,4061$) и «Управление чужими эмоциями» ($r = 0,3355$). Из этого следует, что выраженность таких способностей, как понимание и управление чужими эмоциями, способность к успешному межличностному взаимодействию, связаны со склонностью индивида к социально обусловленному поведению, то есть со склонностью к нормативному поведению и усвоению социальных норм. Умеренная отрицательная корреляция между субшкалой «Контроль экспрессии» и социально обусловленным поведением может указывать на то, что излишняя эмоциональная скупость, неумение или нежелание проявлять свои эмоциональные реакции не вписывается в нормы личностного взаимодействия в подростковой среде, а также негативно воспринимается сверстниками.

Делинквентное поведение имеет умеренную обратную корреляционную взаимосвязь практически со всеми шкалами и субшкалами теста «ЭМИн». Это указывает на то, что развитие таких способностей, как понимание и управление чужими и собственными эмоциями, способствует снижению антисоциального поведения подростков.

Аддиктивное поведение имеет наименьшие показатели корреляционной взаимосвязи со значениями эмоционального интеллекта. Значения шкалы «Внутриличностный эмоциональный интеллект», субшкалы «Понимание своих эмоций», «Управление своими эмоциями» имеет приближенное значение к $r = 0,2$. Из чего можно сделать вывод, что в случае формирования аддиктивного поведения играет слабую положительную роль склонность к саморефлексии. Иными словами, внутренняя погруженность в свои эмоции и переживания, а также их интенсивность могут иметь слабое влияние на развитие аддикции у подростков.

Агрессивное поведение имеет отрицательную корреляционную взаимосвязь со всеми шкалами

и субшкалами теста «ЭМИн». Недоразвитие межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, а также отсутствие понимания своих и чужих эмоций и управления ими приводят к агрессивным ситуациям, что в дальнейшем может перерасти в склонность к агрессивному поведению. Аутоагрессивное поведение имеет заметную отрицательную взаимосвязь между уровнем развития межличностного эмоционального интеллекта ($r = -0,5108$) и способностями к управлению эмоциями ($r = -0,5055$). Из чего мы можем сделать вывод: чем лучше у школьников сформированы навыки межличностного эмоционального взаимодействия и навыки регуляции собственного эмоционального состояния, тем ниже шансы проявления агрессии, направленной на самого себя.

Таким образом, корреляционное исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и склонности к девиантному поведению показало зависимость нормативного социального поведения с развитием межличностного компонента эмоционального интеллекта. На развитие законопослушности и агрессивного поведения у подростков влияет развитие всех компонентов эмоционального интеллекта, а именно умение находить контакт и взаимопонимание как на уровне собственной личности, так и на уровне взаимодействия с другими индивидуумами. На склонность к аутоагрессии у подростков влияет недоразвитие межличностной сферы и навыков саморегуляции. Зависимое поведение у обучающихся отчасти может быть связано с замкнутостью, с неумением делиться личностными переживаниями и зацикленностью только на собственной личности, на собственных эмоциональных реакциях. Полученные выводы могут расширить теоретические представления о взаимосвязи эмоционального интеллекта и склонности к девиантному поведению подростков.

Полученные результаты будут полезны педагогам-психологам, непосредственно работающим с детьми в школе, для лучшего понимания психоэмоционального состояния подростков, для разработки методов, программ профилактики девиантного поведения. Также полученные данные могут быть использованы для разработки учебно-практической деятельности в рамках школьного образования.

Список источников

1. Клементинская Е. А., Назарова У. А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости // ИНСАЙТ. 2022. № 1 (9). С. 9–27.
2. Colomeischi A. A. Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015b. V. 180. P. 1067–1073.

3. Жулина Г. Н. Особенности эмоционального интеллекта подростков // *Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции*, Тюмень, 15 мая 2016 года. Тюмень: Аэтерна, 2016. Ч. 2. С. 190–193.
4. Дериш Ф. В. Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2019. № 3. С. 356–371.
5. Овчарова Н. В. Общие тенденции связи эмоционального интеллекта и темной триады, относящиеся к маскулинности и фемининности // *Актуальные исследования*. 2022. № 37 (116). С. 78–82.
6. Плужникова И. В. Нарушения эмоционального интеллекта при расстройствах аффективного спектра и шизофрении // *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 329. С. 211–213.
7. Manager emotional intelligence and project success: The mediating role of job satisfaction and trust / A. Rezvani, A. Chang, A. Wiewiora, P. J. Jordan, R. Zolin // *International Journal of Project Management*. 2016. V. 34 (7). P. 1112–1122.
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 536 с.
9. Эделева Е. М. Эмоциональный интеллект и его роль в межличностном // *Вестник науки*. 2024. № 11 (80), т. 3. С. 834–839.
10. Баляев С. И., Кожаева К. А., Никишов С. Н. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня интеллектуального развития студентов различных направлений подготовки // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN321.pdf> (дата обращения: 02.02.2026).
11. Тест эмоционального интеллекта: методическое пособие / И. И. Ветрова, Е. А. Хлевная, Е. А. Сергиенко, Ю. П. Мигун; Институт психологии Российской академии наук. М.: Институт психологии РАН, 2019. 178 с.
12. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: a measure of emotional intelligence // *Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association*. Chicago, 1997.
13. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. М.: Юрайт, 2016. 406 с.
14. Выготский Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка: Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021. 221 с.
15. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 22–29.
16. Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour // *Personality and individual differences*. 2004. № 36. P. 1387–1402.
17. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2014. 287 с.
18. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с частотой переживания и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций в юношеском возрасте // *Психологический журнал*. 2009. № 2. С. 41–46.
19. Амайзер О. Ю. Психологические особенности эмоционального интеллекта у лиц с химической аддикцией // *Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА»*. 2016. № 5. С. 7–11.
20. Кошенова М. И. Уровень интеллектуального развития как предикатор формы девиантного поведения подростков // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2018. № 2. С. 102–112.
21. Мельникова М. Л. Проблемы реализации эмпатических переживаний у подростков с девиантным поведением // *Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. Т. 1. С. 220–224.
22. Дегтярев А. В. Эмоциональный интеллект и особенности социально-психологической адаптации у подростков с девиантным поведением // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 6, № 3. С. 149–159.
23. Люсин Д. В., Панкратова А. А., Корниенко Д. С. Апробация краткой версии опросника ЭМИн // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2022. № 4. С. 822–834.
24. Беляева А. С., Харьковская О. А. Роль эмоционального интеллекта в формировании девиантного поведения подростков // *Инновационная наука*. 2020. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-emotsionalnogo-intellekta-v-formirovanii-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 17.01.2026).
25. Цатурян М. О., Вадурин Е. Н., Носова Н. В. Групповая арт-терапия как условие формирования эмоционального интеллекта у подростков, склонных к девиантному поведению // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 87-1. С. 407–409.
26. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» / Н. В. Дворянчиков, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева [и др.]. М.: МГППУ, 2017. 198 с.
27. Катерина А. А. Психология подросткового возраста: учеб. пособие. Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015. 159 с.
28. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2012. 816 с.
29. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
30. Хохлова К. Ю., Голубничая Е. В. Взаимосвязь разных типов акцентуаций характера и склонности к девиантному поведению у подростков // *Вестник науки*. 2024. № 6 (75). С. 1043–1053.

31. Падун О. А. Психологические особенности личности несовершеннолетних, осужденных за совершение корыстно-насильственных преступлений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Ростов н/Д, 2005. 24 с.
32. Корчагина Ю. В. Личность и установка детей и подростков на употребление алкоголя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2006. 25 с.
33. Матафонова Т. Н., Золотарева Л. Н., Колесникова Е. В. Подростковая преступность как проблема современного общества // Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2019 г.). Краснодар: Новация. 2019. С. 4–6.
34. Скворцова Т. В. Представления подростков о здоровом образе жизни // Концепт. 2015. № 2. С. 1–8.
35. Дударенко Е. А., Цевенко Д. А., Половодов И. В. Тенденции развития представлений о здоровом образе жизни среди молодого поколения // Наука-2020. 2021. № 7 (52). С. 159–165.
36. Харьковина Т. В. Аутоагрессия как аномальная форма развития ребенка и подростка // Вестник Московской международной академии. 2023. № 2. С. 114–116.
37. Шахова А. В. Влияние социально-психологических факторов семьи на возникновение аутоагрессии у подростков // Наука в мегаполисе. 2024. № 7 (63). URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-63/razvitie-i-vozpitanie-lichnosti/vliyanie-sotsialno-psikhologicheskikh-faktorov-semi-na-voznikновение-autoagressii-u-podrostkov.html> (дата обращения: 17.01.2026).

Статья поступила в редакцию 14.08.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 14.08.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 930.2+801.8

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-95-99

Татьяна Владимировна Мжельская

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, mzel08@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕРЬЯ О ТОМ, ЧТО МЛАДЕНЦЕВ ПРИНОСЯТ АИСТЫ

Аннотация. В статье предлагается интерпретация исторических истоков появления поверья о том, что младенцев приносят аисты. Привлекались исторические, фольклорные, археологические источники, в которых описываются представления древних людей о мифической птице, выполняющей посреднические функции: она уносит души умерших в иной мир, а оттуда приносит души младенцев. Поверье о том, что младенца приносит аист, является переосмыслением древней идеи, что некая мифическая птица (а позднее богиня) приносит души новорожденных из иного мира.
Ключевые слова: аист; поверье; богиня Умай; души младенцев; загробный мир.

Tatiana V. Mzhelskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, mzel08@mail.ru

HISTORICAL ORIGINS OF THE FOLK BELIEF THAT INFANTS ARE BROUGHT BY STORKS

Abstract. The article explores the historical origins of the belief that infants are brought by storks. Historical, folklore, and archaeological sources are used to examine ancient ideas about a mythical bird performing intermediary functions: carrying the souls of the dead to the other world and bringing back the souls of newborns. The belief that a stork brings an infant is interpreted as a later reinterpretation of an ancient concept in which a mythical bird (and subsequently a goddess) was believed to bring the souls of infants from the other world.
Keywords: stork; goddess Umai; souls of infants; the afterlife.

В культуре многих народов существуют поверья и приметы, в которые люди искренне верят, но их историческая сущность была утрачена со временем. Но утрачено было не всё, определенные знания, пришедшие к нам из глубокой древности, сохранились. Именно они позволяют раскрывать суть отдельных явлений культуры, например поверий, под которыми понимается обобщенное коллективное знание о мифологическом явлении [1, с. 78].

Перед исследователями стоит задача не только сохранить древние знания, но и понять, «расшифровать» мифологическую картину мира древних и средневековых обществ. Такие исследования необходимо проводить еще и для того, чтобы понять отдельные элементы архаики в современной культуре. Можно говорить о двух направлениях изучения поверий. В первом случае исследователи собирают и публикуют различные фольклорные тексты, в том числе поверья и приметы, систематизируют их, составляют каталоги материала [2; 3; 4]. Второе направление – это проведение исследований, в которых авторы показывают, как поверья и приметы проявляются в различных жизненных ситуациях, объясняют суть обрядов,

связанных с предметами, явлениями природы, определяют их роль в мифологической картине мира определенного народа, предлагают интерпретации исторических корней их происхождения [5; 6; 7; 8; 9].

Цель данной статьи состоит в том, чтобы найти исторические истоки появления представлений о том, что младенцев приносят аисты. Глубину понимания этого поверья можно изучить на основании привлечения археологических, фольклорных и исторических материалов. Для достижения поставленной цели следует решить следующие задачи: 1) обосновать, что в древности появилось представление о том, что мифическая птица является посредником между мирами: она уносит души умерших в иной мир, а оттуда приносит младенцев (или их души); 2) показать, что в какой-то момент произошло преобразование мифической птицы в богиню, которая стала выполнять посреднические функции этой птицы, впоследствии функции были разделены между двумя богинями или богом и богиней, а у части народов представление о том, что души младенцев приносят птицы, сохранилось (называют разные виды птиц); 3) определить, по-

чему в поверьях многих народов именно аисты приносят младенцев.

