

ISSN 1726-667



9 771726 66700

Higher Education Today

ISSN 1726-667X

DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.00

Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание
в области педагогики и психологии

Высшее образование сегодня

2026

3



Целевая
подготовка
кадров для
высокотехно-
логических
отраслей
17



Формирование
гражданских
установок
у студентов
24



Реформирование
высшего образования
России и Китая
6



Образовательное
оценивание
в эпоху ИИ
46



Профессиональ-
ная трансфор-
мативность
личности
студентов
70

Редакционный совет

Чепурных Елена Евгеньевна, ФГУП «Международное информационное агентство “Россия сегодня”» (председатель)

Аржанова Ирина Вадимовна, Национальный фонд подготовки кадров, Национальное аккредитационное агентство

Болотов Виктор Александрович, Российская академия образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Гришанков Дмитрий Эдуардович, рейтинговое агентство RAEX, экспертные советы при Министерстве просвещения РФ и при Государственной думе Федерального собрания РФ

Дёмин Виктор Михайлович, Российская академия образования, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

Зернов Владимир Алексеевич, Российская академия образования, Ассоциация негосударственных вузов России, Российский союз ректоров, Российский новый университет

Карамурзов Барасби Сулейманович, Российская академия образования, Международная кафедра ЮНЕСКО «Образование и воспитание в духе культуры мира и прав человека», Московский государственный университет

Кудрявцев Николай Николаевич, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Совет ректоров Москвы и Московской области, Московский физико-технический институт

Лобанов Иван Васильевич, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Лубков Алексей Владимирович, Российская академия образования, Евразийская ассоциация педагогических университетов, Московский педагогический государственный университет

Меркулова Галина Ивановна, Общероссийский профсоюз работников образования РФ

Садовничий Виктор Антонович, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Стриханов Михаил Николаевич, Российская академия образования, Российский союз ректоров, Московский инженерно-физический институт

Стронгин Роман Григорьевич, Российский союз ректоров, Общественная палата Нижегородской области, Совет ректоров вузов Приволжского федерального округа и Нижегородской области, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

Филиппов Владимир Михайлович, Российская академия образования, Российский университет дружбы народов

Шестаков Александр Леонидович, Российский союз ректоров, Совет ректоров Уральского федерального округа, Южно-Уральский государственный университет

Эскиндаров Михаил Абдрахманович, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Финансовый университет при Правительстве РФ

Международный редакционный совет

Халмурадов Рустам Ибрагимович, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан (председатель)

Гейдарова Эльвира Акиф гызы, Бакинский государственный университет, Республика Азербайджан

Денчев Стоян Георгиев, Университет библиотековедения и информационных технологий Софии, Республика Болгария

Макро Кеннет, Калифорнийский государственный политехнический университет, Соединенные Штаты Америки

Пак Юрий Николаевич, Казахстанская национальная академия естественных наук, Карагандинский государственный технический университет, Республика Казахстан

Якубов Эдуард, Холонский технологический институт, Израиль

Махмут АК, Стамбульский университет, Турецкая Республика

Журнал «Высшее образование сегодня» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-72546 от 3 апреля 2018 года).

Журнал «Высшее образование сегодня» относится к категории К2 и включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук в области педагогики и психологии по следующим специальностям:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.2. Психофизиология (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)

5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Все статьи, представленные к публикации в журнале, проходят независимое рецензирование и проверяются на оригинальность.

Редакционная коллегия

Бозиев Руслан Сахитович, Гжельский государственный университет, Российская академия образования (главный редактор)

Лобанова Елена Владиславовна, Российский новый университет (заместитель главного редактора)

Агапов Валерий Сергеевич, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя

Азарнов Николай Николаевич, Российский новый университет

Акимова Любовь Александровна, Оренбургский государственный педагогический университет

Головятенко Татьяна Альбертовна, Российский новый университет

Каширин Владимир Петрович, Международная академия наук педагогического образования

Кондратьев Владимир Владимирович, центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов им. академика А.А.Кирсанова

Лысаков Николай Дмитриевич, Рязанский государственный университет

Овсяник Ольга Александровна, Московский государственный областной университет

Огнев Александр Сергеевич, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Подымова Людмила Степановна, Московский педагогический государственный университет

Слободчиков Илья Михайлович, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Сокольская Марина Вячеславовна, Российский национальный исследовательский университет имени Н.И. Пирогова

Сорокопуд Юнна Валерьевна, Гжельский государственный университет

Тыртышный Алексей Александрович, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Шабанов Григорий Александрович, Российский новый университет

Высшее образование сегодня

2026

3

Издание, рецензируемое ВАК при Министерстве
науки и высшего образования РФ



Издается с 2001 года.

Учредитель и издатель АНО ВО «Российский новый университет»,
105005, Москва, ул. Радио, 22.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

CURRENT ISSUES IN SCIENCE AND EDUCATION

Зернов В.А., Лобанова Е.В. Стратегия реформирования высшего образования России и Китая в условиях глобализации образовательной политики

Zernov V.A., Lobanova E.V. The Strategy of Higher Education Reform in Russia and China in the Context of the Globalization of Educational Policy

6

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

SCIENTIFIC REPORTS

Балашов А.Г., Дарда Е.С., Цибизова Т.Ю., Панилов П.А. Целевое обучение как инструмент подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей

Balashov A.G., Darda E.S., Tsibizova T.Yu., Panilov P.A. Targeted Training as a Tool for Training Personnel for High-Tech Industries

17

Бозиев Р.С., Эрдынеева К.Г., Калугина Н.А., Машовец С.П., Москвина Н.Б. Технология формирования гражданских установок у студентов Дальнего Востока

Bosiev R.S., Erdyneeva K.G., Kalugina N.A., Mashovets S.P., Moskvina N.B. The Technology of Forming Civil Installations among Students of the Far East

24

Булаева Н.А., Ганеев А.Р., Зарайская Т.В. Совершенствование модели независимой оценки качества условий образовательной деятельности в организациях высшего и дополнительного профессионального образования

Bulaeva N.A., Ganeev A.R., Zarayskaya T.V. Improving the Model for the Independent Evaluation of Educational Activity Conditions in Higher and Further Professional Education

30

Кисленко К.С. Теоретико-методологическая модель воспитательной системы сельской школы в условиях высокотехнологичного кластера

Kislenko K.S. Theoretical and Methodological Model of the Educational System of Rural Schools in a High-tech Cluster

40

Малыгин А.А., Соловьева Е.А. Образовательное оценивание в эпоху развития искусственного интеллекта

Malygin A.A., Soloveva E.A. Educational Assessment in the Age of Artificial Intelligence

46

Хаматгалеева Г.А., Масленникова Н.Н., Гибадулина И.И., Краснова Е.Л. Ключевые векторы повышения качества среднего профессионального образования в условиях интеграции с высшим образованием

Khamatgaleeva G.A., Maslennikova N.N., Gibadulina I.I., Krasnova E.L. Key Vectors for Improving the Quality of Secondary Vocational Education in the Context of Integration with Higher Education

53

Харисова Е.В. Методология оценки эффективности профориентационной деятельности университета

Kharisova E.V. Methodology for Evaluating the Effectiveness of University Career Guidance

60

Юрьев А.В. Теоретические основы формирования профессиональной трансформативности личности студентов строительного колледжа Yuryev A.V. Theoretical Foundations for the Formation of Professional Transformativity in the Personality of Construction College Students	70
--	----

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ **DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION**

Гаджиева Е.А. Картографическая компетенция будущих специалистов сферы туризма как основа профессиональной визуализации геотуристического пространства Gadzhieva E.A. Cartographic Competence of Future Tourism Professionals as the Basis for Professional Visualization of Geotouristic Space	78
Гурова О.Н. Нормативное обеспечение как ресурс формирования компетентности в сфере информационной безопасности у студентов и сотрудников вуза Gurova O.N. Regulatory Support as a Resource for the Formation of Competence in the Field of Information Security among Students and University Staff	85
Накохова Р.Р., Макоева А.Ю. Социально-психологическая компетентность как фактор профилактики межличностных конфликтов у будущих менеджеров Nakokhova R.R., Makoeva A.Yu. Socio-psychological Competence as a Factor in the Prevention of Interpersonal Conflicts among Future Managers	92

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ **QUESTIONS OF TRAINING AND EDUCATION**

Бархударова Е.Л., Кирия Т.Т. Анализ грузинского акцента в области русского консонантизма в контексте лингводидактики Barkhudarova E.L., Kiria T.T. An Analysis of the Georgian Accent in the Field of Russian Consonantism in the Context of Linguodidactics	98
Казак Е.А., Чжан Хайянь Интеграция педагогических подходов как условие повышения эффективности углубленного изучения английского языка в начальной школе (на английском языке) Kazak E.A., Zhang Haiyan Integration of Pedagogical Approaches as a Condition for Improving the Effectiveness of In-depth English Language Learning in Primary Schools (In English)	105
Маджуга А.Г., Чуктурова Н.И., Загидуллин А.Р. Ценностно-смысловая установка на здоровье: сущность, структура, механизмы формирования у современной молодежи Madzhuga A.G., Chukturova N.I., Zagidullin A.R. Value-meaning Attitude to Health: Essence, Structure, Mechanisms of Formation in Modern Youth	110
Сатыбалдиев М.М., Турдубекова Э.Т., Нурбек кызы Акинай Воспитательный потенциал литературных произведений (на примере романа Л. Леонова «Русский лес») Satybalдиеv M.M., Turdubekova E.T., Nurbek kzy Akinai Educational Potential of Literary Works (on the Example of L. Leonov's Novel "The Russian Forest")	117
Храбовская М.С. Социальное наставничество как средство поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей Khrabovskaya M.S. Social Mentoring as a Means of Supporting the Integration into Society of Adolescents Left without Parental Care	123
Чжу Ди, Хворостов Д.А. Рамочная модель реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии Zhu Di, Khvorostov D.A. A Framework Model for the Implementation of Interdisciplinary Project-based Teaching of Fine Arts in Primary Schools Based on Digital Technologies	128

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ **QUESTIONS OF PSYCHOLOGY**

Безруков Д.А. Организационные и психолого-педагогические условия эффективности поддержки процессов киберадаптации детей и подростков Bezrukov D.A. Organizational, Psychological and Pedagogical Conditions for Effective Support of Cyberadaptation Processes in Children and Adolescents	133
---	-----