По представлениям многих народов, душу умершего в иной мир уносит птица или душа превращается в птицу и уже в таком виде туда улетает. У тех народов, где знание о птице утрачено, остается понимание того, что после смерти человека душа улетает.

В. Я. Пропп приводит много примеров посреднических функций птицы по переносу души умершего в загробный мир из мифологии народов мира от древности до конца XIX века. Такие представления были зафиксированы у жителей океанийских островов и Америки, такое знание «сохраняется в Египте, в Вавилоне, в античности». Автор приводит примеры из русских сказок. По его мнению, в христианстве в образе крылатых ангелов, уносящих душу, мы имеем последние остатки этой веры [10, с. 167, 208–210]. В «Эпосе о Гильгамеше» на умершего человека надевают «крылья, как птичьи» и уводят «в дом мрака, жилище Иркаллы», т. е. подземный мир, где обитают те, кто «одеты, как птицы, одеждою крыльев» [11, с. 51].

А. Н. Афанасьев приводит примеры представлений у разных народов о том, что души умерших уносят на небо птицы [12, с. 212–215, 220, 243]. Б. А. Рыбаков указал, что в болгарском фольклоре есть представление о птицеобразных душах умерших [13, с. 36]. Местонахождение душ в ирии (по восточнославянским представлениям – потусторонний мир, куда улетают души умерших), откуда прилетают перелетные птицы, повлияло на то, что и сами души предков отождествлялись с птицами [13, с. 277].

Д. К. Зеленин зафиксировал у русских обряд поминовения усопших, который, по его мнению, является наиболее древним – на могилах или на перекрестках дорог рассыпают зерно для птиц. Автор связывает этот обряд с распространенным представлением о душе как о птице [14, с. 357]. По воззрениям славян, душа после смерти человека в виде птицы отправляется на тот свет, к своим родичам [15].

В Якутии «души детей в виде птичек возвращались в верхний мир к творцам-божествам» [16]. Таким образом, представление о том, что именно птицы уносят души умерших людей в иной мир есть у многих народов мира. Такое знание, возможно, пришло из глубокой древности, когда древние люди видели, как одними из первых к мертвому телу прилетали птицы-падальщики и терзали его. Из такого опыта могло возникнуть

представление, что именно они переносили нечто, оставшееся от человека, в пока еще неопределенное место. Идеи о душе и потустороннем мире, куда ее переносили птицы, являются более развитыми и, скорее всего, возникли много позже.

Отголосками таких представлений являются погребальные обряды, когда покойников оставляли на поверхности, а не сразу захоранивали в могилу. Таким образом предоставляли возможность птицам терзать тела, выполнять свои посреднические функции. Так, у иранских (авестийских) арийцев был обычай выставлять труп в пустынном месте на съедение птицам и зверью. Тело выкладывали на высочайшие места, где его будут пожирать собаки и птицы (есть уточнение, что это грифы), которые должны очистить кости от мертвой плоти. В Авесте упоминается Варагн, ворон, птица бога войны, питающаяся трупами, которая посвящена богу войны и смерти Одину [17, с. 17, 134, 275, 277, 280]. В городе эпохи неолита и энеолита Чатал-Хююк обнаружены свидетельства, что его жители хоронили умерших после того, когда мягкие ткани «склеивали грифы» [18, с. 87, 92].

Оставление покойников на поверхности (без могилы) было зафиксировано также у русских. Так хоронили тех, кто умер насильственной смертью или совершил самоубийство [14, с. 352–354]. У северных народов воздушные захоронения имели распространение у якутов и ненцев [16]. С одной стороны, умерших оставляли на поверхности (иногда соорудив специальные помосты – арангасы) из-за невозможности захоронить в зимнее время, а с другой – зафиксированы примеры того, когда такие воздушные сооружения создавали для людей с особым статусом (шаманы, представители знати) вне зависимости от времени года. Например, В. Л. Серошевский писал, что якуты зимних умерших оставляли непогребенными до лета, их выкладывали на помосты или деревья в лесу. Этот вид погребения впоследствии стал постоянным для шаманов [19, с. 736]. Воздушные захоронения были известны и у других сибирских народов.

Таким образом, представление о том, что птицы уносят души умерших в иной мир, сложилось в глубокой древности и сохранялось в культуре многих народов вплоть до недавнего времени.

После анализа первой функции мифической птицы о переносе души умершего в загробный мир рассмотрим вторую ее роль, когда она оттуда приносит младенца (или его душу). Особо отмечаем, что у некоторых народов есть прямое указание, что эту роль выполняют аисты.

А. В. Гура перечисляет разные виды птиц, в том числе аиста, которые приносят младенцев [20, с. 529, 540, 564]. А. Н. Афанасьев пишет, что у германцев есть представление о царстве, куда улетают на зиму птицы, там обитают души и откуда «приносятся на землю зародыши всякой жизни – семена растений и души новорожденных». Он же перечисляет места, откуда птицы приносят души младенцев: из колодцев, родников, прудов, болот, моря. Есть важные для нашей темы сведения о райских селениях Хольды (немецкая богиня), где она через колодец принимает души усопших и «отсюда же посылает на землю младенческие души вновь нарождающимся детям». Он же приводит сведения, что аист своим длинным клювом «достаёт из колодца малютку-душу и приносит ее в дом, где должен народиться младенец» [12, с. 242–243, 252]. У башкир, объясняя появление ребенка, говорили, что «выловили ребенка в колодце, реке» [21].

В мифологии многих народов мира есть богиня-мать, которая под разными именами занимает важное место в пантеоне их богов. Образ женского божества Хумай/Умай зафиксирован исследователями у урало-алтайских, китайско-тибетских, индоевропейских, афразийских и других народов [22, с. 66; 23].

В археологических памятниках Западной Сибири и Зауралья, относящихся к позднему периоду раннего железного века – началу раннего Средневековья, были обнаружены бронзовые изображения птиц с личинами на груди. Исследователи считают, что эти изделия изображают птиц, несущих душу умершего человека в иной мир, или показывают преобразование души покойника в птицу. Не исключено, что в этих изделиях отражена идея о птице-посреднике, которая не только уносила душу умершего человека в иной мир, но и приносила душу младенца матери [24].

В основном богиня Умай представляется либо в облике женщины, имеющей крылья и умеющей летать, либо птицы-лебеди, обладающей даром перевоплощения. Основная ее роль связана с деторождением, покровительством женщин, рожениц и детей [22]. По верованиям хонгорцев, богиня Умай была хранительницей детских душ, которые находились у нее в «храме» – в горе Умай тасхыл [25, с. 16]. Хакасы считают, что колыбели с душами будущих детей находятся в глубине горы Ымай-тасхыл. Название горы есть имя женского божества Ымай (Умай). Имя богини-матери Умай означает «материнское лоно» [26, с. 70]. В ритуальных текстах и мифологии тюркских народов,

водоем (молочное озеро) является владением Великой богини-матери Умай, оно неисчерпаемое хранилище душ-зародышей [27, с. 58]. Связь Умай и пещеры была актуальной для различных частей тюркского мира. О прямой связи Умай с рождающей землей говорит ее имя, первичные значения которого: «лоно», «матка», «детское место». В диалектах бурятского языка сохранилось обозначение пещеры как «материнского чрева» (эхын Умай) [28, с. 59, 61].

Итак, из приведенных примеров видно, что души детей находятся в таких местах, как пещеры, пруды, реки, озера, колодцы, которые, по мнению В. Я. Проппа, служат входом в иное царство [10, с. 264]. Все вышеизложенные суждения показывают, откуда происходит понимание, что души детей птица (или богиня в птичьем облике) приносит из потустороннего мира.

Обратим внимание на следующие сведения, показывающие эволюцию образа Умай. У обских угров она является посредником между миром мертвых и миром живых, т. е. перемещается между ними [29]. В словаре В. И. Вербицкого Умай представлена в двух ликах: это одновременно добрый дух, хранитель младенцев и ангел смерти, дух, который берет душу умирающего. Всемогущая Умай равно причастна рождению и смерти. Наряду с Белой матерью Умай хакасы допускали существование ее антипода (или половины) Хара Ымай [28, с. 67]. Телеуты думали, что кут (душа-зародыш) ребенка создавал Ульгень, а человеку его вручала Энем-Дьайучы – Мать-созидательница, ведавшая жизнью и смертью [28, с. 68]. У алтайцев с древнетюркской эпохи сохранилось представление о супружеской паре Тенгри/Умай [26, с. 37; 28, с. 53]. В башкирской мифологии существовали две ипостаси богини-птицы. Парный образ Хумай и Айхылу свидетельствует не только об их древности, но и о глубинном сходстве с богиней Умай в тюркском мире [23]. У алтайских тюрков зафиксированы две разновидности божества – Белая и Черная Умай, одна дает жизнь, а другая ее отнимает [30]. Эти сведения, возможно, свидетельствуют о разделении функций посредника между двумя персонажами: одна богиня (или бог) уносит душу умершего в загробный мир, а за богиней Умай остается только одна роль – она приносит душу младенцев матери.

Таким образом, в мифологии многих народов мира сохранилось представление о том, что души младенцев приносят птицы или богиня, имеющая в своем облике птичьи черты (крылья, умеющая

летать или преображающаяся в птицу). Столь широкое распространение образа во времени и пространстве позволяет говорить о глубокой древности происхождения представлений о посреднической функции птиц. Подтверждением этого служит одно из изображений в святилище крупнейшего поселения Чатал-Хююк Ближнего Востока эпохи неолита и энеолита, которое расположено в южной Анатолии (совр. Турция). На первой фреске огромные птицы символически убивают покойника, при этом головы (или души?) показаны в теле птиц. На втором изображении птицы укладывают черепа и отдельно безголовых покойников на «башни молчания». Души еще изображены у них в теле. На третьей фреске птицы вкладывают души (младенцев) в животы женщин: дети уже в животах женщин, а у птиц во чреве ничего нет [31]. Итак, перед нами древнейшее изображение, показывающее птиц в роли переносчиков душ: в иной мир они уносят души умерших, а обратно – души младенцев.

Приведенные аргументы свидетельствуют о том, что у многих народов существует представление о птице-проводнике, которая, пересекая черту между мирами, уносит душу умершего человека в загробный мир, а возвращаясь обратно, приносит душу младенца. Эта идея появилась в глубокой древности и сохранилась до этнографической современности.

В дальнейшем мифическая птица перевоплощается в крылатую богиню, образ которой сохранился у многих народов как Умай (или под другим именем). Впоследствии произошло разделение функций

между двумя богинями или богом и богиней: одна (один) уносит душу умершего в иной мир, а обратно младенца (его душу) приносит богиня (Умай), образ которой к этнографическому времени сохранился в большей степени у сибирских народов.

Богиня Умай выполняет роли, связанные с деторождением: она приносит души детей из иного мира, их охраняет, помогает матерям и т. д. У некоторых народов фиксируется идея о том, что эту функцию выполняет птица, причем называются разные виды, среди которых упоминается аист. Почему именно эта птица? Возможно, ответ кроется в приметах, связанных с ней. Например, если на крышу дома сядет прилетевший весной аист, в том доме в течение года непременно родится ребенок. Если эти птицы селились поблизости от дома, пролетали над ним, вили гнезда на крыше, значит, скоро у семьи, проживающей в нем, будет пополнение.

Почему именно с аистами связаны эти поверья? Скорее всего, потому что эти птицы строят гнезда рядом с человеческим жильем и люди много лет наблюдают за тем, что они вновь и вновь возвращаются в него, ремонтируют, выводят птенцов, вместе их выкармливают. Существует также мнение, что, создав пару, аисты живут вместе до самой смерти. Поэтому наблюдение за этими птицами наводило на мысли о верности, семейственности, благоденствии.