<i>Гневашева В.А.</i> Влияние дистанционного формата обучения на психосоциальное самочувствие студентов <i>Gnevasheva V.A.</i> The Impact of Distance Learning on Students' Psychosocial Well-Being	138
<i>Климова Е.В., Суботялов М.А.</i> Поддержка процесса адаптации студентов с разными типами конституции к обучению в транспортном вузе <i>Klimova E.V., Subotyalov M.A.</i> Support of the Process of Adaptation of Students with Different Types of Constitution to Study at a Transport University.	144
<i>Лосев А.В., Соловьев В.Е.</i> Психологические основы разработки междисциплинарной методологии предупреждения коррупции <i>Losev A.V., Solovev V.E.</i> Psychological Foundations for Developing an Interdisciplinary Methodology of Corruption Prevention	151
<i>Попова О.Н., Коростелева Н.А., Сенкус В.В.</i> Личностные особенности студентов, выбирающих юридические профессии <i>Popova O.N., Korosteleva N.A., Senkus V.V.</i> Personal Characteristics of Students Choosing Legal Professions	159
<i>Хмелева Е.С.</i> Проблемы принятия критики у студентов с нарушениями эмоционально-волевой сферы <i>Khmeleva E.S.</i> Problems of accepting criticism among students with emotional and volitional disorders	167
<i>Чубова И.И., Суворова-Григорович А.А.</i> Взаимосвязь эмпатии и статусов профессиональной идентичности студентов направления подготовки «Психология», проживающих в Луганской Народной Республике <i>Chubova I.I., Suvorova-Grigorovich A.A.</i> The Correlation between Empathy and Statuses of Professional Identity of Students in the Training Programme "Psychology" of the Lugansk People's Republic	172

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ PERSONNEL OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

<i>Зотова М.Ю., Тимофеева Л.Л.</i> Теоретические подходы к построению модели повышения компетентности управленческих кадров в условиях дистанционного обучения <i>Zotova M.Yu., Timofeeva L.L.</i> Theoretical Approaches to Building a Model for Improving the Competence of Management Personnel in the Context of Distance Learning.	181
<i>Лазарева М.В., Писарик Е.М.</i> Влияние реализации модели повышения квалификации руководителей колледжей на результаты подготовки специалистов среднего звена <i>Lazareva M.V., Pisarik E.M.</i> The Impact of the Implementation of the College Leadership Development Model on the Results of Training Mid-level Specialists	189

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

<i>Буруянов Н.Р., Войнова М.М.</i> Использование современных программ видеонализа для совершенствования игрового мастерства хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки <i>Buruyanov N.R., Voinova M.M.</i> The Use of Modern Video Analysis Programs to Improve the Playing Skills of Hockey Players at the Training Stage of Learning.	196
<i>Давыдов Д.Ю.</i> Влияние защитных стратегий на восстановительные показатели и результативность спортсменов: экспериментально-прикладной анализ <i>Davydov D.Yu.</i> The Impact of Protective Strategies on Recovery Indicators and Performance of Athletes: an Experimental and Applied Analysis	204
<i>Леонтьева М.С., Асеева А.Ю., Панов Р.С., Берулава К.М.</i> Факторы соревновательной надежности юных боксеров на учебно-тренировочном этапе <i>Leontyeva M.S., Aseeva A.Yu., Panov R.S., Berulava K.M.</i> Factors of Competitive Reliability of Young Boxers at the Training Stage.	211
<i>Овчинников В.П., Шелкова Л.Н., Овчинникова А.В.</i> Отношение студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья к физической культуре и спорту <i>Ovchinnikov V.P., Shelkova L.N., Ovchinnikova A.V.</i> The Attitude of Students of a Pedagogical University with Disabilities to Physical Culture and Sports	216

<i>Фоменко Е.Г., Срулевич С.А., Матвеева С.П., Муравлева С.А.</i> Физическая подготовленность студенток: сравнительный анализ показателей в разрезе направлений обучения <i>Fomenko E.G., Srulevich S.A., Matveeva S.P., Muravleva S.A.</i> Physical Fitness of Female Students: Comparative Analysis of Indicators Across Fields of Study	225
---	-----

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА COMPARATIVE PEDAGOGY

<i>Ли Инань</i> Педагогические условия эффективности интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза <i>Li Inan</i> Pedagogical Conditions for the Effective Integration of Traditional Methods of Chinese Vocal School into the Educational Process of a Modern Music University	231
<i>Цзян Юйюань</i> Подготовка артистов музыкального театра к синтезу музыки и танца в оперном спектакле как педагогическая проблема <i>Jiang Yuyuan</i> Preparation of Musical Theatre Artists for the Synthesis of Music and Dance in an Opera Performance as a Pedagogical Problem	237

Трибуна молодого ученого TRIBUNE OF A YOUNG SCIENTIST

<i>Духанина А.Г.</i> Условия эффективности применения геймификации в обучении английскому языку в вузе <i>Dukhanina A.G.</i> Conditions for the Effectiveness of Gamification in English Language Teaching at the University	244
<i>Погодина А.А.</i> Стратегия развертывания сюжетных линий как средство совершенствования умений старших школьников, связанных с порождением устного монологического высказывания <i>Pogodina A.A.</i> Storyline Development Strategy as a Means of Improving High School Students' Oral Monologue Production Skills.	249
<i>Чжоу Юйлинь</i> Использование интеллект-карт для развития метакогнитивных способностей студентов при изучении иностранной лексики <i>Zhou Yulin</i> Using Mind Maps to Develop Students' Metacognitive Abilities when Learning Foreign Vocabulary	255
Рекомендации и правила для авторов Recommendations and Rules for the Authors	260

*Зернов В.А., Лобанова Е.В.,
Российский новый университет*



ЗЕРНОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования, ректор Российского нового университета. Сфера научных интересов: государственно-частное партнерство, критерии конкурентоспособности, качество образования, экономика высшей школы, влияние электромагнитного излучения на живое существо. Автор более 260 опубликованных научных работ. Электронная почта: rector@rosnou.ru

VLADIMIR A. ZERNOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of the Russian New University. Research interests: public-private partnership, criteria for competitiveness, quality of education, economics of higher education, the impact of electromagnetic radiation on a living being. Author of more than 260 published scientific works. E-mail address: rector@rosnou.ru



ЛОБАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА
Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Российского нового университета. Сфера научных интересов: обеспечение качества образования при цифровой трансформации образовательной среды, инновационные модели коррекции и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, психологические аспекты управления персоналом: механизмы построения корпоративной культуры, психологические приемы разрешения и предотвращения конфликтов, вопросы психологической готовности руководителя к управлению организацией. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: lobanova@rosnou.ru

ELENA V. LOBANOVA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, first Vice-rector of the Russian New University. Research interests: ensuring the quality of education in the digital transformation of the educational environment, innovative models of correction and support of children with disabilities, psychological aspects of personnel management: mechanisms for building corporate culture, psychological techniques for resolving and preventing conflicts, issues of psychological readiness of the head to manage the organization. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: lobanova@rosnou.ru

Стратегия реформирования высшего образования России и Китая в условиях глобализации образовательной политики

Аннотация. В условиях трансформации глобального мироустройства происходит усиление роли объединения стран. БРИКС+, как одно из значимых объединений, предлагает миру образовательную политику интернационализации высшего образования. Данная стратегия представлена в национальных моделях реформирования высшего образования двух крупнейших держав – России и Китая. Она приобретает особую значимость в связи с усилением процессов глобальной конкуренции в сфере высшего образования и трансформацией архитектуры мирового образовательного пространства.

Ключевые слова: реформирование высшего образования, стратегии интернационализации образования России и Китая, БРИКС+.

Для цитирования: Зернов В.А., Лобанова Е.В. Стратегия реформирования высшего образования России и Китая в условиях глобализации образовательной политики // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 6–16. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.006

Abstract. In the context of the transformation of the global world order, the role of uniting countries is strengthening. BRICS +, as one of the most important associations, offers the world an educational policy of internationalization of higher education. This strategy is presented in the national models of higher education reform of the two largest powers – Russia and China. It is becoming particularly important in connection with the intensification of global competition in the field of higher education and the transformation of the architecture of the global educational space.

Keywords: higher education reform, strategies for the internationalization of education in Russia and China, BRICS + .

For citation: Zernov V.A., Lobanova E.V. The Strategy of Higher Education Reform in Russia and China in the Context of the Globalization of Educational Policy. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 6–16. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.006

Введение. Образовательные системы стран, входящих в объединение БРИКС+, демонстрируют как общие черты, так и существенные различия, обусловленные их уникальными социально-экономическими и историческими характеристиками. Несмотря на специфический контекст каждой из этих стран, их образовательные системы в настоящее время следует рассматривать как часть глобального образовательного пространства, в котором каждая из них сохраняет национальную самобытность. В этом пространстве страны, стремясь к достижению схожих образовательных целей, используют различные подходы, что может стать предметом обмена опытом и передовыми практиками для повышения качества и доступности образования во всех странах БРИКС+ [27].

Интернационализация образования России и Китая в рамках БРИКС+. Стратегия интернационализации направлена на расширение академической мобильности, развитие совместных образовательных программ и укрепление научно-исследовательского сотрудничества между университетами двух стран. Она отражает стремление к формированию устойчивого образовательного пространства, основанного на принципах взаимного признания квалификаций и интеграции в глобальные академические сети.

Поиск путей эффективной реализации данной стратегии актуализирует задачи проведения компаративного исследования возможностей интернационализации высшего образования таких крупнейших государств, как Россия и Китай в условиях трансформации глобальной образовательной политики объединения БРИКС+. Подобное исследование должно выявить общие тенденции и особенности национальных моделей интернационализации, а также определить степень их институциональной и содержательной совместимости в рамках формирующегося многополярного образовательного пространства.

Актуальность исследования связана и с тем, что данные по студенческим обменов между Китаем и Россией свидетельствуют о необходимости более решительной взаимной интеграции образовательных систем двух стран. В 2024–2025 учебном году более 56 000 китайских студентов обучались в российских учебных заведениях, а более 21 000 российских студентов получали образование в китайских университетах. Эти цифры отражают лишь начало про-



цесса, направленного на увеличение двустороннего обмена к 2030 году до 100 000 студентов [17].

Помимо роста общего числа обучающихся, фиксируется усложнение архитектуры китайско-российского образовательного сотрудничества. По состоянию на 2024–2025 годы две страны совместно реализуют более 200 образовательных программ различного уровня, в том числе 115 программ, разработанных для получения степени бакалавра или магистра. Наиболее инновационной институциональной формой развития двусторонних отношений в области образования стало появление двунациональных университетов – совершенно новых образовательных учреждений, созданных на основе двусторонних соглашений. Примером такой модели является Китайско-российский университет в Шэньчжэне, предлагающий программы двойного диплома в области инженерии, финансов и лингвистики, которые интегрируют китайские и российские интеллектуальные традиции.

Недавно открытый Объединенный институт Дальневосточного федерального университета и Чунцинского университета почты и телекоммуникаций представляет собой первое и единственное утвержденное китайско-российское образовательное учреждение, сотрудничающее в области инженерии в центральных и западных регионах Китая и на Дальнем Востоке России. Оно предлагает четырехлетние программы бакалавриата по информатике и технологиям, технологиям цифровых медиа и интернета вещей. Вуз имеет амбициозные планы по расширению набора примерно до 1650 студентов в течение следующих

четырёх лет. Выпускники получают дипломы обоих университетов, что делает их уникально квалифицированными специалистами, способными ориентироваться в деловой и профессиональной среде обеих стран, имея подлинные документы от высших образовательных органов каждой из них.

Эти университеты являются важнейшей частью образовательной инфраструктуры для дальнейшего развития глобального пространства стран БРИКС+. Формируемые в ней кадровые резервы обеспечат следующий этап экономической интеграции государств объединения [23].

В российской научной литературе проблемы интернационализации системы высшего образования рассматриваются в контексте развития образовательного пространства БРИКС+ как важная составляющая глобальных интеграционных процессов в сфере образования. Исследователи А.П. Марков, Н.Н. Погребняк указывают на усиление роли международного сотрудничества университетов, рост академической мобильности и расширение сетевых форм взаимодействия между образовательными организациями [7; 9].

В работах отечественных авторов Г.В. Абиловой, З.Е. Ступеньковой обращено внимание на необходимость гармонизации образовательных стандартов и формирования единых подходов к признанию квалификаций [1; 13]. Также ученые Е.А. Антюхова, К.М. Бадалян, М.А. Гусаров, Н.М. Комлев, Я.И. Малаховский, А.А. Поташин отмечают значительное влияние цифровизации на ускорение процессов интернационализации и развитие транснациональных образовательных платформ [3; 10].

Важной характеристикой современной образовательной политики Китайской Народной Республики (далее – КНР) является опора на принципы доступности и повышения качества образования – реализация политики обязательного девятилетнего образования стала одним из ключевых факторов развития человеческого капитала страны и создания институциональной базы для дальнейшей интернационализации китайского образования [26].

В настоящее время в китайской научной литературе и программных документах КНР в сфере образования подчеркивается, что образовательная политика страны ориентирована не только на модернизацию национальной системы образования, но также на активное международное сотрудничество, в том числе в рамках объединения БРИКС+. Предполагается увеличение числа иностранных студентов, предоставление стипендиальных программ и формирование благоприятной образовательной среды для обучающихся из государств объединения. Исследователи отмечают, что в Китае подготовка студентов из стран БРИКС+ традиционно рассматривалась как важный инструмент гуманитарного сотрудничества и укрепления долгосрочных межгосударственных связей [21].

Анализ стратегических документов в области образования показывает, что модернизация в данной сфере осуществляется путем интеграции национальных приоритетов развития с задачами международного сотрудничества. Среди ключевых направлений образовательной политики выделяются: цифровизация образования, повышение глобальной конкурентоспособности университетов, развитие инновационного потенциала и расширение международных образовательных связей, включая взаимодействие со странами БРИКС+ [28].

В научных исследованиях также обращено внимание на то, что несмотря на существующие организационные и институциональные трудности в области интеграции образовательных систем, Китай рассматривает взаимодействие университетов в рамках БРИКС+ как стратегическое направление международной политики. Особое внимание уделяется развитию сетевых университетов, академической мобильности, совместных исследовательских проектов и формированию общего образовательного пространства государств БРИКС+ [25].

Таким образом, образовательная политика Китая, ориентированная на формирование современной конкурентоспособной открытой образовательной системы, придает важное значение сотрудничеству в рамках БРИКС+. Данное сотрудничество рассматривается как один из важных инструментов укрепления международного образовательного пространства, развития академической мобильности, подготовки высококвалифицированных кадров и расширения гуманитарного взаимодействия между странами-участниками объединения [23].

Функционируя в едином образовательном пространстве БРИКС+, Россия и Китай принимают активное участие в процессах его трансформации, охватывающей широкий спектр направлений, связанных с интернационализацией, цифровизацией, гармонизацией образовательных стандартов, развитием академической мобильности и формированием совместных научно-образовательных сетей (см. Таблицу 1).

Совокупность данных процессов образует многоуровневую модель интернационализации образования в рамках образовательного пространства БРИКС+, характеризующуюся системной интеграцией национальных образовательных систем, их сближением и формированием устойчивых транснациональных академических связей.

В научной литературе интернационализация высшего образования традиционно ассоциируется с академической мобильностью студентов, преподавателей и исследователей, развитием международных образовательных программ, участием в совместных исследовательских проектах и привлечением иностранных обучающихся [8].

Таблица 1

Процессы трансформации образовательного пространства, формируемого в рамках БРИКС +

Процесс трансформации	Содержание процесса	Роль интернационализации
Гармонизация образовательных стандартов	Сближение требований к образовательным программам, квалификациям и результатам обучения	Обеспечивает сопоставимость дипломов и признание квалификаций между странами
Развитие сетевых университетов	Создание консорциумов университетов стран БРИКС+ (совместные исследовательские и образовательные проекты)	Усиливает транснациональное академическое сотрудничество
Цифровизация и транснациональное онлайн-обучение	Развитие платформ онлайн-образования, дистанционных программ и массовых открытых онлайн-курсов	Обеспечивает доступ к образованию вне национальных границ
Академическая мобильность	Программы обмена студентами, аспирантами и преподавателями между вузами стран БРИКС+	Создает условия для перемещения обучающихся и преподавателей
Совместные научно-исследовательские проекты	Проведение международных исследований, публикационная активность в соавторстве	Формирует глобальные научные сети и усиливает интеграцию научного пространства
Признание квалификаций и дипломов	Разработка механизмов взаимного признания образовательных документов	Снижает барьеры для образовательной и профессиональной мобильности
Формирование общего образовательного пространства БРИКС+	Институциональная интеграция образовательных систем стран-участниц	Закрепляет устойчивую модель международной образовательной интеграции

Однако современное содержание данного понятия является более широким. Интернационализация охватывает интеграцию международного измерения в образовательную политику, стратегию развития учреждений высшего образования, содержание образовательных программ, систему обеспечения качества, научную деятельность, кадровую политику, цифровую инфраструктуру, коммуникации и репутационное позиционирование [12].

Как объект государственного управления интернационализация высшего образования имеет ряд специфических признаков:

- носит стратегический характер, поскольку связан с долгосрочными целями развития человеческого капитала, международной интеграции и повышения конкурентоспособности государства;
- представляет собой межсекторальный процесс, объединяющий образовательную, научную, миграционную, внешнеполитическую, экономическую, информационную политики и политику в сфере безопасности;
- реализуется на различных уровнях: государственном, региональном, институциональном и индивидуальном;
- результативность зависит не только от активности образовательных организаций, но и от качества государственного регулирования, финансовой поддержки, международных соглашений, цифровых серви-

сов, процедур признания квалификаций и системы мониторинга [11].

Данные положения в полной мере можно отнести к процессам интернационализации образовательных систем в России и Китае. Однако, в связи с важностью образовательной интеграции двух стран целесообразно провести сравнительный анализ их национальных моделей и стратегических подходов к реализации данного процесса.

Изучение стратегических документов Российской Федерации позволяет говорить о том, что на государственном уровне интернационализация высшего образования рассматривается как многоаспектное направление государственной образовательной политики, встроенное в общую систему решения задач социально-экономического и научно-технологического развития страны. К числу ключевых нормативных оснований данной стратегии следует отнести Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [4], Концепцию внешней политики Российской Федерации [14], Стратегию научно-технологического развития Российской Федерации [15], а также различные федеральные инициативы, связанные с экспортом образования, реализуемые в рамках государственной политики в сфере международного сотрудничества.

Анализируя эти документы, можно увидеть, что в рамках Государственной программы «Развитие об-

разования» до 2030 года интернационализация высшего образования трактуется преимущественно через призму обеспечения роста конкурентоспособности российской образовательной системы в глобальном образовательном пространстве на глобальном уровне [4]. Несмотря на отсутствие прямого упоминания о необходимости усиления сотрудничества со странами, входящими в БРИКС+, в числе целевых ориентиров, ее положения, в целом, формируют нормативно-правовую основу для развития образовательного взаимодействия России в рамках объединения.

Особое внимание уделяется увеличению численности иностранных студентов, обучающихся в России, а также развитию академической мобильности, расширению спектра образовательных программ на иностранных языках, усилению позиций российских университетов в международных рейтингах. При этом важным компонентом выступает развитие экспорта образовательных услуг, который рассматривается не только как экономический ресурс, но и как инструмент укрепления долгосрочных гуманитарных связей Российской Федерации с зарубежными государствами.

Концепция внешней политики Российской Федерации формирует более широкий геополитический и цивилизационный контекст интернационализации образования, рассматривая гуманитарное и образовательное сотрудничество в качестве одного из ключевых инструментов формирования многополярного мира. В этом документе подчеркивается стратегическая важность взаимодействия России в области образования с государствами Азии, Африки, Латинской Америки, а также интеграционными объединениями, включая БРИКС+. Это позволяет рассматривать образование как важный элемент внешнеполитической стратегии и инструмент «мягкой силы» [14]. В данном контексте образовательная интернационализация приобретает не только академическое, но и внешнеполитическое измерение, направленное на укрепление международных позиций России.

Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации определяет научно-инновационную составляющую интернационализации, связывая ее целями обеспечения технологического суверенитета и развития национальной научной школы. В данном контексте международное образовательное и научное сотрудничество рассматривается как механизм доступа к передовым знаниям, технологиям и исследовательским практикам, а также как инструмент подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики. При этом стратегическим направлением является развитие международных исследовательских сетей и участие российских научно-образовательных организаций в глобальных проектах, что также усиливает интеграционный потенциал российской высшей школы [15].

В совокупности рассмотренные нами стратегические документы формируют модель интернационализации высшего образования, в которой сочетаются экспортная, научно-технологическая и гуманитарно-дипломатическая составляющие. Данные составляющие не только определяют направления включения российской образовательной системы в глобальный рынок образовательных услуг, но и способствуют укреплению международной конкурентоспособности, развитию национального научно-образовательного потенциала и расширению гуманитарного влияния страны. В этой логике интернационализация выступает как инструмент интеграции России в мировое образовательное пространство при сохранении стратегической автономии и национальных приоритетов развития.