Таким образом, возможно, поверье о том, что младенца приносят аист, является переосмыслением древней идеи о некоей мифической птице (а позднее – богине), приносящей души новорожденных из иного мира.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Черванёва В. А. Речевые жанры мифологического текста: субжанр личной интерпретации // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2017. № 1. С. 76–78.
2. Черноярлова М. Ю. Собрание демонологических рассказов и поверий русского населения Чувашии в XX–XXI вв. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2012. № 2–2 (74). С. 169–173.
3. Слепцов Ю. А. Поверье жителей северо-востока Якутии (из архивных и полевых материалов) // Гуманитарные аспекты охоты и охотничьего хозяйства. 2019. № 5 (17). С. 40–42.
4. Гайсина Ф. Ф. Поверья, приметы и запреты башкир, связанные со строительством нового дома и переездом // Успехи гуманитарных наук. 2024. № 11. С. 98–103.
5. Илимбетова А. Легенды и предания, обряды и поверья башкир о камне // Ватандаш. 2020. № 11 (290). С. 112–127.
6. Беляева К. С., Манака Я. В. Дуб в поверьях, приметах, обрядах, представлениях тамбовских крестьян // Живая старина. 2020. № 4 (108). С. 23–27.
7. Гайсина Ф. Ф. Запреты, поверья и приметы башкир, связанные с символом смерти // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12, № 1–1. С. 30–37.
8. Потапкин И. И. Земледелие в поверьях и суевериях мордвы // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10–1 (64). С. 108–110.
9. Шамедько А. А. Мифологический образ русалки в русских народных поверьях и суевериях // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2019. № 2 (19). С. 97–101.

10. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1986. 364 с.
11. Эпос о Гильгамеше («о все видавшем») / пер. аккадского И. М. Дьяконова. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. 215 с.
12. Афанасьев А. Н. Мифы, поверья и суеверия славян. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Эксмо Terra Fantastica, 2002. Т. 3. 768 с.
13. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1981. 607 с.
14. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. 511 с. (Этнографическая библиотека).
15. Пименова М. В. Символические концепты русской лингвокультуры: Перун-Род и Перыня-Макошь // Вестник Ошского государственного университета. 2021. Т. 4, № 4. С. 205–214.
16. Бравина Р. И. Воздушные захоронения на реке Оленёк в Якутии (XVIII–XIX вв.) // Древние культуры Монголии, Южной Сибири и Северного Китая: Материалы XI Международной научной конференции. Абакан: ИИМК РАН, 2021. С. 362–366.
17. Рак И. В. Мифы Древнего и раннесредневекового Ирана (зороастризм). СПб., М.: Журнал «Нева» — Летний Сад, 1998. 560 с.
18. Меллаарт Дж. Древнейшие цивилизации Древнего Востока. М.: Восточная литература, 1982. 149 с.
19. Серошевский В. Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. 2-е изд. М.: Российская политическая энциклопедия, 1993. 736 с.
20. Гура А. В. Символика животных в славянской культурной традиции. М.: Индрик, 1997. 910 с.
21. Заитова Г. И. Обряды и поверья, связанные с рождением ребенка в Бардымском районе Пермского края // Научный альманах. 2017. № 10–3 (36). С. 181–183.
22. Илимбетова А. Ф. Образ мифической птицы Хумай в традиционном мировоззрении башкир // Известия АлтГУ. Исторические науки и археология. 2023. № 3 (131). С. 61–67.
23. Мамбетова В. М. Культ Тенгри и образ Хумай в тюрко-башкирской эпической литературе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kult-tengri-i-obraz-humay-v-tyurko-bashkirskoy-epicheskoy-literature> (дата обращения: 29.07.2025).
24. Мжельская Т. В. Семантика орнитоморфных образов с личиной на груди периода раннего железного века — раннего Средневековья на территории Западной Сибири // Населенные пункты как экономический фактор и социокультурное явление в историческом процессе Западной Сибири XVIII–XXI вв.: материалы региональной научно-практической конференции. Новосибирск, 2025. С. 67–72.
25. Бутанаев В. Я., Бутанаева И. И. Хакасский женский нагрудник «пого» и культ богини Умай // Мир Евразии. 2017. № 3 (38). С. 11–18.
26. Сагалаев А. М. Алтай в зеркале мифа. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1992. 175 с.
27. Король Г. Г. Мотивы летящей птицы и крылатой богини в средневековой торевтике и традиционное наследие народов Саяно-Алтая // Мировоззрение населения Южной Сибири и Центральной Азии в исторической ретроспективе. 2015. № 8. С. 47–63.
28. Сагалаев А. М. Урало-алтайская мифология: символ и архетип. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. 154 с.
29. Смирнова К. А. Мотив орнитоморфных перевоплощений героев фольклора обских угров // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер.: Stadia Historica Jenium. 2017. № 1 (13). С. 79–88.
30. Котов В. Г. Женское божество Умай/Хумай: сравнительная характеристика // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 4. С. 111–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskoe-bozhestvo-umay-humay-sravnitel'naya-harakteristika> (дата обращения: 29.01.2026).
31. Чатал-Хююк // Генофонд.рф. URL: http://xn--c1acc6aafa1c.xn--p1ai/?page_id=14121 (дата обращения: 15.01.2026).

Статья поступила в редакцию 31.07.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 31.07.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Игорь Русланович Прохоров

Национальный архив Республики Казахстан, г. Астана, Казахстан, prohorov1974@mail.ru

ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ МЛАДШИМ ЖУЗОМ ОРЕНБУРГСКОЙ АДМИНИСТРАЦИЕЙ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX в.

Аннотация. В статье рассматривается деятельность Оренбургской администрации по управлению Младшим жузом, дается оценка методам управления, способам решения межнациональных, военных и экономических проблем региона. В работе использованы ретроспективный, проблемно-хронологический, историко-сравнительный, а также общенаучные методы исследования.

Ключевые слова: Младший жуз; Ширгазы; Оренбург; Хива; Российская империя.

Igor R. Prokhorov

Research Fellow National Archives of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan, prohorov1974@mail.ru

EXPERIENCE OF MANAGING THE JUNIOR HORDE BY THE ORENBURG ADMINISTRATION IN THE FIRST QUARTER OF THE 19TH CENTURY

Abstract. The article examines the activities of the Orenburg Administration for the management of the Junior College, gives an assessment of management methods, ways to solve interethnic, military and economic problems of the region. The paper uses retrospective, problem-chronological, historical-comparative, as well as general scientific research methods.

Keywords: Junior zhuz; Shirgazy; Orenburg; Khiva; Russian Empire.

К началу XIX в. казахи только формально являлись российскими поданными. Власть в Младшем жузе делили несколько родоплеменных группировок во главе с представителями наследственной кочевой аристократии – султанами и ханами из чингизидов. Первостепенными задачами российской власти в Младшем жузе (Малой орде) в начале XIX в. были прекращение межродовых распрей, установление мирной обстановки, обеспечение законности, укрепление власти утвержденного императором России хана. Большими проблемами оставались нападения казахов на Оренбургскую пограничную линию, столкновения между казахами и пограничными жителями. Для укрепления ханской власти правительство разрешило казахам самим выбрать себе правителя с последующим утверждением его в этой должности императором. Непосредственное управление Малой ордой осуществляла Оренбургская администрация, представленная Оренбургской пограничной комиссией и Оренбургским военным губернатором.

В дореволюционной российской историографии утвердилось мнение, что причиной ошибок и неудач России в деле управления Младшим жузом являлись слабые и зависимые от России ханы. К примеру, об этом писал российский военный, историк и администратор М. Терентьев [1, с. 91]. Исследователь И. Крафт считал, что назначение ханов российскими властями из потомков Абул-

хаира – первого хана, присягнувшего на верность России, – было ошибкой; правильно было бы опираться на народное собрание [2, с. 50]. Историк, крупный администратор Туркестана и военный А. Гейнс также считал ошибкой опору на чингизидов: ханов и султанов. Он предлагал опираться на выборных народных представителей [3, с. 111]. И. Бларамберг указывал на зависимость Младшего жуза от Хивы, в связи с чем казахи не могли подчиняться российской власти [4, с. 97].

В советское время казахстанский историк Е. Бекмаханов называл причиной проблем захваты казахских земель и колонизаторскую политику царизма [5, с. 31]. Современная казахстанская историография концентрируется на отрицательных сторонах колонизации, вхождения казахских земель в состав России [6, с. 108–109]. Как считают современные казахстанские историки, политика России в первой половине XIX в. привела к национально-освободительному движению против колониализма [7, с. 126].

Российские исследователи, напротив, полагают, что в процессе колонизации приграничных территорий местная российская администрация старалась проводить гибкую этническую политику [8, с. 104]. По мнению российских историков Л. М. Дамешека и А. В. Ремнёва, российские власти старались действовать в интересах местных народов [9, с. 5]. Как отмечает томский исследователь В. П. Зиновьев, русская модель отношений с мест-

ными азиатскими народами означала их «замирение» и включение в даннические отношения [10, с. 16]. В целом, российские историки считают, что интересы местного населения российской администрацией учитывались [11].

На наш взгляд, политика России в Младшем жузе в первой четверти XIX в. – от попыток укрепления ханской власти до ее отмены – нуждается в дополнительном изучении. Целью статьи является выявление основных ее методов.

В основу исследования положены архивные документы из фонда Ф. 6 «Канцелярия оренбургского генерал-губернатора (1771–1881)» Объединенного государственного архива Оренбургской области» (ОГАОО), свидетельства современников событий, исследования военных и ученых.

Научная новизна определяется введением в научный оборот ранее не использованных архивных материалов. Среди них «Дело о взаимоотношениях султана Меньшей Орды Каратая Нуралиева с администрацией Оренбурга» [12], «Дело о возведении султана Меньшей орды Абылгазы Абдулгазиева в ханское достоинство» [13], «Дело о взаимоотношениях между султанами Младшей и Средней Орд» [14].

В 1805 г. по инициативе российской власти прошли выборы казахской родовой знатью Младшего жуза хана Жанторе – сына престарелого хана Айчувака, отказавшегося от власти. В этом звании новый хан был утвержден императором России. Однако результаты выборов вызвали недовольство влиятельных султанов, в том числе Каратая Нуралиева, сына хана Нуралы. Они называли выборы нечестными.

Сам же хан Жанторе Айчуваков оказался настолько не уверен в своей власти и авторитете, что неоднократно просил Оренбургскую пограничную администрацию отправить к нему на подкрепление крупные воинские контингенты [15, л. 2].

При этом население Младшего жуза жестоко страдало от непрекращающихся межродовых столкновений, взаимной баранты (насильственный отгон скота ответчика, предусмотренный обычным правом), в том числе между самими казахами, а также между ними и уральскими казаками, башкирами [16, с. 91]. К этому времени баранта из инструмента обычного права превратилась в серию взаимных грабежей, разорений и убийств [17, с. 297].

Современные казахстанские исследователи отмечают в этой связи признаки долговременного кризиса кочевого общества [18, с. 107].

Оренбургская администрация попыталась также наладить судебные механизмы, регулировавшие отношения казахов и приграничных жителей. Так, выяснилось, что созданный в 1784 г. в Оренбурге пограничный суд оказался нежизнеспособным [19, с. 15].

В результате правительство, отменив расправы, то есть низшие судебные органы, и пограничный суд, сделало новую попытку внедрить в Малой орде правосудие, усилив власть хана и предоставив ему и состоящему при нем ханскому совету судебные полномочия.

Так, 31 мая 1806 г. императором Александром I были утверждены правила и штат ханского совета в Малой орде. Согласно решению императора, предписывалось избрать в каждом роде и отделении главных и частных правителей, которые предоставляли бы дела ханскому совету, а в затруднительных случаях хан должен был обращаться к оренбургскому пограничному начальству [19, с. 18].