В рамках определения практических аспектов стратегий интернационализации высшего образования России в условиях трансформации глобальной образовательной политики БРИКС+ в настоящее время Российская Федерация формирует модель образовательной интеграции. Данная модель основана на создании единой наднациональной системы образования, развитии сетевых, проектных и институциональных форм взаимодействия, обеспечивающих сопоставимость образовательных программ, академическую мобильность и совместную подготовку кадров. Центральное место в ней занимает инициатива создания Сетевого университета БРИКС+, представляющего собой консорциум ведущих вузов стран объединения. Его создание ориентировано на реализацию совместных магистерских и аспирантских программ, академических обменов и научно-исследовательских проектов в приоритетных областях цивилизационного развития, включая энергетику, информационные технологии, экологию, экономику и социальные науки [18].

Ключевая особенность данной инициативы состоит в формировании сетевой модели образовательной интеграции, при которой взаимодействие осуществляется не благодаря унификации национальных систем, а на основе согласования образовательных стандартов и взаимного признания результатов обучения. Не менее важным направлением является развитие двусторонних и многосторонних университетских соглашений со странами БРИКС+, прежде всего, с Китаем, Индией и Бразилией. Такие соглашения обеспечивают условия для разработки программ двойных дипломов, академического обмена, для создания совместных исследовательских лабораторий [2]. Однако, как отмечается в аналитических обзорах, значительная часть таких инициатив реализуется на уровне отдельных университетов и носит фрагментарный характер, что ограничивает степень институциональной интеграции образовательных систем стран объединения.

Отдельным направлением является развитие институциональных платформ образовательной дипломатии, которые предполагают участие российских университетов в консорциумах и сетях (таких как «Лига университетов БРИКС») и специализированных профессиональных объединениях (например, консорциумы юридических школ БРИКС). В результате формируется пространство гармонизации образовательных подходов, обмена лучшими практиками и развития сравнительных исследований национальных образовательных систем.

Также существенным элементом российской стратегии является расширение концепции образовательной интеграции на основе цифровизации и научно-технологического сотрудничества (в том числе инициатив в области включения искусственного интеллекта и цифровых образовательных платформ в образовательную практику) и обсуждения совместных подходов к подготовке кадров для высокотехнологичных отраслей. Подобный подход усиливает взаимосвязь образовательной и инновационной политики [5].

В целом, российские инициативы в сфере образовательной интеграции БРИКС+ характеризуются как сетевые, гибридные и многоуровневые механизмы, ориентированные на координацию университетов, развитие академической мобильности и формирование совместных образовательных программ без создания единого централизованного образовательного пространства. Такой подход отражает стремление России к развитию сотрудничества на основе суверенитета национальных образовательных систем и принципов добровольной кооперации в рамках многополярной архитектуры БРИКС+.

Для Китая ключевым стратегическим документом в области развития образования выступает программа 《中国教育现代化2035》 («China's Education Modernization 2035» – «Модернизация образования Китая до 2035 года») (далее – Программа) [29], утвержденная Государственным советом КНР. Она задает долгосрочную траекторию трансформации образовательной системы и рассматривает высшее образование как ключевой ресурс национальной конкурентоспособности и технологического суверенитета. В данном документе закреплён переход от количественного расширения образовательной системы к качественной модели развития, основанной на инновациях, цифровизации и глобальной интеграции национального образования в мировое образовательное пространство.

Программа формирует несколько стратегических направлений интернационализации, в частности усиливается ориентация на создание университетов мирового класса и включение китайских вузов в глобальные рейтинги благодаря развитию исследовательской базы и повышению публикационной активности. Документ предполагает расширение экс-

порта образовательных услуг за счёт повышения качества и разнообразия программ для иностранных студентов в рамках инициативы «Study in China». Также обращается внимание на необходимость развития цифровой и онлайн-интернационализации путём создания транснациональных образовательных платформ, совместных онлайн-курсов и гибридных программ с зарубежными университетами.

Важно отметить, что стратегии международного образовательного сотрудничества со странами БРИКС+ обозначены в Программе более конкретно и содержательно, нежели в российских документах в области образования. Такие стратегии рассматриваются как инструмент укрепления международного влияния Китая и развития гуманитарных связей, тогда как российская программа делает акцент на интернационализации образования в более широком глобальном контексте.

Согласно Программе, научно-образовательная кооперация происходит в рамках глобальных инициатив сотрудничества, включая продолжение интеграции образования в международные проекты развития. В частности, образовательная проблематика, которая должна реализовываться с использованием инструментов академического обмена, включена в содержание Проекта в рамках инициативы «Один пояс, один путь» (Belt and Road Initiative) [19].

Таким образом, в настоящее время стратегия интернационализации КНР переходит в фазу «качественной глобализации образования». Её отличительной особенностью является акцент не столько на количественные показатели международной активности, сколько на технологическую конкурентоспособность, научную результативность и способность китайской высшей школы формировать глобальные образовательные стандарты [6].

На практике китайская стратегия интернационализации высшего образования в условиях трансформации глобальной образовательной политики объединения БРИКС+ осуществляется за счёт формирования многоуровневой системы академического взаимодействия, включающего институциональные, программные и сетевые механизмы сотрудничества.

Прежде всего, данная стратегия реализуется на основе развития системы академической мобильности студентов и преподавателей, нацеленной на увеличение квот, выделяемых на стипендиальные программы для стран БРИКС+, обменов и совместных образовательных траекторий, а также упрощения процедур признания квалификаций. Формирование всеохватывающей системы академической мобильности позволяет Китаю увеличивать приток иностранных студентов и одновременно укреплять гуманитарные связи с государствами-партнерами.

Важным механизмом интернационализации выступает создание совместных университетов и меж-

дународных образовательных платформ, где реализуются совместные учебные программы и исследовательские проекты, выдаются двойные дипломы. Это также обеспечивает интеграцию китайских университетов в глобальные академические сети и способствует формированию единых образовательных стандартов, разрабатываемых в рамках объединения БРИКС + [24].

Существенную роль играет укрепление научно-исследовательского сотрудничества в рамках приоритетных направлений развития нового цифрового технологического уклада, среди которых цифровые технологии, инженерия, цифровая медицина, энергетика. Китайские университеты активно создают совместные лаборатории и исследовательские центры вузами стран БРИКС+, что усиливает их влияние в формировании глобальной научной повестки [20].

Отдельное направление интернационализации связано с развитием транснациональных образовательных платформ, дистанционных программ и ги-

бридных форм обучения. Это позволяет масштабировать образовательные продукты и расширять доступ к китайскому образовательному контенту без физической мобильности.

Китайская стратегия интернационализации, также как и ее российский аналог, реализуется на основе институционализации образовательного сотрудничества в рамках многосторонних форматов БРИКС+, включая регулярные форумы ректоров, академические сети и межуниверситетские ассоциации, обеспечивающие координацию образовательной политики и обмен лучшими практиками [22].

Таким образом, на практике интернационализация высшего образования Китая в контексте БРИКС+ представляет собой сочетание мобильности, совместных образовательных программ, научной кооперации, цифровых платформ и многосторонних институциональных механизмов, направленных на усиление глобального образовательного влияния страны (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Результаты компаративного анализа процессов интернационализации в России и Китае в контексте трансформации образовательного пространства БРИКС+

Параметр сравнения	Страны	
	Россия	Китай
Нормативная база	Государственная программа «Развитие образования до 2030 года», Концепция внешней политики Российской Федерации, Стратегия научно-технического развития Российской Федерации	«China's Education Modernization 2035», 14-й пятилетний план образования, политика Министерства образования КНР
Общая логика интернационализации	Сетевое сотрудничество, координация университетов, добровольная интеграция	Централизованная модернизация, стратегическая глобализация образования
Роль государства	Координирующая, рамочная, без жесткой унификации	Сильная директивная роль государства, системное управление
Цели интернационализации	Экспорт образования, гуманитарное влияние, научное сотрудничество	Глобальное лидерство в образовании, технологический суверенитет
Приоритет БРИКС+	Институционально опосредованный, через сетевые университеты	Интегрирован в стратегию внешнеполитического и образовательного развития
Ключевой инструмент	Сетевой университет БРИКС, двусторонние соглашения, консорциумы	Национальные программы мобильности, двойные дипломы, глобальные платформы
Академическая мобильность	Развивается, но фрагментарно	Системно расширяется, высокая институционализация
Совместные программы	Двойные дипломы, партнерские программы университетов	Массовое внедрение совместных программ и интегрированных учебных планов
Научно-исследовательская кооперация	Сетевые проекты, международные консорциумы	Централизованные совместные лаборатории и крупные исследовательские центры
Цифровая интернационализация	Развивается в рамках отдельных инициатив	Стратегическое направление (онлайн-образование, образовательные платформы, искусственный интеллект)
Экспорт образования	Важный элемент внешней политики и экономики	Инструмент глобального влияния и «мягкой силы»

Параметр сравнения	Страны	
	Россия	Китай
Институциональная модель БРИКС+	Децентрализованная, университетская сеть	Иерархически организованная сильной координацией государства
Роль университетов	Основные субъекты международного сотрудничества	Исполнители государственной стратегии интернационализации
Финальная цель	Интеграция в многополярное образовательное пространство при сохранении автономии	Формирование глобального образовательного центра влияния
Характер модели	Гибридная, институционально-сетевая	Стратегически централизованная, системно-инновационная

Заключение. Анализ стратегий интернационализации высшего образования двух стран в рамках БРИКС+ позволяет заключить, что они развиваются в едином направлении на основе расширения международного образовательного сотрудничества. Однако реализуются они через различные институциональные модели, которые могут быть интегрированы в единое образовательное пространство БРИКС+, основной тенденцией которого является интернационализация высшего образования (см. Рисунок).

Россия формирует гибкую сетевую систему взаимодействия, ориентированную на сохранение автоно-

мии университетов и развитие горизонтальных связей. Китай, напротив, реализует вертикально интегрированную модель, в которой интернационализация выступает инструментом глобальной образовательной экспансии и технологического лидерства. При этом обе стратегии обладают значительным потенциалом взаимного дополнения, прежде всего, в рамках БРИКС+, где российская кооперационная и китайская системно-институциональные модели могут формировать основу для более устойчивой и многомерной архитектуры глобального образовательного сотрудничества.

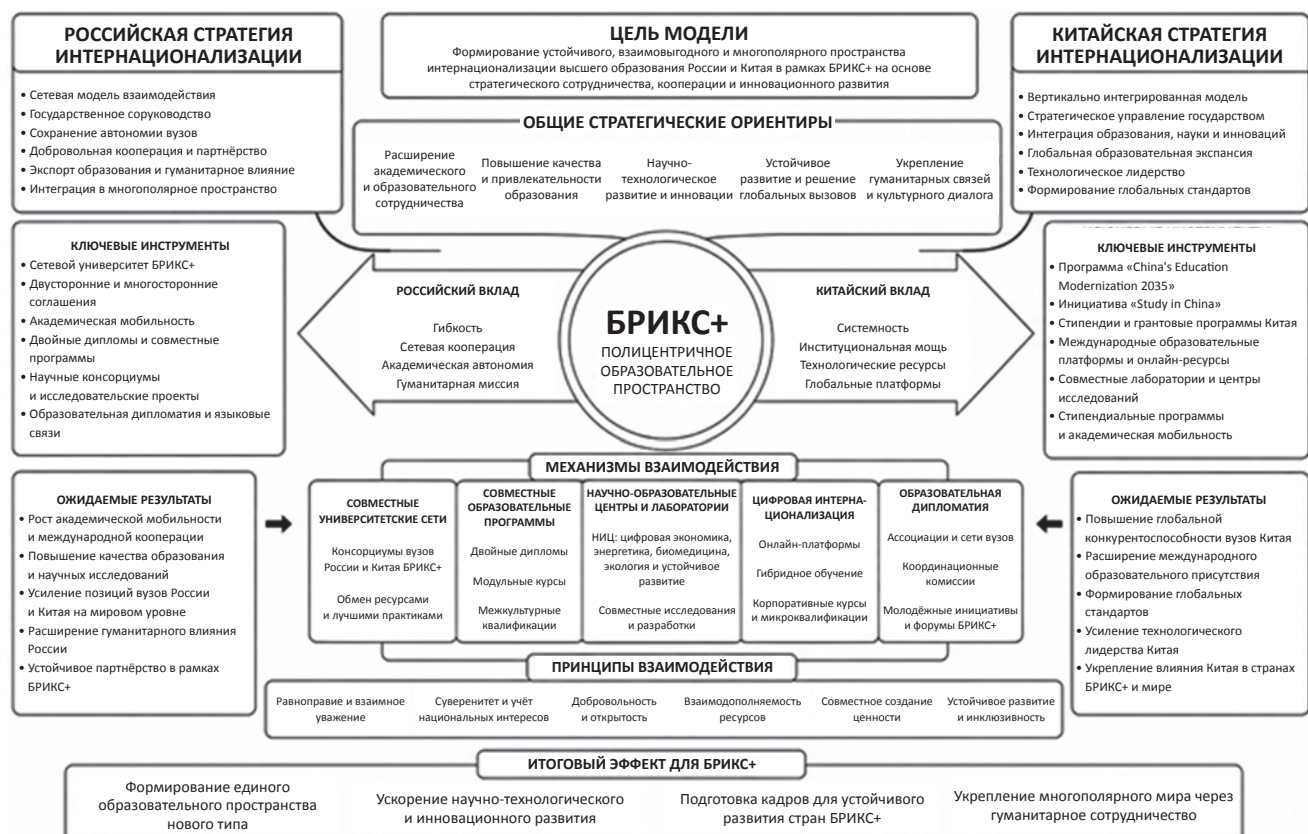


Рисунок. Графическая модель стратегического взаимодействия России и Китая в условиях трансформации глобальной образовательной политики БРИКС+

В частности, весьма перспективным видится углубление российско-китайского образовательного сотрудничества в рамках БРИКС+ на основе формирования устойчивых кооперативных механизмов сопряжения образовательных систем, совместных университетских сетей, интегрированных исследовательских платформ и согласованных программ академической мобильности. Существенное значение имеет также дальнейшее развитие совместных образовательных инициатив (программы двойных дипломов, модульные образовательные треки и взаимное признание результатов обучения), позволяющих снижать институциональные барьеры и повышать сопоставимость квалификаций в условиях различий национальных образовательных стандартов.

Дополнительным направлением интернационализации является развитие совместных научно-образовательных центров и лабораторий, ориентированных на приоритетные сферы технологического развития – искусственный интеллект, цифровую экономику, энергетические системы нового поколения, биомедицину и устойчивое развитие.

Подобные центры можно рассматривать как механизм совместного формирования научно-технологической повестки в рамках БРИКС+.

Существенный потенциал продвижения образования отдельных стран в глобальное образовательное пространство также связан с развитием цифровой

интернационализации образования, включая создание совместных онлайн-платформ, гибридных образовательных программ и распределенных университетских курсов. Это особенно актуально в условиях трансформации мировой образовательной среды, в которой цифровые технологии становятся ключевым фактором расширения доступа к качественному образованию и повышения его транснациональной мобильности.

Перспективным направлением рассматриваемого процесса выступает институционализация образовательной дипломатии в рамках БРИКС+. Она предполагает формирование межуниверситетских ассоциаций, координационных советов и экспертных сетей, способных обеспечивать долгосрочную согласованность образовательной политики стран-участниц объединения БРИКС+. Это позволит перейти от фрагментарных проектов к системной модели взаимодействия, основанной на стратегической координации и взаимодополняемости национальных образовательных систем.

Таким образом, развитие российско-китайского сотрудничества в сфере интернационализации высшего образования в рамках БРИКС+ имеет высокий потенциал и может стать ключевым фактором формирования новой архитектуры глобального образовательного пространства, характеризующейся полицентричностью, сетевой структурой и высокой степенью институциональной гибкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абилова Г.В. Роль ассоциации образовательных учреждений стран БРИКС в определении содержания их образовательных систем // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1. С. 110–113.
2. Акифи А.Х. Программы международных образовательных обменов и молодежного сотрудничества как инструменты «мягкой силы»: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023. 574 с.
3. Антюхова Е.А. Ключевые направления совместного сотрудничества в сфере образования стран БРИКС // Вестник Бурятского государственного университета. 2025. № 3. С. 33–40.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 06.04.2026).
5. Дроздова Е.В. Государственная политика в сфере высшего образования в России на современном этапе: дис. ... канд. полит. наук. Уфа, 2019. 192 с.
6. Дэн Тао Современное состояние и тенденции модернизации системы высшего образования в Китае: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2023. 195 с.
7. Марков А.П. БРИКС как цивилизационная альтернатива западной гегемонии: проблемы и ресурсы солидарности народов и культур (на основе материалов XXII Международных научных чтений Лихачева) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств (Вестник МГУКИ). 2024. № 4. С. 28–38. DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-28-38
8. Масленникова О.Г. Интернационализация образовательных программ в исследовательском университете: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 212 с.
9. Погребняк Н.Н. Стратегии развития высшего образования в странах БРИКС // Океанский менеджмент. 2025. № 1С (29). С. 5–7.
10. Поташин А.А., Гусаров М.А., Бадалян К.М., Комлев Н.М., Малаховский Я.И. Влияние сотрудничества стран БРИКС в сфере образования на развитие глобального образовательного пространства // Management of Education. 2024. No. 14 (7-1). P. 139–148. DOI: 10.25726/q7014-1348-2529-c
11. Рябинина А.М. Эволюция механизмов интернационализации в управлении классическим университетом: дис. ... канд. социол. наук. М., 2025. 205 с.
12. Смоляков Д.А. Интернационализация высшего образования: теория, практика, перспективы. Минск: Беларуская навука, 2020. 223 с.
13. Ступенькова З.Е. Сотрудничество между странами БРИКС в сфере науки, технологий и образования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 9: Востоковедение и африканистика. 2025. № 4. С. 31–52. DOI: 10.31249/rva/2025.04.02

14. Указ Президента Российской Федерации № 640 от 30.11.2016 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» / ГарантРу. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406543869/> (дата обращения: 06.04.2026).
15. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» / ГарантРу. URL: <https://base.garant.ru/408618353/> (дата обращения: 06.04.2026).
16. Указ Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» / ГарантРу. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406543869/> (дата обращения: 06.04.2026).
17. Фальков: к 2030 году обмен студентами между РФ и КНР достигнет 100 тыс. человек / ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/24874495> (дата обращения: 06.04.2026).
18. Черников С.Ю. Возможности сетевого университета БРИКС как образовательной платформы инновационного сотрудничества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2021. № 1. С. 76–87.
19. Чжан Чаочжэн Региональная модель развития педагогического образования в Китае (на материале Шанхайского региона): дис. ... канд. пед. наук. М., 2024. 173 с.
20. Чжао Дань Развитие высшего образования Китая и России в условиях глобализации и регионализации: дис. ... канд. пед. наук. Новочеркасск, 2023. 163 с.
21. Cheng Jing International Students Education from the BRICS Countries in China: Progress, Problems and Recommendations (2013–2017). *Conjuntura Austral.* 2020. No. 11 (53). P. 67–91. DOI: 10.22456/2178-8839.96259
22. China International Education Policy update. 24.10.2024. URL: <https://opportunities-insight.britishcouncil.org/short-articles/news/china-international-education-policy-update> (дата обращения: 06.04.2026).
23. China Russia Educational and Scientific Partnership: The BRICS Powerhouse Forging Tomorrow's Knowledge Economy / BRICS Chain. URL: <https://bricschain.org/blog/china-russia-educational-and-scientific-partnership-the-brics-powerhouse-forging-tomorrows-knowledge-economy/> (дата обращения: 06.04.2026).
24. China's National Education Plan 2025. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.education.gov.au/download/19494/chinas-national-education-plan-2025/41977/document/pdf> (дата обращения: 06.04.2026).
25. Sun Jin, Yang Aiyi Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective. *Revista Española de Educación Comparada.* 2021. No. 39. P. 103–122. DOI: 10.5944/reec.39.2021.29840
26. Sun M. Nine Year Compulsory Education Policy in China: Development of the Nine-Year Compulsory Education Policy. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement.* 2022. No. 3 (1). P. 1–11. DOI: 10.4018/IJCDLM.315580
27. Transformation of General Education in BRICS Countries. 2025 / BRICS EXPERT COUNCIL RUSSIA. URL: <https://www.bricscouncil.ru/en/analytics/transformatiya-sistem-obshchego-obrazovaniya-stran-briks> (дата обращения: 06.04.2026).
28. Zhang Junjiao Analysis and Prospect of Chinese Educational Modernization Policy: A Textual Study Based on 155 Policy Documents. *Cogent education.* 2025. Vol. 12, No. 1. P. 25814
- 29.中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет выпустили «Программу модернизации образования Китая до 2035 года». Центральное народное правительство Китайской Народной Республики]. URL: https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения: 06.04.2026).