По мнению исследователя А. Добросмылова, проблемы управления Младшим жузом заключались в слабом знании российскими чиновниками механизмов ханской власти в казахском обществе. Так, российская власть признавала самостоятельными правителями только ханов Малой и Средней орд, ею же утвержденных в этих званиях. На самом же деле правителей было много и притом большинство из них носило ханский титул. Так, племя аргын считало ханом Жуму Худаймендыева; кипшак – Жанторе Жихангерова, внука Каипа, хивинского хана; жаппас – Мати из рода хана Абулхаира. Байулы считали ханом султана Каратая Нуралиева. Однако большинство этих ханов находились в зависимости от народных или, вернее, родовых начальников и авторитетных в степи лиц. Так, например, Жума был орудием Мусы Даутова, Жанторе Жихангерова – Маметека Жаугашарова, Мати – Алтабая Кубекова. Эти наставники ханов носили звание аталыков (советник, наставник) [20, с. 268].

Современный казахстанский исследователь Ж. Артыкбаев отмечает, что должность «аталык» считалась главной при ханском дворе. Аталыки были советниками ханов, их посланниками, воспитателями наследников [21, с. 19].

Кроме аталыков выбирались в помощь хану от народа четыре советника из богатых и влиятельных семей, носивших звание накيبов. Без участия этих лиц хан не мог приступать к решению дел. Споры и вообще почти все судебные дела редко разбирались ханами, так как суд, по народным

обычаям, подлежал ведению биев. К обязанностям же ханов почти исключительно относились дела, касающиеся отношений с соседями, в том числе и с российскими пограничными властями [20, с. 269].

Исследователь Ж. Артыкбаев также отмечает, что казахи по давней традиции всех султанов, имеющих свои улусы, величали ханами. Улусных султанов называют иногда «киши хан», иногда «келте хан», то есть «младший», «короткий хан». Главный хан казахов получал реальную власть лишь на время крупных военных походов [21, с. 113–115].

Характерно в этой связи высказывание М. Терентьева о том, что более 100 лет Россия пыталась, и вполне бесплодно, удерживать в повиновении казахов при посредстве их ханов, насильно подчиняя этим ханам даже те родовые подразделения, которые предпочитали управляться wybranными ими самими правителями, выдвинувшимися из народа, благодаря только личным достоинствам, а не по наследству [1, с. 70].

До какой степени в то время плохо обстояло с правосудием в Малой орде, видно из того факта, что 21 февраля 1822 г. Комитет министров России объявил все долговые обязательства, совершенные между казахами Малой орды и русскими пограничными жителями, недействительными [19, с. 20].

В 1809 г. хан Жанторе, так и не добившись улучшения дел в Малой Орде, был убит своим двоюродным братом, султаном Каратаем Нуралиевым [22, ч. 2, л. 1, 1 об.].

Выборы нового хана, проведенные по указу императора Александра I главами родовых подразделений и султанами, состоялись осенью 1811 г., но результаты их оказались неоднозначными. Оренбургский военный губернатор Григорий Волконский написал императору, что сделал все возможное, чтобы казахи пришли к соглашению и выбрали из своей среды одного авторитетного султана, но соединить враждебные голоса не смог [22, ч. 1, л. 278 – 278 об.].

В результате казахами были избраны два хана: Ширгазы Айчуваков (брат Жанторе) и Букей Нуралиев (брат Каратая). Таким образом, выборы показали отсутствие единого лидера среди казахской знати Младшего жуза.

Волконский в письме императору дал краткие характеристики новых правителей. Султан Букей – благоразумен, опытен и предан российскому престолу. Избравшие его султаны – по большей части его родственники – поддерживают его как внутри астраханских степей, на правом

берегу реки Урал, так и за Уралом (на левой стороне реки). Ширгазы – человек кроткого нрава, с хорошим здравым рассудком; может управлять избравшими его ордынцами, но не всей Малой ордой [22, ч. 1, л. 281 об. – 282].

Претенденты на власть обладали определенным политическим авторитетом, поскольку за них голосовала часть родоприврателей и султанов, но ни один из них не смог распространить свою власть на весь Младший жуз.

Почти одновременно с назначением ханом Ширгазы появляются еще два претендента на ханскую власть: подданные России султаны Каратай – на западе и Арынгазы – на юго-востоке.

Добросмыслов указывает, что в начале августа 1813 г. султан Каратай возвратился из хивинских пределов на реку Уил, угрожая российским пограничным селениям и казахам, не признававшим его власть. С 1813 г. по 1816 г. приверженцы Каратая нападали на российскую пограничную линию [20, с. 259].

Хан Ширгазы, в свою очередь, жаловался Оренбургскому военному губернатору на притязания на ханскую власть со стороны султана Арынгазы. Летом 1816 г. Волконский, по настоянию Ширгазы, высылал на реку Бердянку команду в 600 человек для защиты хана от этого султана. Арынгазы был признан Хивой ханом над казахами, кочевавшими в окрестностях реки Сырдарья. В то же время он предложил российскому пограничному начальству услуги сопровождать российские караваны в Бухару и обратно. Этот пример подействовал на султана Каратая, который взялся проводить российские караваны в Хиву [20, с. 260].

Однако он не прекратил добиваться от Оренбургской пограничной администрации вручения ему ханской власти. В апреле 1817 г. Григория Волконского на посту Оренбургского военного губернатора сменил Пётр Эссен.

О том, что Каратай, добиваясь ханской власти, служил при этом целям пограничной администрации, свидетельствует его переписка с Оренбургским военным губернатором. В письме от 31 марта 1818 г. султан, к примеру, сообщает, что арестованные Оренбургской пограничной комиссией казахи тлеу-кабакского рода Араслан Тыкешиев и Артыкбай Дустанов с товарищами отгоняли скот, грабили караваны, казахов и приграничных русских жителей. Когда их взяли в плен, то поставили условием отпуска на свободу возврат награбленного. При этом Каратай указывает, что род тлеу-кабак не находится под его

управлением, от пограничной линии находится в дальних степных местах под заведованием султана Арынгазы Абулгазиева [23, л. 1 – 1 об.]. В этом же письме Каратай просит прислать ему военный отряд, с помощью которого он наведет порядок в степи: «по присяжной своей должности, ни щадя живота своего, до последней капли крови прилагая старание» [23, л. 2.]. В этом требовании ему было отказано [23, л. 9].

Каратаю, так же как и другим претендентам на ханскую власть, не хватало собственных сил, чтобы привести Малую орду к миру. Укрепить свое влияние они пытались при помощи российских войск.

В одном из писем Каратаю Эссен упоминал о заявленном этим султаном желании избраться в ханы Малой орды. Губернатор по этому поводу отмечал, что приобрести ханское достоинство Каратай сможет только тогда, когда добьется прекращения распрей не только между подвластными ему родовыми подразделениями и приграничными жителями, но и между самими казаками Малой орды. Только этим единственным способом Каратай сможет доказать, что имеет право на ханское достоинство [12, л. 24 – 24 об.].

В последующих обращениях Каратай настаивал на наказании виновных казаков, оклеветавших его сыновей Тлеугали и Сагали, безвинно отправивших под караул подвластных ему старшин, и просил об этом выдать решение. В мае 1818 г. султан вновь спрашивал Эссена о ходе расследования и просил дать ему постановление о его результатах [12, л. 48–48 об.]. Эссен отвечал, что войсковому атаману Уральского казачьего войска сделано твердое подтверждение, чтобы впредь посылаемых Каратаем родственников и детей принимать на пограничной линии беспрепятственно с надлежащим уважением. Поэтому им уже не встретится никаких неприятностей [12, л. 52 об.].

Однако Каратая такой ответ не удовлетворил. В апреле 1819 г. он вновь написал Эссену, что виновные в задержании его сыновей по надлежащему порядку наказаны не были. Также он пожаловался, что подвластным ему казакам не разрешили зимовать в Рын-песках на внутренней стороне реки Урал. Посему султан заключил: «Долгом я себе поставил удалиться в дальние степные места, будучи под начальством другого владения, где я буду иметь проживание с подведомственными мне киргизцами...» [12, л. 57].

Эссен 24 мая 1819 г. ответил, что Каратаю неприлично сомневаться в том, о чем объявляет главный начальник пограничного края. После по-

лучения по ходатайству Эссена прощения за незаконные поступки Каратая (убийство хана Жанторе, нападения на пограничную линию), которыми он навлек на себя гнев императора, султан не имеет причин ожидать неприятностей со стороны России. В Рын-песках нет места для кочевков, жившие там казахи сами просили переселить их на другой берег Урала [12, л. 60 об.].

Что касается угроз Каратаю уйти из российских пределов, то губернатор заявил: «Объявлением, что Вы намерены предаться другому владению, явно обличаете Вы себя в измене, за которую Вы, конечно, будете иметь неприятности по собственной Вашей воле» [12, л. 61]. Далее Эссен заявил, что более не нуждается в общении с Каратаем [12, л. 61 об.].

Однако 25 декабря 1819 г. губернатор получил «Нижайшее донесение» Каратая о том, что последний письма об уходе из России и передаче себя под власть другого государства не писал. Ошибка в письме произошла якобы по вине бывшего его письмоводителя муллы Ахмета Хасанова. На самом же деле Каратай намерен всегда кочевать при линии и повиноваться предписаниям пограничного начальства [12, л. 62 об.].

В свою очередь, султан Арынгазы в мае 1818 г. прислал в Оренбургскую пограничную комиссию донесение о принятых им мерах по пресечению грабежей подвластных ему казахов [23, л. 4].

Так, обвиненные в грабежах уже упомянутые нами батыры Араслан Тыкешиев и Артыкбай Дустанов находились уже в Аманатном доме (то есть в заложниках). Арынгазы сообщил, что убеждает их родственников вернуть награбленное [23, л. 5 – 5 об.].

Оренбургская пограничная комиссия дала султану Арынгазы указание, чтобы он постарался взыскать из имущества содержащихся в Аманатном доме Араслана и Артыкбая, а также с родственников и с соучастников платежа в удовлетворение потерпевших от них разорение прилинейных русских жителей и казахов Малой орды. Сам же Арынгазы хлопотал об освобождении уже приговоренных к ссылке в Сибирь этих батыров при условии, что за них заплатят родственники [23, л. 7 об.]. Пограничная комиссия такое предложение поддержала. Она полагала, что при прощении этих батыров в Младшем жузе наступит мир.

Неоднократные прощения виновных, долгие переговоры с ними, убеждения и увещевания, периодические амнистии были одним из важных методов российской администрации по установ-

лению в Малой орде мирной жизни, разрешению конфликтов и противоречий.

Поэтому комиссия по традиции предложила Эссену испросить повеление императора, которым бы все претензии к казахам Младшего жуза, с давних лет возникшие и до сих пор [1818 г.] неразрешенные, предать вечному забвению. Такие же претензии по представлению императору предшествующего губернатора Волконского были уничтожены именным высочайшим указом 19 августа 1804 г. Комиссия посчитала, что в таком случае ордынцы, избавившись от тяжелого взыскания, будут удерживать от всяких вредных поползновений своих соотечественников, а также отвращать грабежи русских купеческих караванов, следовавших через казахские степи в Центральную Азию [23, л. 16].

Ответственность за удержание казахов в мире, а также за выдачу российских пленников Оренбургская пограничная комиссия предложила возложить на хана Ширгазы Айчувакова, султанов Арынгазы Абулгазыева и Каратая Нуралиева как сильнейших во всей Малой орде правителей. Таким образом, подкрепить власть хана оренбургская администрация пыталась при помощи сильнейших султанов. Когда выяснилось, что ходатайствующие об освобождении Араслана и Артыкбая родственники обязались внести за них 15 тыс. рублей, то пограничная комиссия решила, приняв эти деньги, раздать их пострадавшим от грабежей казахам и русским, а батыров в ссылку не отправлять [23, л. 16 об.].

Однако объединить усилия хана и султанов не удавалось – Ширгазы продолжал жаловаться на Арынгазы, уличая его в намерении захватить власть. И такие доводы хана имеют документальное подтверждение.

Так, 1 августа 1819 г. частью султанов, старшин, биев, батыров Младшего и Среднего жузов было подано прошение Оренбургскому военному губернатору Петру Эссену, в котором они, ссылаясь на свое прошение от 5 августа 1817 г., просили ходатайствовать перед императором Александром I о возведении Арынгазы в ханское достоинство. Эссен ответил подписантам, что передал императору их просьбу [13, л. 1].

В прошении говорилось, что Арынгазы, располагая ханской властью, сможет по всей Меньшей орде и по части Средней орды прекратить междоусобные баранты и разные распри. Правосудие он будет осуществлять на основании степных законов, подвергая преступников строгому осуж-

дению. Этим новый хан установит в Малой орде спокойствие и тишину, распространит при Оренбурге торговлю, откроет русским караванам свободный путь в Центральную Азию [13, л. 1 об.]. Вероятно, эти прошения инициировались Эссеном, что явно не добавляло авторитета действующему хану.

По этому поводу исследователь Добросмыслов пишет, что султан Арынгазы настолько понравился Эссену, что тот назначил его председателем ханского совета и стал сноситься с ним по всем делам, оказывая полное пренебрежение законному хану [20, с. 262].

Однако Ширгазы нашел способ обратиться за поддержкой непосредственно к императору Александру I. Хан пожаловался царю, что Оренбургский военный губернатор не уважает его просьбы и представлений как частных, равно и по службе, отдает преимущество против него султану Арынгазы. Он также уличил султана Арынгазы в ограблении бухарского каравана из 40 верблюдов. В доказательство предательства султана Арынгазы, его связей с Хивой хан привел в пример злоклучения русского посланника Якова Гавердовского, отправленного ранее в Бухару. Его посольский караван был разграблен на территории Младшего жуза в 1803 г., а сам посланник принужден был спастись бегством. Ширгазы утверждал, что нападение организовал Арынгазы [24, л. 1].

Хан также утверждал, что Эссен поддерживал стремление Арынгазы быть ханом и угрожал удалить Ширгазы с этой должности. Это ослабило число его сторонников и увеличило число приверженцев Арынгазы [24, л. 2].

«Захватывают [подвластных хану казахов – автор] без закона по одним лишь подозрениям и без расследования отдают в солдаты или ссылают. По ложным и несправедливым делам кочевья подчиненного мне народа стеснены, народ приходит в бедное положение, продает своих детей, собирается удалиться в Бухарию и Хиву», – сообщал Ширгазы императору [7; 24, л. 3]. Хан просил Александра I разрешить казахам кочевать по Новоилецкой линии, представляя, что и прежде казахские кочевья были здесь и спокойствие не нарушалось [24, л. 2]. Более того, в 1820 г. хану удалось добиться аудиенции у императора в Петербурге и заручиться его поддержкой. Оренбургскому военному губернатору пришлось срочно менять свою позицию.

В июне 1820 г. Пётр Эссен сообщил в Оренбургскую пограничную комиссию, что хан Ширгазы возвратился из Петербурга и отправляется в Орду.

Губернатор дал указание пограничной комиссии отныне и навсегда избегать непосредственных отношений с султанами, родоначальниками и другими старшинами и вообще с кем-либо из казахов Меньшей орды, минуя хана. Назначения в старшины и всякого рода отличия и награды также должны были делаться только по ходатайству хана. Кроме того, губернатор запретил пограничной комиссии вмешиваться во внутренние или домашние действия ханского совета [14, л. 1–2].

Таким образом, после успешной поездки Ширгазы в Петербург центральной властью была сделана попытка укрепить его непосредственную власть в Малой орде, поднять авторитет хана. В то же время султан Арынгазы был вызван в Петербург, там задержан и впоследствии отправлен в ссылку в Калугу.

Как утверждает Добросмыслов, с 1816 г. до 1822 г., когда султан Арынгазы имел большое влияние на казахов Младшего жуза, Оренбургская пограничная линия пользовалась небывалым до толе спокойствием, стала налаживаться караванная торговля с центральной Азией. После того, как его отправили в ссылку, начались беспорядки [20, с. 265]. Однако, судя по вышеприведенным материалам, Арынгазы не мог объединить под своей властью весь Младший жуз.

В 1823 г. российские власти сделали еще одну попытку усилить ханскую власть при помощи влиятельной казахской знати. В Оренбурге для стабилизации ситуации в Младшем жузе учредили особую комиссию под председательством хана, с участием трех султанов и трех мулл [25, с. 4].

Ей предписывалось решать дела по народным обычаям, представляя предложения на рассмотрение Оренбургского военного губернатора, который и принимал бы окончательное решение. Главной целью комиссии ставилось возвращение захваченных в плен казахами приграничных жителей, возмещение ущерба россиянам и казахам, пострадавшим в результате грабежей, неурядиц и распрей [25, с. 5].

Комиссия была открыта 15 октября 1823 г., однако она не сумела ни рассмотреть, ни решить ни одного дела, – 4 декабря того же года ее закрыли. Эта последняя попытка российского правительства организовать стабильное управление Малой ордой при помощи хана не удалась [20, с. 268].

Анализ политической ситуации в Младшем жузе первой четверти XIX века, представленный в статье, обнажает фундаментальный конфликт цивилизационных моделей и трагедию управлен-

ческого непонимания. Эти выводы сделаны на основе тщательного изучения и интерпретации архивных источников, впервые введенных в научный оборот автором статьи.

Главный вывод заключается в том, что кризис в Степи был не только следствием межродовых распрей, но и прямым результатом столкновения двух несовместимых источников власти – «вертикальной» (имперской) и «горизонтальной» (степной). Российская политика, настойчиво навязывая слабую, но «законную» власть утвержденных ею ханов (Жанторе, Ширгазы), разрушала естественную структуру степной легитимности, основанную на личном авторитете султанов и консенсусе родовых лидеров (аталыков и биев). Это привело к парадоксу слабого правителя: империя инвестировала ресурсы в ханов, которые, не имея реальной опоры, были вынуждены просить о военной защите от своих же подданных.

Однако консенсуса в степи не было еще до русского вмешательства в политическую структуру казахского общества. Так, превращение баранты (инструмента обычного права и социального регулятора) в бесконечную серию грабежей и убийств (кризис кочевого общества) символизирует не просто хозяйственные проблемы, а полный крах традиционной правовой и социальной структуры. Когда традиционные механизмы компенсации и правосудия перестают работать, общество погружается в хаос.

Новые архивные материалы подтверждают, что, несмотря на лояльность к Оренбургской администрации (пресечение грабежей, хлопоты о заложниках), Арынгазы имел связи с Хивой (был признан там ханом) и, возможно, был причастен к грабежу российского каравана в Бухарию, что указывает на его двойную игру для укрепления личной власти. Отношения Эссена и Арынгазы были кратковременным, но эффективным военно-административным союзом, заключенным против официальной линии Петербурга и против действующего хана, ради достижения практических целей пограничной стабильности.

В этом контексте отношения между губернатором Эссеном и султаном Арынгазы предстают как прагматичный ответ местной власти бюрократической догме центра. Эссен, столкнувшись с неэффективностью легальной системы, интуитивно обратился к философии «сильной руки», сделав ставку на Арынгазы как на лидера, способного реально обеспечить стабильность и безопасность караванной торговли.

Однако Арынгазы, стремясь объединить обе легитимности (получив признание Хивы и добиваясь статуса от России), стал жертвой этой системы. Его отзыв и ссылка, спровоцированные Ширгазы и одобренные Петербургом, символизировали победу бюрократической формы над управленческим содержанием – стабильность была принесена в жертву соблюдению формального протокола.

Тенденция политики России в этот период сводилась к стремлению сохранить ханскую власть через ханский совет и административно-судебные реформы. Эти попытки потерпели неудачу, поскольку строились на фундаментальном непонимании степной реальности. Попытки урегулирования кон-

фликтов через амнистии и аннулирование долгов не решали корневой проблемы. При этом ни один из претендентов на ханскую власть из султанов не обладал достаточным авторитетом и возможностями для организации стабильности во всей Орде. Между тем налаживание мирной жизни было основной целью российской политики в регионе.

Результатом стал демонтаж ханского института в 1824 году – акт, который можно рассматривать как запоздалое, но необходимое признание неудачи попыток косвенного управления степью через ханов. Это стало поворотным моментом, предопределившим переход к новым, более прогрессивным формам административного контроля над степью.

Список источников

1. Терентьев М. А. История завоевания Средней Азии. Т. 1. СПб.: Типо-литография В. В. Комарова, 1906. 510 с.
2. Крафт И. Принятие киргизами русского подданства // Известия Оренбургского отдела Русского географического общества. Вып. 12–13. Оренбург. Типо-литография П. Н. Жаринова, 1902. 64 с.
3. Гейнс А. К. Дневник 1865 года. Путешествие по Киргизским степям // Собрание литературных трудов Александра Константиновича Гейнса. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1897. Т. 1. 589 с.
4. Военно-статическое обозрение Российской империи. Том XIV. Военно-статистическое обозрение земли киргиз-кайсаков Внутренней (Букеевской) и Зауральской (Малой) Орды Оренбургского ведомства. Составил генерального штаба полковник Бларамберг. Т. 14, ч. 3. Оренбургский край. СПб.: Тип. Деп. Ген. штаба. 1848–1858. 204 с.
5. Бекмаханов Е. Казахстан в 20–40-е годы XIX века. Алма-Ата: Казак университеті, 1992. 206 с.
6. Абселемов С. А. Современная российская историография колонизации Степного края во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 108–117.
7. Сатенова М. Р. Военные действия отрядов Кенесары Касымова на территории Старшего жуза и политика России // Asian Journal «Steppe Panorama». 2022. Т. 9, № 4 (32). С. 123–133. URL: <https://ajspiie.com/index.php/history/article/view/207> (дата обращения: 02.02.2026).
8. Рахимов Р. Н. Оренбургская и сибирские пограничные линии в XVIII – первой половине XIX в. как юго-восточный и восточный фронтиры России // Вестник Томского государственного университета. 2013. Вып. 10 (126). С. 104–112.
9. Сибирь в составе Российской империи / отв. ред. Л. М. Дамешек, А. В. Ремнёв. М.: НЛО, 2007. 368 с.
10. Зиновьев В. П. Межэтническое разделение труда в Азиатской России по данным переписи 1897 г. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2024. 210 с.
11. Ремнёв А. В., Суворова Н. Г. Колонизация Азиатской России: имперские и национальные сценарии второй половины XIX – начала XX века. Омск: Наука, 2013. 248 с.
12. Объединенный государственный архив Оренбургской области (ОГАОО). Ф. 6. Оп. 10. Д. 1558.
13. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 1. Д. 2076.
14. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 2246.
15. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 259.
16. Темиргалиев Р. Казахи и Россия. Алматы: Аспандау, 2019. 402 с.
17. Небольсин П. Рассказы проезжего. СПб.: Тип. Штаба воен.-учеб. заведений, 1854. 345 с.
18. Шотанова Г. А., Ужкенов Е. М. Некоторые аспекты внутривосточного кризиса в Младшем жузе (вторая половина XVIII – начало XIX вв. // Отан тарихы – Отечественная история. 2020. № 2 (90). С. 96–107.
19. Добросмыслов А. И. Суд у киргиз Тургайской области в XVIII и XIX веках. Казань: Типо-литография Императорского Казанского университета, 1904. 105 с.
20. Добросмыслов А. И. Тургайская область. Исторический очерк // Известия Оренбургского отдела Императорского Русского географического общества. Вып. 17. Тверь: Типо-литография Н. М. Родионова, 1902. С. 257–524.
21. Артыкбаев Ж. О. Абылай хан. Нур-Султан: FOLIANT, 2019. 400 с.
22. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 716. Ч. 2.
23. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 1564.
24. ОГАОО. Ф. 6. Оп. 10. Д. 2358.
25. Казахско-русские отношения в XVIII–XIX веках (1771–1867 годы). Раздел второй. 1822–1847 годы. Алма-Ата: Наука, 1964. 133 с.