REFERENCES

1. Abilova G.V. Rol' associacii obrazovatel'nyh uchrezhdenij stran BRIKS v opredelenii soderzhaniya ih obrazovatel'nyh sistem [The role of the Association of educational institutions of the BRICS countries in determining the content of their educational systems]. *The world of science, culture, and education.* 2025. No. 1. P. 110–113. (in Russian).
2. Akifi A.H. Programmy mezhdunarodnyh obrazovatel'nyh obmenov i molodezhnogo sotrudnichestva kak instrumenty «myagkoj sily»: dis. ... kand. ped. nauk [Programs of international educational exchanges and youth cooperation as tools of “soft power”. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Saint Petersburg, 2023. 574 p. (in Russian).
3. Antyhova E.A. Klyuchevye napravleniya sovmestnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya stran BRIKS [Key areas of joint cooperation in the field of education of the BRICS countries]. *Bulletin of the Buryat State University.* 2025. No. 3. P. 33–40. (in Russian).
4. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» do 2030 goda [The State Program of the Russian Federation “Development of Education” until 2030]. *ConsultantPlus.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (date of the Application: 06.04.2026). (in Russian).
5. Drozdova E.V. Gosudarstvennaya politika v sfere vysshego obrazovaniya v Rossii na sovremennom etape: dis. ... kand. polit. nauk [State policy in the field of higher education in Russia at the present stage. Ph.D. of Political Sciences Thesis]. Ufa, 2019. 192 p. (in Russian).
6. Den Tao Sovremennoe sostoyanie i tendencii modernizacii sistemy vysshego obrazovaniya v Kitae: dis. ... kand. ped. nauk [The current state and trends of modernization of the higher education system in China. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Kazan, 2023. 195 p. (in Russian).
7. Markov A.P. BRIKS kak civilizacionnaya al'ternativa zapadnoj gegemonii: problemy i resursy solidarnosti narodov i kul'tur (na osnove materialov XXII Mezhdunarodnyh nauchnyh chtenij Lihacheva) [BRICS as a civilizational alternative to Western hegemony: problems and resources of solidarity of peoples and cultures (based on the materials of the XXII International Scientific readings by Likhachev)]. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts (Bulletin of MGUKI).* 2024. No. 4. P. 28–38. (in Russian). DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-28-38
8. Maslennikova O.G. Internacionalizaciya obrazovatel'nyh programm v issledovatel'skom universitete: dis. ... kand. ped. nauk [Internationalization of educational programs at a research university. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Tomsk, 2021. 212 p. (in Russian).
9. Pogrebnyak N.N. Strategii razvitiya vysshego obrazovaniya v stranah BRIKS [Strategies for the development of higher education in the BRICS countries]. *Ocean Management.* 2025. No. 1C (29). P. 5–7. (in Russian).

10. Potashin A.A., Gusarov M.A., Badalyan K.M., Komlev N.M., Malahovskiy Ya.I. Vliyanie sotrudnichestva stran BRIKS v sfere obrazovaniya na razvitie global'nogo obrazovatel'nogo prostranstva [The impact of cooperation between the BRICS countries in the field of education for the development of the global educational space]. *Management of Education*. 2024. No. 14 (7-1). P. 139-148. (in Russian). DOI: 10.25726/q7014-1348-2529-c
11. Ryabinina A.M. Evolyuciya mekhanizmov internacionalizatsii v upravlenii klassicheskim universitetom: dis. ... kand. sociol. nauk [Evolution of internationalization mechanisms in classical university management. Ph.D. of Sociological Sciences Thesis]. Moscow, 2025. 205 p. (in Russian).
12. Smolyakov D.A. Internacionalizatsiya vysshego obrazovaniya: teoriya, praktika, perspektivy [Internationalization of higher education: theory, practice, prospects]. Minsk: Belorusskaya nauka Publ., 2020. 223 p. (in Russian).
13. Stupen'kova Z.E. Sotrudnichestvo mezhdru stranami BRIKS v sfere nauki, tekhnologii i obrazovaniya [Cooperation between the BRICS countries in the field of science, technology and education]. *Social sciences and humanities. Russian and foreign literature. Series 9: Oriental and African Studies*. 2025. No. 4. P. 31-52. (in Russian). DOI: 10.31249/rva/2025.04.02
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 640 ot 30.11.2016 «Ob utverzhdenii Konceptii vneshnej politiki Rossijskoj Federacii» [Decree of the President of the Russian Federation No. 640 dated 30.11.2016 "On Approval of the Concept of Foreign Policy of the Russian Federation"]. *GarantRu*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406543869/> (date of the Application: 06.04.2026). (in Russian).
15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28.02.2024 g. № 145 «O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii» [Decree of the President of the Russian Federation dated 28.02.2024 No. 145 "On the Strategy of Scientific and Technological development of the Russian Federation"]. *GarantRu*. Available at: <https://base.garant.ru/408618353/> (date of the Application: 06.04.2026). (in Russian).
16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2023 g. № 229 «Ob utverzhdenii Konceptii vneshnej politiki Rossijskoj Federacii» [Decree of the President of the Russian Federation dated March 31, 2023 No. 229 "On Approval of the Concept of Foreign Policy of the Russian Federation"]. *GarantRu*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406543869/> (date of the Application: 06.04.2026). (in Russian).
17. Fal'kov: k 2030 godu obmen studentami mezhdru RF i KNR dostignet 100 tys. chelovek [Falkov: by 2030, the exchange of students between Russia and China will reach 100 thousand people]. *TASS*. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/24874495> (date of the Application: 06.04.2026). (in Russian).
18. Chernikov S.Yu. Vozmozhnosti setevogo universiteta BRIKS kak obrazovatel'noj platformy innovacionnogo sotrudnichestva [The possibilities of the BRICS Network University as an educational platform for innovative cooperation]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Economics*. 2021. No. 1. P. 76-87. (in Russian).
19. Chzhan Chaochzhen Regional'naya model' razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae (na materiale SHanhajskogo regiona): dis. ... kand. ped. nauk [Regional model of teacher Education development in China (based on the Shanghai region). Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2024. 173 p. (in Russian).
20. Chzhao Dan' Razvitie vysshego obrazovaniya Kitaya i Rossii v usloviyah globalizatsii i regionalizatsii: dis. ... kand. ped. nauk [The development of higher education in China and Russia in the context of globalization and regionalization. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Novocherkassk, 2023. 163 p. (in Russian).
21. Cheng Jing International Students Education from the BRICS Countries in China: Progress, Problems and Recommendations (2013-2017). *Conjuntura Austral*. 2020. No. 11 (53). P. 67-91. DOI: 10.22456/2178-8839.96259
22. China International Education Policy update. 24.10.2024. Available at: <https://opportunities-insight.britishcouncil.org/short-articles/news/china-international-education-policy-update> (date of the Application: 06.04.2026).
23. China Russia Educational and Scientific Partnership: The BRICS Powerhouse Forging Tomorrow's Knowledge Economy. *BRICS Chain*. Available at: <https://bricschain.org/blog/china-russia-educational-and-scientific-partnership-the-brics-powerhouse-forging-tomorrows-knowledge-economy/> (date of the Application: 06.04.2026).
24. China's National Education Plan 2025. Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.education.gov.au/download/19494/chinas-national-education-plan-2025/41977/document/pdf (date of the Application: 06.04.2026).
25. Sun Jin, Yang Aiyi Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective. *Revista Española de Educación Comparada*. 2021. No. 39. P. 103-122. DOI: 10.5944/reec.39.2021.29840
26. Sun M. Nine Year Compulsory Education Policy in China: Development of the Nine-Year Compulsory Education Policy. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*. 2022. No. 3 (1). P. 1-11. DOI: 10.4018/IJCDLM.315580
27. Transformation of General Education in BRICS Countries. 2025. *BRICS EXPERT COUNCIL RUSSIA*. Available at: <https://www.bricscouncil.ru/en/analytics/transformatiya-sistem-obshchego-obrazovaniya-stran-briks> (date of the Application: 06.04.2026).
28. Zhang Junjiao Analysis and Prospect of Chinese Educational Modernization Policy: A Textual Study Based on 155 Policy Documents. *Cogent education*. 2025. Vol. 12, No. 1. P. 25814
29. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[The Central Committee of the Communist Party of China and the State Council have released a «Program for the modernization of education in China until 2035.» Central People's Government of the People's Republic of China]. Available at: https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (date of the Application: 06.04.2026).

Поступила в редакцию: 14.04.2026

Поступила после рецензирования: 01.06.2026

Поступила к публикации: 17.06.2026

Received: 14.04.2026

Revised: 01.06.2025

Accepted: 17.06.2025

Балашов А.Г.,
Московский институт электронной техники

Дарда Е.С.,
МИРЭА – Российский технологический университет

Цибизова Т.Ю., Панилов П.А.,
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана



БАЛАШОВ АЛЕКСАНДР ГЕННАДЬЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе, Московский институт электронной техники. Сфера научных интересов: методы приборно-технологического моделирования, наноразмерные интегральные схемы, информационные технологии, системное обеспечение качества, высшее образование.

Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: ait@miee.ru

ALEXANDER G. BALASHOV

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Vice-Rector for Academic Affairs, Moscow Institute of Electronic Technology. Research interests: methods of instrumentation and technological modeling, nanoscale integrated circuits, information technology, quality assurance systems, higher education. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: ait@miee.ru



ДАРДА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой статистики и математических методов в управлении, МИРЭА – Российский технологический университет. Сфера научных интересов: качество образования, анализ данных, статистика образования. Автор более 120 опубликованных научных работ.

Электронная почта: Darda@mirea.ru

EKATERINA S. DARDA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Economic Sciences, Docent, Head of the Department of Statistics and Mathematical Methods in Management, MIREA – Russian Technological University. Research interests: quality of education, data analysis, education statistics. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: Darda@mirea.ru



ЦИБИЗОВА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, доцент, начальник Управления образовательных технологий, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: образование, системы автоматического управления, когнитивное моделирование. Автор более 230 опубликованных научных работ.

Электронная почта: mumc@bmstu.ru

TATIANA Yu. TSIBIZOVA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Educational Technologies, Bauman Moscow State Technical University. Research interests: education, automatic control systems, cognitive modeling. Author of more than 230 published scientific works. E-mail address: mumc@bmstu.ru



ПАНИЛОВ ПАВЕЛ АЛЕКСЕЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

начальник отдела организации практической подготовки Управления образовательных технологий, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: образование, информатика и программирование, когнитивное моделирование. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: Panilovp.a@bmstu.ru

PAVEL A. PANILOV

Moscow, Russian Federation

Head of the Practical Training Division of the Department of Educational Technologies, Bauman Moscow State Technical University. Research interests: education, computer science and programming, cognitive modeling. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: Panilovp.a@bmstu.ru

Целевое обучение как инструмент подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности. Показано, что целевое обучение как инструмент подготовки высококвалифицированных специалистов позволяет формировать кадры в соответствии с требованиями работодателя. Предложены изменения нормативно-правовой базы, способствующие защите прав предприятия-заказчика и образовательной организации. Представлен новый механизм формирования квоты целевого приема и взаимодействия студентов-целевиков с предприятиями-заказчиками.