Статья поступила в редакцию 17.07.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 20.12.2025.

The article was submitted 17.07.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 20.12.2025.

Этнология, антропология и этнография

УДК 398(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-1-107-113

Наталья Викторовна Люля

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, natalyalyulya@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО ТИПА РОДОВСПОМОЖЕНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1918–1950-е гг.

Аннотация. Традиционный тип родовспоможения начинает активно изменяться в период советской власти, реализующей новую политику охраны репродуктивного здоровья женщин. Цель исследования – рассмотреть процесс развития системы государственных учреждений родовспоможения в 1918–1950-е годы и проследить их влияние на изменение традиционных практик. С приходом советской власти разрабатывались законодательные инициативы, развивались основы стационарной сети родовспоможения. В селе реализация новой политики проходила медленнее, что оказывало влияние на длительность сохранения традиционного типа наряду со стационарным акушерством.

Ключевые слова: практики родовспоможения; традиции; повитуха; охрана материнства и детства; колхозный родильный дом; женская консультация; Алтайский край.

Natalya V. Lyulya

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, natalyalyulya@mail.ru

CHANGES IN THE TRADITIONAL TYPE OF OBSTETRIC CARE FOR THE RURAL POPULATION OF THE ALTAI TERRITORY IN THE 1918–1950s

Abstract. The traditional type of obstetric care began to change actively during the Soviet period, which implemented a new policy for the protection of women's reproductive health. The purpose of the study is to consider the process of development of the system of state obstetric institutions in the 1918–1950s and to trace their impact on the change in traditional practices. With the advent of Soviet power, legislative initiatives were developed, the foundations of an inpatient network of obstetric care were developed. In the village, the implementation of the new policy was slower, which had an impact on the duration of the preservation of the traditional type along with inpatient obstetrics.

Keywords: maternity practices; traditions; midwife; protection of motherhood and childhood; collective farm maternity hospital; antenatal clinic; Altai Territory.

Исследователи выделяют два типа родовспоможения, основанных на социальных взаимодействиях рожениц с повитухами, акушерками и врачами. Первый тип родовспоможения основывается на традиционных знаниях и практиках, высоком уровне самостоятельности роженицы и участии в родах родственников или повитух (без медицинского образования), второй тип связан с развитием научного акушерства и возникновением новой модели родовспоможения (клиническое или стационарное акушерство) [1, с. 154]. В настоящее время изучение изменения традиционного типа родовспоможения советского периода находится в фокусе исследований этнографов, историков, социальных антропологов. Связано это с тем, что в советском государстве активно начинают происходить преобразования в социальной сфере, которые напрямую оказывают влияние на традиционную культуру разных народов. Новая власть ориентировалась на «культурную революцию», направленную на создание унифицированной социалистической культуры, на борьбу со старыми обычаями.

Одним из главных направлений политики становится быстрый демографический рост в стране,

который не мог произойти без развития системы охраны репродуктивного здоровья женщин. До 1917 г. родовспоможение в России развивалось в системе организации общей лечебной помощи и только после Великой Октябрьской социалистической революции становится самостоятельной отраслью [2, с. 3]. Несмотря на то, что происходит правовая институционализация охраны репродуктивного здоровья женщин в стране, в реальности ее формирование проходило не так гладко. Наиболее быстрыми темпами развитие системы было в городах, в сельской местности складывалась иная ситуация. М. Ф. Леви отмечает, что развивать сельскую медицину было необходимо, «чтобы не оставить без всякой помощи, представив поле действий знахарям и деревенским “бабкам”» [2, с. 121]. Степень и уровень развития новой системы охраны женского здоровья оказывали прямое влияние на трансформацию традиционной родильной обрядности среди населения.

В настоящее время вопросами социальной и гендерной истории, изучением политики охраны материнства и детства в Российской империи и СССР активно занимаются многие исследователи – Н. Л. Пушкарева, Н. А. Мицюк, З. З. Мухина [1; 3],

Л. Н. Денисова [4], М. А. Денисова [5], М. В. Васеха и др. [6; 7].

Обращение к вопросу изменения традиционного типа родовспоможения у украинцев и русских в Советском Союзе требует серьезного изучения в связи с тем, что основная часть работ исследователей посвящена степени сохранности традиционного родильного обряда, его этапов и содержания. Среди региональных исследований в работах Е. А. Коляскиной [8; 9], А. В. Курсаковой [10], Л. А. Явновой [11] (по русским), Н. С. Грибановой, Н. В. Люля, И. В. Черновой [12] (по украинцам) в основном акцент сделан на традиционных практиках, связанных с деторождением среди сельского населения Алтайского края.

Цель представленного исследования состоит в изучении процесса развития системы государственных учреждений родовспоможения, оказывающих влияние на изменение традиционного типа родовспоможения на примере русского и украинского сельского населения Алтайского края в 1918–1950-е гг.

Источниками для работы послужили материалы интервьюирования, полученные в ходе срочных или сезонных выездов в научные историко-этнографические экспедиции, а также письменные источники: законодательные акты, статистические материалы, делопроизводственная документация. В работе использованы интервью, собранные автором, сотрудниками УНИЛ «Центр устной истории и этнографии» и студентами АлтГПУ.

Особое место в традиционной культуре народов имело рождение ребенка и отношение к беременной женщине. Как у русских, так и у украинцев до родов женщина придерживалась ряда запретов (ходить на кладбище, сквернословить и др.). Роды проходили под присмотром повитух – опытных в данной области женщин, часто одиноких, пожилого возраста, чья деятельность основывалась на опыте предков, традициях и религиозных верованиях. Во время родов роженица лишалась последних знаков принадлежности к культуре и возвращалась в природное состояние [13, с. 92]. В связи с этим все действия повитухи были направлены «на раскрытие сосуда – женского организма» [14, с. 29]. Повитуха не только принимала роды, участвовала в очистительном обряде, завязывала пуповину, купала ребенка и др., но у украинцев, например, могла на протяжении недели или месяца помогать родившей женщине по хозяйству.

Важность и значимость повитухи для сельских женщин была высокой, так как это практически единственный «специалист», который мог принять роды: «Ну бабка, бабка. [...] Да, вот она у меня роды принимала дома. [...] Ну, вот у меня схватки у меня как начались, побежали за бабкой, за этой, за Сеней. Она узнала, что все через два часа будут роды. Ну, все она пальцами, руками чувствует, где ребенок идет. Шепчет все, а руками она знает, где ребенок находится. Все понимала вообще, как акушерка» [15].

Однако в советском государстве борьба с традиционными практиками родовспоможения, повитухами становится приоритетной задачей, решение которой предполагалось через развитие специальной системы охраны здоровья женщин и детей. Уже в первые годы советской власти были организованы специальные органы, основной задачей которых становилась разработка комплексных мероприятий по охране материнства и младенчества, такие как Народный комиссариат государственного призрения (1917 г.); Народный комиссариат здравоохранения (1918 г.) и др., а также приняты декреты «Об охране материнства и детства» (1918 г.), «Об организации детского питания» (1919 г.) [4, с. 213–214]. В стране начинается процесс развития специальных государственных учреждений, которые должны были заботиться о женском и детском здоровье – женские консультации, родильные дома, молочные кухни и др. Однако обеспечить полный охват всего женского населения страны не представлялось возможным, значительная часть учреждений была открыта в городах, а в сельской местности обеспечение женщин квалифицированным медицинским обслуживанием в период беременности и родов, а также необходимой лечебно-профилактической помощью новорожденному оставалось желать лучшего. Так, в Алтайской губернии на 1918 г. насчитывалось 29 фельдшерских пунктов и 40 больниц [16, с. 138]. При этом наименьшее их количество располагалось в степной части региона – Каменском и Славгородском уездах.

В целом по стране с приходом советской власти в развитии новой системы родовспоможения были сложности, связанные не только с недостаточным материальным государственным ассигнованием, но и оппозицией со стороны земских и городских врачей [2, с. 138]. Однако уже с начала 1920-х гг. начинается восстановление народного хозяйства и принимается ряд важных нормативных документов по открытию акушерских школ

(1921 г.), организации акушерских курсов (1922 г.) [2, с. 142].

К 1920 г. в регионе наблюдается рост учреждений здравоохранения: фельдшерских пунктов – с 29 до 105, больниц – с 40 до 67 [16, с. 138]. Несмотря на рост учреждений, согласно представленным данным А. Г. Сыщенко на 1921 г., смертность русских детей до года достигала высоких показателей – 19 821 чел. обоюбого пола, украинцев – 451 чел. обоюбого пола, при том что всего родилось в Алтайской губернии в 1921 г. 37 837 мальчиков и 35 206 девочек [16, с. 251–252].

Плохо развивающаяся система специальных государственных учреждений, которые должны были заботиться о женском и детском здоровье на территории Алтайской губернии (с 1937 г. Алтайского края), и устойчивость традиций в крестьянской среде в 1920–1940-е гг. приводили к родам дома с участием повитух. В сельской местности такие роды были наиболее распространены, всего лишь 12 % крестьянок рожали под наблюдением медицинских работников [4, с. 216].

Также в 1920–1940-е гг. из-за недостаточных мер финансового и организационного характера для увеличения роста численности медицинских учреждений, предназначенных для женщин, уже имеющиеся находились в плохом состоянии. Плохо оборудованные родильные дома также отталкивали женщин от выбора места родов. При этом в сельской местности наблюдался дефицит профессиональных акушерок. В связи с этим на протяжении данного периода многие женщины предпочитали обращаться за помощью к «знающим» бабкам в селе. Информанты вспоминали: «Бабки у нас были, вот. Тогда и не возили в роддом. Не было. Бабку пригласили. Она бабчила. Тогда не возили в больницу. Дома рожали. Я старшую дома рожала» [17]. Сложившая ситуация с проблемами, существовавшими в роддомах, способствовала устойчивости традиционного типа родовспоможения в сельской местности.

В 1930-е гг. в стране начинается трансформация всей системы здравоохранения, что было обусловлено индустриализацией [2, с. 147]. В результате чего начинается процесс изменения правового отношения к беременным женщинам и в сельской местности, что оказывает влияние на процесс изменения традиционного типа родовспоможения.

Во-первых, с 1931 г. Народным комиссариатом здравоохранения РСФСР было принято постановление, согласно которому в районных центрах должны были создаваться женские консультации,

с 1933 г. принято «Положение об акушерских пунктах», в рамках реализации которого предполагалось открывать в сельской местности акушерские пункты [1, с. 149–150]. Принятие постановления СНК РСФСР от 26.03.1936 г. «О колхозных родильных домах» стало важным шагом на пути к улучшению положения беременных женщин, проживающих в селах [18, с. 373].

Вопрос с дефицитом родильных домов в стране правительство попыталось решить принудительными мерами, обязав колхозы выделять средства на их строительство, приобретение специального медицинского оборудования и обеспечение профессиональными кадрами данных медицинских учреждений [5, с. 216; 19, с. 396]. Однако принятие данного решения практически не оказало сильного влияния на изменение ситуации в сельской местности. Как отмечает Л. Н. Денисова, дефицит родильных домов по стране к 1941 г. по-прежнему остался высоким, многие колхозы просто не могли содержать медицинские учреждения [5, с. 216], в связи с этим женщинам приходилось рожать дома или ехать в другой населенный пункт, где был роддом.

Большие расстояния до роддома тоже играли отрицательную роль и по-прежнему вынуждали женщин обращаться к повитухам. В то же время большие расстояния до роддома и длительные поездки (следует отметить сложность с транспортом в сельской местности в данный период) приводили к тому, что женщины могли родить по пути: «...не довозили до больницы, где-нибудь в канале рожали, а везучим везло с больницей. День полежит и все на работу» [20].