Ключевые слова: высшее образование, целевое обучение, высокотехнологичное производство, предприятие-заказчик, студент-целевик, целевая квота, контрольные цифры приема.

Для цитирования: Балашов А.Г., Дарда Е.С., Цибизова Т.Ю., Панилов П.А. Целевое обучение как инструмент подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 17–23. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.017

Abstract. The article is devoted to the consideration of personnel training issues for high-tech industries. It is shown that targeted training as a tool for training highly qualified specialists allows you to form personnel in accordance with the requirements of the employer. Changes in the regulatory framework are proposed to help protect the rights of the customer and the educational organization. A new mechanism for forming a quota of targeted admission and interaction of target students with customer enterprises is presented.

Keywords: higher education, targeted training, high-tech manufacturing, customer company, target student, target quota, admission control figures.

For citation: Balashov A.G., Darda E.S., Tsbizova T.Yu., Panilov P.A. Targeted Training as a Tool for Training Personnel for High-Tech Industries. *Higher education today*. 2026. № 3. P. 17–23. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.017



Введение. Современный рынок инженерных и технических кадров характеризуется снижением числа выпускников технических направлений и специальностей, высокой конкуренцией между предприятиями, оттоком молодых специалистов в сферы информационных технологий, финансов и гибкие форматы занятости, географической подвижностью кадров. Создание условий для реализации профессионального и трудового потенциала молодежи в условиях трансформационных процессов на рынке труда является в настоящее время одной из важнейших задач государства. Это отражено в Долгосрочной програм-

ме содействия занятости молодежи на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 года № 3581-р [9] и Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [10].

На решение этих задач направлен и Национальный проект «Кадры» [4], представляющий собой комплекс мер, выстроенных по системному принципу – в него включены наиболее значимые действующие меры поддержки занятости и предложены новые мероприятия. Ежегодное формирование и обновление прогноза рынка труда на пятилетний период (в региональном, отраслевом и профессионально-квалификационном разрезе), исходя из потребности экономики в кадрах, станет базисом для определения общих контрольных цифр приема профессиональных образовательных организаций и организаций высшего образования.

В современных условиях инженерного рынка труда Индустрии 4.0 и глобальной цифровой трансформации острыми проблемами являются: отсутствие опыта работы у выпускника, длительный период адаптации (от 1 до 3 лет), сложные технологические цепочки, необходимость знания внутренней специфики производства [5]. Если предприятие берет «готового» специалиста, то его все равно нужно доучивать, адаптация будет происходить в условиях производственного давления, отсюда высок риск увольнения в первые 1–2 года. Вследствие этого, даже при наличии вакансий у предприятия закрыть их быстро невозможно ввиду отсутствия кадров необходимой квалификации [3].

Оценка системы подготовки студентов-целевиков. На решение задачи сокращения кадрового дефицита в наиболее значимых областях промышленности в среднесрочной перспективе направлено Постановление Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» [8].

Целевое обучение – получение гражданином профессионального образования в соответствии с договором, предусматривающим его трудоустройство по завершении им обучения и осуществление трудовой деятельности в соответствии с полученной квалификацией. Между студентом и предприятием заключается договор о целевом обучении по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования, предусматривающий:

- обязанности студента: освоить основную профессиональную образовательную программу, выполнять условия договора, после окончания вуза отработать установленный срок (3–5 лет), при разрыве договора – возместить затраты вуза и предприятия;

- обязанности предприятия: обеспечить рабочее место по специальности (согласно полученной квалификации), оказывать меры социальной и материальной поддержки в зависимости от успеваемости студента, организовать прохождение практической подготовки (по усмотрению предприятия-заказчика), сопровождать студента в период обучения [8].

Работа различных предприятий связана с разными периодами прогноза потребности в кадрах: 3 года – текущая загрузка, 5 лет – среднесрочные проекты, 10–15 лет – стратегические программы. Целевое обучение позволяет привязывать образовательные потоки к стратегическим планам, формировать прогнозируемый кадровый резерв, управлять возрастной структурой персонала.

На закрытие текущей загрузки и среднесрочных проектов целесообразно заключение целевого договора на старших курсах обучения. На долгосрочное развитие работает целевое обучение с приемом по целевой квоте. В этом случае целевое обучение перестает быть «отдельным проектом» и становится частью единой кадровой стратегии предприятия [6]:

- прогнозирование кадровых потребностей: планирование численности персонала по видам деятельности, подготовка специалистов «под конкретные рабочие места», учет выбытия и старения персонала;
- формирование профилей компетенций: какие знания нужны выпускнику, какие личностные качества необходимы, какие риски неприемлемы;
- формирование кадрового резерва: резерв не «из готовых работников», а начиная со школьной скамьи – многоступенчатая система подготовки инженера, которой предприятие должно уметь управлять.

Наибольший эффект от целевой подготовки достигается в том случае, когда предприятие-заказчик участвует в разработке образовательной программы вуза, поддерживает со своим студентом-целевиком постоянный контакт: не только оказывает меры социальной поддержки, отслеживая его успеваемость, но и является местом осуществления практической подготовки, рекомендует тематику курсовых работ (проектов) по профильным дисциплинам, задает тему выпускной квалификационной работы.

Однако, на практике реализация такого подхода сталкивается с определенными сложностями. Согласно действующим сегодня федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, образовательная программа разрабатывается с учетом одного или нескольких профессиональных стандартов, в соответствии с выбранными обобщенными трудовыми функциями, на основе которых вуз и формулирует профессиональные компетенции. В случае отсутствия профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, профессиональные компетенции определяются вузом на основе анализа тре-

бований, предъявляемых к выпускникам ведущими работодателями (объединениями работодателей отрасли) по профилю подготовки.

Но на предприятиях, являющихся заказчиками (даже выпускающих однотипную продукцию), могут использоваться различные технологии производства и оборудование (прежде всего, в высокотехнологичных отраслях экономики), поэтому и требования к компетенциям молодых специалистов тоже могут отличаться.

Разрешение этой проблемы может обеспечиваться за счет наличия дисциплин по выбору – студенты в зависимости от специфики предприятий-заказчиков будут выбирать соответствующий перечень дисциплин. Это означает, что образовательная программа должна не только содержать такой перечень, но и предусматривать вполне конкретные треки их освоения в зависимости от требований промышленных предприятий. В этом случае участие представителей предприятий в формировании содержания профильных дисциплин и определении треков их освоения является не просто желательным, а обязательным.

Крайне важно, чтобы при разработке образовательных программ использовались не только профессиональные стандарты, но и требования конкретных работодателей, являющихся основными интересантами в качественной подготовке молодых специалистов. Цифровые компетенции в сочетании со знаниями и опытом, полученными от представителей предприятий высокотехнологичных производств из реального сектора экономики, являются базой, на которой должна осуществляться подготовка сегодняшних студентов.

Также нельзя не отметить организационные и финансовые сложности со стороны вуза, возникающие при осуществлении образовательного процесса в рамках одной группы обучающихся, в которой студенты проходят обучение по различным траекториям. Это требует наличия достаточного количества аудиторного фонда, увеличения фонда оплаты труда преподавателей из-за роста числа реализуемых дисциплин (причем в малочисленных группах) и, как следствие, методической работы, связанной с созданием соответствующего учебно-методического обеспечения.

Правильно организованная работа по привлечению, профориентации абитуриентов, сопровождению студента в течение всего обучения, проведению практической подготовки, а, возможно, и устройство на работу с неполным рабочим днем, позволяет начинать адаптацию будущего специалиста еще на этапе обучения, формировать его профессиональные навыки с учетом реальных процессов предприятия, снижать сроки «профессионального входа» после выпуска.

Раздел VI типовой формы договора о целевом обучении по образовательной программе среднего

профессионального или высшего образования (далее – Договор) [8] предусматривает, что предприятие-заказчик может являться местом осуществления практической подготовки студента-целевика, но не определяет обязанность предприятия компенсации обучающемуся транспортных затрат и затрат, связанных с проживанием. Это делает проблематичным знакомство студента с местом будущей работы и его адаптацию к производственному процессу во время освоения образовательной программы.

С нашей точки зрения, все виды практик, предусмотренные учебным планом (возможно, за исключением первой учебной практики), должны быть организованы для студента-целевика только на том базовом предприятии, с которым у него заключен договор о целевой подготовке. Для этого необходимо изменить формулировку указанного раздела формы Договора, закрепив в нем указанное выше требование. Исключением из данного правила может являться лишь ситуация, когда предприятия заказчика расположены в труднодоступных местах или подразумевают вахтовую работу.

Пункт 106 главы 5 раздела VII Договора определяет, что студент, принятый на целевое обучение в пределах квоты, должен быть отчислен из вуза, либо может быть переведен на обучение по соответствующей образовательной программе за счет средств физических и (или) юридических лиц при расторжении Договора *до прохождения первой промежуточной аттестации*, что не освобождает его от ответственности за неисполнение обязательств по договору о целевом обучении [8]. А как образовательная организация должна поступить со студентом в случае расторжения им договора о целевом обучении *после прохождения первой промежуточной аттестации*? Постановление Правительства Российской Федерации [8] оставляет вопрос открытым.

Таким образом, можно констатировать, что действующая сегодня нормативно-правовая база не в полной мере соответствует самой идее целевого обучения, не обеспечивает решение проблемы дефицита кадров и недостаточно полно защищает предприятия-заказчики и вузы от недобросовестных студентов. Предприятие-заказчик рассчитывает на своего студента-целевика как молодого специалиста в текущей или среднесрочной перспективе, но в случае расторжения Договора его не получает и кадровый вопрос остается нерешенным.

Нельзя не сказать о еще одной проблеме – это заполнение мест по целевой квоте в рамках приемной кампании. С 2024 года все работодатели обязаны размещать заявки на портале «Работа в России». Там же абитуриенты могут узнать количество вакансий и подать заявку на прием в рамках целевой квоты. В 2025 году целевые места для поступающих на направления (специальности) бакалавриата, спе-

циалитета и магистратуры в вузах оказались заполнены только на 40,7 %: из выделенных 116 тысяч целевых мест востребованными оказались 47,2 тысячи.

Начиная с 2026 года целевая квота будет распределяться с указанием конкретного количества мест, заказчиков целевого обучения, образовательных организаций, форм обучения и образовательных программ. По мнению Минобрнауки это позволит обеспечить адресное выделение целевых мест именно в тех объемах и образовательных организациях, в которых целевой прием необходим конкретному работодателю, исключит риски размещения предложений на одни и те же целевые места [7].

Предложения по формированию квоты целевого приема и взаимодействию студентов-целевиков с предприятиями-заказчиками. Нам представляется, что более эффективным может быть иной подход к установлению квот целевого приема, напрямую связанный в последующем с системой распределения контрольных цифр приема (далее – КЦП).