Во-вторых, было принято постановление «Об охране женского труда в сельских коллективных хозяйствах», «Об организации родовспоможения населению в жатву» [21, с. 118]. Данные нормативные документы закрепили перечень тяжелых и вредных работ, где запрещалось использование женского труда, запрещались ночные смены беременным с 5 месяцев и женщинам, которые имеют грудных детей. Также женщины освобождались от любой работы в колхозе за 30 дней до и 30 дней после родов [21, с. 118]. Однако на местах облегчение работы беременным женщинам в колхозах было редким случаем. Нормативно утвержденные права и сроки предоставления женщинам отпуска по беременности и уходу за ребенком для женщин в сельской местности были малореализуемы [6, с. 107–119; 7, с. 37–43].

Полученные в ходе полевых исследований материалы свидетельствуют, что беременным

женщинам в сельской местности приходилось не просто, многие рожали прямо на работе в поле. Например, Е. Н. Попова рассказывала: «Тогда больничные эти никаких никто не выписывал, никто, никого, и так... [...] А тогда вот в этих хрясах родили. В хрясах. Это называют хрясы. Вот вяжут, садится, например, и вот такие снопы, и вот кучка их становится, это называют хрясы. А вот так прям родят, и вот там передник, или вот такие у них были, так запанья назывались они, были на рукавах, чтобы ручки хоть не карябать об этой. Вот, и завернуть его, и пошли, и на телегу повезли домой. Вот так» [22].

Несмотря на то, что были приняты нормативные документы, которые должны были изменить ситуацию со стационарным родовспоможением и профессиональным медицинским персоналом в сельской местности, информанты отмечают, что фельдшеров и акушерок, которые бы могли оказать помощь при родах, в селах вплоть до второй половины XX в. практически не было: «Бабушки, вот нас тока бабушки и спасали» [23]. Квалифицированные медицинские работники были зачастую только в районных центрах. Например, Потылицына Евдокия Васильевна, 1924 г. р., проживала в с. Сросты Егорьевского района (20 км от районного центра), в котором не было больницы, родила дома, роды принимала повитуха и присутствовала акушерка, но после родов ее все же увезли в роддом с новорожденным: «Рожали большинство дома, дома рожали безо всяких. Я вот родила дак была уже акушерка. [...] после родов аж всё равно увезли в больницу. В больницу и меня, и ребёнка. В больницу возили, вот и там, там то уколы делали ... в Егорьевку, в район» [24].

По данным на 1940 г., на территории Алтайского края было 26 родильных домов, 96 колхозных роддомов [25, с. 29]. В населенных пунктах, где имелись учреждения родовспоможения, было распространено недоверие к молодым сельским акушеркам. Часто встречались рассказы о том, когда роды проходили дома в присутствии акушерки и повитухи: «И врач был, и бабку звали. Боялись. Эта молодая – ниче не знает, а та подсобит ей где» [26]. Аспекты, связанные с большим доверием среди сельских женщин к повитухам, тоже оказывали влияние на степень и длительность сохранности традиционного типа родовспоможения.

Во время Великой Отечественной войны развитие медицинских учреждений на селе приостанавливается, а беременные женщины вовсе не соблюдают никаких предписаний: «работали до

последнего» [27]. При этом в 1944 г. СНК СССР принимается постановление № 1571 от 10 ноября 1944 г. «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и улучшению медицинского и бытового обслуживания женщин и детей», согласно которому предполагалось расширение сети родильных домов, увеличение числа женских консультаций в сельской местности до 3 050, а также обеспечение родовспомогательных учреждений медицинскими кадрами и инвентарем [28, с. 27–35]. В годы войны на территории Алтайского края в сравнении с довоенным 1940 г. сократилось число учреждений родовспоможения и на 1945 г. было 21 родильный дом и 64 колхозных роддома [25, с. 29]. О. В. Степанова утверждает, что «все учреждения нуждались в капитальном и текущих ремонтах, были недостаточно оснащены твердым и мягким инвентарем, страдали от перебоев в снабжении водой и электричеством» [25, с. 29]. Также в официальных документах отмечается, что действие постановления № 1571 в реальности реализовывалось очень плохо: «сеть детских и родовспомогательных учреждений во многих республиках и областях развертывается крайне медленно», в первом полугодии 1945 г. во многих районах страны план был не выполнен [29, с. 41–50].

Недостаточность охвата населения региона стационарным родовспоможением и сохранение традиционного типа родовспоможения сказывалась на том, что домашние роды, особенно тяжелые без участия специалистов и необходимой медицинской помощи, приводили к увеличению смертности новорожденных детей и (или) матерей. М. Н. Родинов отмечает, что в сельской местности имелся недоучет умерших детей, особенно при домашних родах [30, с. 13]. Смерть ребенка при родах в домашних условиях часто скрывалась, т. к. участие в родах повитухи могло привести к ее наказанию вплоть до тюремного заключения.

В послевоенные годы в стране начинается новый виток развития социальной сферы, в сельской местности разворачивается строительство учреждений родовспоможения [31, с. 270–272], расширяется сеть молочных кухонь, пищевых станций, которые должны были обеспечивать питанием и лечебными смесями детей до 1 года, женских и детских консультаций, а также вводится патронаж на дому медсестрами за новорожденными детьми [25, с. 14, 25]. В 1946 г. было принято Положение о комиссии родовспоможения при

Управлении родильных домов и женских консультаций при Министерстве здравоохранения СССР, которая была наделена широкими полномочиями, в том числе должна была оказывать консультативную и методическую помощь в области планирования сети родовспомогательных и гинекологических учреждений, их развертывания и оснащения [32, с. 55–57]. Работа комиссии должна была ускорить процессы развития в стра-

не данных учреждений и их доступность для женщин, в том числе проживающих в селе.

Однако в крае строительство родильных домов в послевоенные годы шло не быстрыми темпами, к 1947 г. по-прежнему было недостаточно родильных коек в роддомах и общих больницах (см. табл.) [33]. К 1948 г. по краю охват учреждениями родовспоможения был 67 %. При этом в сельской местности всего 43 % [25, с. 31].

Количество родильных коек в роддомах и общих больницах Алтайского края в 1945–1947 гг.

Тип поселения	1945 г.	1946 г.	1947 г.
Городское	372	435	455
Сельское	541	583	590
Итого	913	1 018	1 045

Заведующий Губернским финансовым отделом тов. Важнов отмечает, что «количество родильных коек в 1947 году хотя и увеличилось по сравнению с 1945 и 1946 годами, но все еще является недостаточным. ...Наличие родильных коек в сельской местности недостаточное» [33]. Осложнило сложившуюся ситуацию увеличение рождаемости в послевоенные годы. Так, в сельской местности из фактической нормы нагрузки в 1946 г. 3,4 чел. в месяц на койку фактическая рождаемость в 1947 г. составила: в январе – 4 468 чел., феврале – 3 578 чел., в марте – 4 212 чел., в апреле – 3 718 чел. [33]. Сложившая ситуация изменяется только с 1950-х гг., когда в крае были открыты «десятки родильных домов, 8 домов ребенка, 106 женских консультаций» [33].

Опрошенные женщины, которые рожали в 1950-е гг., все чаще рассказывают о родах в медицинских учреждениях, а не на дому с участием повитухи, а с 1960-х гг. рассказы о принятии родов повитухами не встречаются вовсе. Это свидетельствует об утрате традиционного типа родовспоможения, а также улучшении данной медицинской сферы в регионе. Л. Н. Денисова отмечает, что уже к середине 1960-х гг. в стране

расширяется сеть акушерских и родовспомогательных учреждений [4, с. 217].

Таким образом, новая государственная социальная политика, реализуемая на протяжении 1918–1950-х гг., постепенно оказывала влияние на изменение традиционного типа родовспоможения, рассмотренного на примере русского и украинского сельского населения Алтайского края. Принятие новых нормативных документов, строительство учреждений родовспоможения, открытие женских консультаций в селе должно было приводить к отказу от помощи повитух при родах. Однако сложности в реализации государственной политики (проблемы со строительством и содержанием колхозных роддомов, дефицит квалифицированных кадров) приводили к тому, что, несмотря на появление данных учреждений, они по-прежнему были малодоступны для женщин, проживающих в сельской местности. Женщины предпочитали выбирать роды дома с помощью повитух, известных в селе. В связи с этим на протяжении всего рассматриваемого периода отмечается устойчивое сохранение традиционного типа родовспоможения наряду с развитием медицинского обслуживания и стационарного акушерства.

Список источников

1. Мицюк Н. А., Пушкарева Н. Л. Формирование системы клинического родовспоможения в России (конец XVIII – начало XX в.) // История медицины. 2021. Т. 7, № 2. С. 153–160.
2. Леви М. Ф. История родовспоможения в СССР. М.: Изд-во и тип. Изд-ва АМН СССР, 1950. 204 с.
3. Мухина З. З., Пушкарева Н. Л. Дородовой период и роды в жизни крестьянки пореформенной России (преимущественно Центральных губерний) // Научные ведомости. Сер.: История. Политология. Экономика. Информатика. 2012. № 7 (126), вып. 22. С. 160–167.

4. Денисова Л. Н. Судьба русской крестьянки в XX веке: брак, семья, быт. М.: РОССПЭН, 2007. 480 с.
5. Денисова М. А. Становление советской семьи в 1920-е гг.: (на примере Курской губернии) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. 6: История. Политология. Экономика. 2010. № 7. С. 182–186.
6. Васеха М. В. Политика охраны материнства и младенчества 1920-х гг. и «конструирование» матерей нового типа: опыт сибирской деревни // Женщина в российском обществе. 2019. № 2. С. 107–119.
7. Васеха М. В. Ранняя советская политика охраны материнства и младенчества: сибирский опыт 1920-х годов // Природно-географические факторы в повседневной жизни населения России: история и современность (региональный аспект): материалы междунауч. конф. Санкт-Петербург, 14–16 марта 2019 года / под общ. ред. В. А. Веремченко. СПб.: Ленинградский гос. ун-т (ЛГУ) им. А. С. Пушкина, 2019. С. 37–43.
8. Коляскина Е. А. Ребенок как «дар божий» — концепт плодородия у русских старожилов и переселенцев Алтая во второй половине XIX — первой половине XX века // Полевые исследования в Прииртышье, Верхнем Приобье и на Алтае. 2014 г.: археология, этнография, устная история: материалы X Международной научно-практической конференции, Барнаул, 22–23 апреля 2015 г. / отв. ред. М. А. Демин, Т. К. Щеглова. Барнаул: АлтГПУ, 2015. Вып. 10. С. 123–127.
9. Коляскина Е. А. Деторождение в традиционных представлениях русского населения Алтая // Женщина в российском обществе. 2008. № 1 (46). С. 35–47.
10. Курсакова А. В. Обычаи и обряды, связанные с рождением детей в крестьянской семье (по материалам экспедиций в Солонешенский район) // Солонешенский район: Очерки истории и культуры: сборник научно-практических материалов. Барнаул: БГПУ, 2004. С. 281–287.
11. Явнова Л. А. Родовспомогательная помощь в селах Алтайского края // Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае. 2011–2012 гг.: археология, этнография, устная история: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Барнаул, 18–19 апреля 2013 года. Барнаул: АлтГПУ, 2013. С. 254–259.
12. Семья и семейный быт украинского сельского населения западной Сибири в конце XIX — XX веке: монография / Н. С. Грибанова, И. В. Чернова, Н. В. Люля, А. С. Свиловская. Барнаул: АлтГПУ, 2017. 304 с.
13. Байбурун А. К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993. 237 с.
14. Коляскина Е. А. Женщина и мужчина в русской деревне Алая: монография. Бийск: АГАО им. В. М. Шукшина, 2015. 296 с.
15. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Кытмановский район, ИЭЭ 2001, с. Новодуплянка. Губанова А. Е., 1931 г. р.
16. Сыщенко А. Г., Сыщенко В. А. Хроника и аналитика оказания медицинской помощи населению юга Западной Сибири 1890–1933 гг. Алтайское научное общество врачей: сборник документов 1923–1930 гг. Барнаул, 2006. 912 с.
17. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Быстроистокский район ИЭЭ 2007 г., с. Новопокровка. Ярцева М. М., 1913 г. р.
18. Постановление СНК РСФСР от 26.03.1936 г. «О колхозных родильных домах» // РСФСР. Законы и постановления. Хронологическое собрание законов, указов Президиума Верховного Совета и постановлений Правительства РСФСР: в 6 т. / ред. А. А. Липатов [и др.]. М.: Госюриздат, 1959. Т. 2. С. 373.
19. Афанасова Е. Н. Становление правовых основ охраны репродуктивного здоровья женщин в СССР в 1930-е гг. // Манускрипт. 2025. Т. 18, вып. 1. С. 392–398.
20. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2008 г.: Алтайский край, Поспелихинский район, с. Николаевка. Губаренко М. С., 1924 г. р.
21. Новикова Е. Н. Охрана материнства и детства среди сельского населения УССР в 1930-х годах // Научные ведомости. Сер.: История. Политология. Экономика. Информатика. 2014. № 8 (179), вып. 30. С. 115–121.
22. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Быстроистокский район ИЭЭ 2007 г., с. Хлеборобное. Попова Е. Н., 1924 г. р.
23. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2013 г.: Алтайский край, Егорьевский район, с. Лебяжье. Воистинова М. С., 1929 г. р.
24. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2013 г.: Алтайский край, Егорьевский район, с. Сросты. Потилицына Е. В., 1924 г. р.
25. Степанова О. В. Охрана здоровья и детей в Алтайском крае (1945 — середина 1960-х гг.): монография. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008. 133 с.
26. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ЭЭ 2015 г.: Новосибирская область, Карасукский район, с. Белое. Степаненко М. И., 1927 г. р.
27. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ЭЭ 2015 г.: Новосибирская область, с. Карасукский район, с. Ирбино. Ивануха С. Л., 1935 г. р.
28. Постановление № 1571 от 10 ноября 1944 г. «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и улучшению медицинского и бытового обслуживания женщин и детей» // Сборник распоряжений, положений и инструкций по работе акушерско-гинекологических учреждений. Л.: Центр. ин-т акушерства и гинекологии М-ва здравоохранения СССР, 1947. С. 27–35.
29. Приказ по Народному Комиссариату Здравоохранения СССР № 715 от 7 сентября 1945 г. // Сборник распоряжений, положений и инструкций по работе акушерско-гинекологических учреждений. Л.: Центр. ин-т акушерства и гинекологии М-ва здравоохранения СССР, 1947. С. 41–50.

30. Родинов М. Н. Санитарно-демографическая характеристика населения Алтайского края: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Омск, 1967. 17 с.

31. Постановление Совета Министров РСФСР от 30.06.1949 № 500 «О мерах по расширению сети детских учреждений и родильных домов и улучшению их работы» // РСФСР. Законы и постановления. Хронологическое собрание законов, указов Президиума Верховного Совета и постановлений Правительства РСФСР: в 6 т. / ред. А. А. Липатов [и др.]. М.: Госюриздат, 1958. Т. 4. С. 270–272.

32. Положение о комиссии родовспоможения при Управлении родильных домов и женских консультаций Министерства Здравоохранения СССР от 31 августа 1946 г. // Сборник распоряжений, положений и инструкций по работе акушерско-гинекологических учреждений. Л.: Центр. ин-т акушерства и гинекологии М-ва здравоохранения СССР, 1947. С. 55–57.

33. ГААК. Ф. Р-718. Оп. 2а. Д. 17. Л. 3, 4.

Статья поступила в редакцию 05.12.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 19.01.2026.

The article was submitted 05.12.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 19.01.2026.

Издано в АлтГПУ



Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе : материалы XIII Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 13–14 ноября 2025 года / под науч. ред. О. В. Борисенко, И. Г. Кулешовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

В материалах конференции рассмотрены проблемы совершенствования содержания и технологии обучения математике на разных уровнях общего образования, подготовки учителя математики к работе в современных условиях, математической подготовки студентов вузов по различным направлениям.

Сборник материалов конференции адресован специалистам в области теории и методики обучения математике в школе и вузе.



Марьина, О. В. Преподавание русского языка как иностранного в условиях непрерывного образования : учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 119 с. : ил.

Учебно-методическое пособие «Преподавание русского языка как иностранного в условиях непрерывного образования» представляет комплексное руководство по организации непрерывной подготовки специалистов в области преподавания русского языка (как родного, иностранного и на русском языке) на всех уровнях образования – от общего и профессионального до дополнительного – в контексте Российской Федерации и Республики Таджикистан.

Пособие ориентировано на широкую аудиторию: учащихся психолого-педагогических классов, студентов и магистрантов педагогических направлений 44.04.01, 44.03.05 и аспирантов, обучающихся по научной специальности 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Пособие может быть использовано для самообразования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка как иностранного.



Немцы России: история, этнография, культура и язык : сборник научных статей по материалам Второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию со дня рождения доктора исторических наук, профессора, историка-германиста Льва Викторовича Малиновского, г. Барнаул, 19 ноября 2025 г. / под ред. Т. К. Щегловой (отв. ред.), Т. Н. Москвиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 391 с. : ил.

В сборник включены научные статьи, подготовленные авторами на основе докладов Второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Немцы России: история, этнография, культура и язык», посвященной 100-летию со дня рождения доктора исторических наук, профессора, известного историка-германиста Льва Викторовича Малиновского. Первый раздел посвящен жизни и деятельности Льва Викторовича. Второй – истории российских немцев в XVIII–XXI столетиях. Третий – этнографии и социальной антропологии российских немцев. Четвертый – языку и культуре немцев России. В последний раздел включены неопубликованные работы Льва Викторовича Малиновского, хранящиеся в его семейном архиве.

Сборник предназначен для сотрудников образовательных, академических, культурно-просветительных учреждений, а также аспирантов, магистрантов и студентов; может быть полезен для всех интересующихся историей российских немцев.



Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 1–2 октября 2025 г. / под науч. ред. О. В. Марьиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 403 с.

Сборник составлен по итогам Международной научно-практической конференции «Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы», состоявшейся 1–2 октября 2025 года в Алтайском государственном педагогическом университете. Целью проведения конференции явилось обсуждение практик подготовки учителей русского языка как неродного и иностранного, преподавания русского языка как иностранного в университете; представление опыта реализации постдипломных программ «Русский язык как иностранный»; обучение предметам на русском языке за рубежом в школе, колледже и вузе.

Материалы сборника предназначены для учащихся психолого-педагогических классов, колледжей, студентов, интересующихся вопросами преподавания русского языка как неродного, иностранного и на русском языке, преподавателей, слушателей вузов, занимающихся вопросами подготовки учителей-международников.



Поданёва, Т. В. Организация методической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : учебное пособие / Т. В. Поданёва, Л. Г. Богославец, О. И. Давыдова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

В учебном пособии рассматриваются специфические особенности методической работы в системе деятельности дошкольного образовательного учреждения; анализируются современные подходы к реализации ее функций, созданию цифровой образовательной среды, устранению методических ошибок педагогической деятельности, инновационные формы работы с педагогами, обеспечивающие успешность ее стабильного функционирования и переход в режим развития.

Пособие предназначено для обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: Управление дошкольным и дополнительным образованием, 44.03.05 Педагогическое образование: Дошкольное образование и Дополнительное образование (анимационная деятельность и арт-технологии), 44.03.05 Педагогическое образование: Педагогика и психология дошкольного образования и Дополнительное образование (анимационная деятельность и арт-технологии).



Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 21–22 ноября 2025 г. / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. Вып. 7.

В сборник включены материалы всероссийской научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 21–22 ноября 2025 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты.

Сборник состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Рассматриваются историко-философские проблемы, имеющие актуальность, касающиеся методологии научного исследования, социальные и социологические проблемы. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические наработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.

Сведения об авторах

Ахмедов Максуджон Абдуворисович – старший преподаватель кафедры высшей математики и инновационных технологий, Институт экономики и торговли Таджикского государственного университета коммерции (г. Худжанд, Таджикистан).

Верхотурцев Юрий Дмитриевич – адъюнкт, заместитель начальника финансового отдела – начальник финансовой службы, ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Саратов, Россия). Научный руководитель – Максимова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры военной педагогики и психологии, ФГКВОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Саратов, Россия).

Веряев Анатолий Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, кафедра информационных технологий, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Волкова Евгения Александровна – преподаватель кафедры английского и китайского языков, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Россия).

Герасимова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул, Россия).

Гнездилова Евгения Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул, Россия).

Ежов Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Куликов Сергей Борисович – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии, медиа и журналистики, ФГАОУ ВО «Тю-

менский государственный университет» (г. Тюмень, Россия).

Лапина Ирина Викторовна – старший преподаватель, Карагандинский университет Казпотребсоюза (г. Караганда, Казахстан); аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Воронушкина Олеся Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ли Пейпей – магистр образования, доцент кафедры цифровых медиаискусств, Харбинский институт нефти (г. Харбин, Китайская Народная Республика).

Люля Наталья Викторовна – кандидат исторических наук, ведущий специалист по УМР УНИЛ «Центр устной истории и этнографии», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Мжельская Татьяна Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Платова Евгения Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

Полянский Сергей Юрьевич – старший преподаватель кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Попова Ольга Олеговна – преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул, Россия); аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Кузнецова Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры административного права и административной деятельности

ОВД, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул, Россия).

Прохоров Игорь Русланович – научный сотрудник, Национальный архив Республики Казахстан (г. Астана, Казахстан).

Самохвалова Елена Викторовна – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия); сотрудник Ассоциации семейных сообществ и специалистов по работе с детьми «Карпушкино» (г. Норильск, Россия). Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Старинская Анна Романовна – аспирант, ведущий специалист Департамента нового набора, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград, Россия). Научный руководитель – Самсонова Надежда Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Балтийский феде-

ральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград, Россия).

Теленков Евгений Андреевич – директор МБОУ «СОШ № 5 г. Кировска»; соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Кировск, Россия).

Усманов Хуршед Якубович – старший преподаватель кафедры высшей математики и инновационных технологий, Институт экономики и торговли Таджикского государственного университета коммерции (г. Худжанд, Таджикистан).

Чекалева Надежда Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики, директор Омского научного центра РАО, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Россия).

Шигаева Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки
 Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал

«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала,
и в обязательном порядке содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректур авторам не высылаются. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 2026 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
27.10.2025 – 07.12.2025	08.12.2025 – 21.12.2025	22.12.2025 – 11.01.2026	12.01.2025 – 18.01.2025	19.01.2025 – 22.02.2025	16.03.2026
№ 2					
26.01.2026 – 08.03.2026	09.03.2026 – 22.03.2026	23.03.2026 – 05.04.2026	06.04.2026 – 12.04.2026	13.04.2026 – 24.05.2026	16.06.2026
№ 3					
06.04.2026 – 17.05.2026	18.05.2026 – 31.05.2026	01.06.2026 – 14.06.2026	15.06.2026 – 21.06.2026	22.06.2026 – 13.09.2026	28.09.2026
№ 4					
20.07.2026 – 30.08.2026	31.08.2026 – 13.09.2026	14.09.2026 – 27.09.2026	28.09.2026 – 04.10.2026	05.10.2026 – 08.11.2026	04.12.2026

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного
педагогического университета*

• 2026 • 1 (66) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 02.03.2026 г. Дата выхода в свет 16.03.2026 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 04.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
тел. 8(3852) 639-557.