Целесообразно применить двухэтапную систему планирования, выделения мест и распределения студентов-целевиков.

Первый этап – определение целевой квоты и общего объема КЦП по вузам и образовательным программам с учетом демографической ситуации в конкретном регионе, средних баллов Единого государственного экзамена по результатам приемной кампании предыдущего года, инфраструктуры вуза. Целевые квоты определяются по заявкам федеральных и (или) региональных органов исполнительной власти и предприятий реального сектора экономики.

Целевые квоты являются базой для дальнейшего расчета – от них с использованием повышающих коэффициентов рассчитывается общий объем выделяемых КЦП. Для устранения нестабильности КЦП по годам предлагается фиксировать их на пять лет (с возможностью увеличения данного показателя в случае появления крупных отраслевых проектов или уменьшения при невыполнении плана приема на 10 %), что соответствует среднесрочному планированию.

«Привязки» студента-целевика к конкретному заказчику по результатам приема на этом этапе не производится. В течение двух лет обучающиеся и предприятия знакомятся друг с другом: учебная практика, погружение в тематику проектов и др.

Второй этап – распределение после второго курса студентов, принятых по Договору, по образовательным программам и работодателям. В ближайшие годы будет осуществлен переход на новую модель высшего образования, предусматривающую введение «ядра образовательных программ». С учетом того, что в первые два года обучающиеся по одной укрупненной группе специальностей и направлений подготовки будут осваивать единые для всех социогуманитарную и фундаментальную части [2],

такое распределение студентов-целевиков по образовательным программам внутри вуза или между вузами является возможным.

По результатам взаимодействия между студентами-целевиками и предприятиями-заказчиками после второго курса осуществляется распределение целевых обучающихся по работодателям. На этом этапе происходит обсуждение возможных мер поддержки, условий трудовой деятельности, конкретизация образовательной траектории и так далее.

С учетом обязательств и ответственности, предусмотренных Договором, предприятия и студенты будут мотивированы: предприятия для привлечения лучших обучающихся предлагают конкурентные условия, а студенты-целевики будут стремиться улучшить свою успеваемость, чтобы попасть на лучшее предприятие. Таким образом, формирование конкурентной среды осуществляется с обеих сторон.

В развитие указанного подхода формирования целевой квоты можно предложить механизм формирования КЦП:

- базовый расчет КЦП должен опираться на подтвержденный объем целевого приема по конкретным образовательным программам (на основе договоров с предприятиями, отраслевыми министерствами, региональными властями);
- дополнительные места могут распределяться сверх целевого приема на основе применения повышающих коэффициентов (пропорционально целевому набору) или конкурсных процедур, но на уровне образовательных программ, а не укрупненных групп специальностей и направлений подготовки.

На переходный период (2–3 года) детализация может остаться на уровне укрупненных групп специальностей и направлений подготовки.

С нашей точки зрения, необходимыми инструментами для реализации предлагаемого подхода являются:

- обязательная профессионально-общественная аккредитация программ с одновременным совершенствованием механизма ее проведения; необходимо провести ревизию организаций, входящих в реестр Минобрнауки, ограничив количество учреждений, имеющих право проведения профессионально-общественной аккредитации, со стандартизацией механизма проведения такой процедуры [1];
- наличие обоснованного отраслевого (регионального) прогноза кадровой потребности, соотнесенного с конкретными востребованными квалификациями, что позволит гарантировать профильность и поддержку уникальных (инновационных) программ для высокотехнологичных производств.

С целью повышения результативности рассматриваемых мер предлагается ввести весовые коэффициенты для оценки образовательных программ, учитывающие:

- соответствие национальным приоритетам (высокотехнологичные производства, региональная специфика);
- уникальность содержания (экспертная оценка);
- показатели трудоустройства и уровня заработной платы выпускников по образовательной программе.

Инструментами реализации такого подхода должны являться единая цифровая платформа для подачи заявок вузами и работодателями и финансовая поддержка образовательных организаций за соответствие ключевым показателям эффективности (трудоустройство, заработная плата выпускников).

Сильными сторонами предлагаемого алгоритма являются:

- обеспечение прозрачности механизма распределения КЦП и снижение бюрократической нагрузки для всех участников данного процесса, заключающееся в получении необходимой информации из существующих баз данных – Федеральная информационная система «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении», «Современная цифровая образовательная среда»: использование данных из государственных информационных систем (трудоустройство по специальности более 80 % выпускников, размер заработной платы выше среднего по региону или отрасли);
- возможность автоматического сохранения объема КЦП для образовательных программ, соответствующих ключевому показателю эффективности, на следующий период планирования;

- положительные заключения профессионально-общественной аккредитации.

Данный подход может предусматривать финансовые и регуляторные стимулы для образовательных организаций:

- поддержка стратегических программ развития вуза;
- дополнительные коэффициенты финансирования для образовательных программ по высокотехнологичным и критическим технологиям;
- объемы КЦП выше средних для образовательных программ с подтвержденным кадровым дефицитом.

Также могут быть оговорены санкции за невыполнение обязательств:

- снижение КЦП вузам с низким процентом трудоустройства целевиков;
- ограничение объема квотируемых целевых мест для предприятий, нарушающих условия Договоров или демонстрирующих высокую текучку молодых специалистов;
- исключение из системы образовательных программ, не прошедших профессионально-общественную аккредитацию на новый срок.

Заключение. Предлагаемый подход к усовершенствованию целевой подготовки специалистов и распределению КЦП позволит разработать методики и технологии непрерывного многоуровневого интегрированного образования в системе «студент – вуз – работодатель», создать условия для повышения качества университетского технического образования и привлекательности инженерных профессий, развития кадрового потенциала и роста конкурентоспособности высокотехнологичного сектора экономики России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галиновский А.Л., Луценко А.Ю., Баранова Н.В., Дарда И.В. Профессионально-общественная аккредитация как инструмент повышения качества подготовки инженерных кадров для предприятий ракетно-космической отрасли // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 12–17. DOI: 10.18137/RNU.NET.23.03.P012
2. Зернов В.А., Дарда И.В., Жидков А.А. Новая модель высшего образования: проблемы и возможные решения // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 4–10. DOI: 10.18137/RNU.NET.25.03.P.004
3. Комкова Т.Ю., Тимофеев П.Г., Ягопольский А.Г. Анализ фактора неопределенности в профессиональной ориентации у студентов младших курсов технических вузов // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 188–192.
4. Национальный проект «Кадры» / Национальные проекты России. URL: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/kadry/> (дата обращения: 27.03.2026).
5. Панилов П.А., Комкова Т.Ю., Рыжова Н.В., Орлов А.С. Профессия – инженер. Индустрия 4.0 // XLVII Академические чтения по космонавтике 2023. Сборник тезисов, посвященный памяти академика С.П. Королёва и других выдающихся отечественных ученых – пионеров освоения космического пространства. М., 2023. С. 12–14.
6. Панилов П.А., Цибизова Т.Ю., Рыжова Н.В., Орлов А.С. Стратегии развития профессиональных кадров в оборонно-промышленном комплексе: роль и эволюция совета целевых студентов // Вызовы и возможности развития инженерного образования и инновационного предпринимательства в новых реалиях: материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 31 октября 2023 года. М.: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2024. С. 22–33.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555 (ред. от 07.04.2025) «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» / КонтурНорматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=493213> (дата обращения: 27.03.2026).
8. Поступил, но обещал отработать / Коммерсант. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8339845> (дата обращения: 27.03.2026).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14.12.2021 г. № 3581-р / Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://government.ru/docs/all/138196/> (дата обращения: 20.02.2026).
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» / Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 20.02.2026).

REFERENCES

1. Galinovskij A.L., Lucenko A.Yu., Baranova N.V., Darda I.V. Professional'no-obshchestvennaya akkreditatsiya kak instrument povysheniya kachestva podgotovki inzhenernykh kadrov dlya predpriyatij raketno-kosmicheskoy otrasli [Professional and public accreditation as a tool for improving the quality of engineering personnel training for enterprises of the rocket and space industry]. *Higher education today*. 2023. No. 3. P. 12–17. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.23.03.P012
2. Zernov V.A., Darda I.V., Zhidkov A.A. Novaya model' vysshego obrazovaniya: problemy i vozmozhnye resheniya [A new model of higher education: problems and possible solutions]. *Higher education today*. 2025. No. 3. P. 4–10. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P004
3. Komkova T.Yu., Timofeev P.G., Yagopol'skiy A.G. Analiz faktora neopredelennosti v professional'noj orientatsii u studentov mladshih kursov tehnicheskikh vuzov [Analysis of the uncertainty factor in professional orientation among undergraduates of technical universities]. *Modern science-intensive technologies*. 2018. No. 6. P. 188–192. (in Russian).
4. Nacional'nyj projekt «Kadry» [National project “Cadres”]. *National projects of Russia*. Available at: <https://национальные проекты.Russian Federation/new-projects/kadry/> (date of the Application: 27.03.2026). (in Russian).
5. Panilov P.A., Komkova T.Yu., Ryzhova N.V., Orlov A.S. Professiya – Inzhener. Industriya 4.0 [Profession – engineer. Industry 4.0]. *XLVII Academic Readings on Cosmonautics 2023. A collection of abstracts dedicated to the memory of Academician S.P. Korolev and other outstanding Russian scientists – pioneers of space exploration*. Moscow, 2023. P. 12–14. (in Russian).
6. Panilov P.A., Cibizova T.Yu., Ryzhova N.V., Orlov A.S. Strategii razvitiya professional'nykh kadrov v oboronno-promyshlennom komplekse: rol' i ehvolyuciya soveta celevykh studentov [Strategies for the development of professional personnel in the military-industrial complex: the role and evolution of the council of target students]. *Challenges and opportunities for the development of engineering education and innovative entrepreneurship in new realities: proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 31, 2023*. Moscow: Bauman Moscow State Technical University (National Research University), 2024. P. 22–33. (in Russian).
7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27.04.2024 № 555 (red. ot 07.04.2025) «O celevom obuchenii po obrazovatel'nykh programmam srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya» [On targeted training in educational programs of secondary vocational and higher education. Decree of the Government of the Russian Federation dated 27.04.2024 № 555 (as amended on 07.04.2025)]. *Contour Normative*. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=493213> (date of the Application: 27.03.2026). (in Russian).
8. Postupil, no obeshchal otrabotat' [Enrolled, but promised to work out]. *Kommersant*. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/8339845> (date of the Application: 27.03.2026). (in Russian).
9. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 14.12.2021 g. № 3581-r. [Decree of the Government of the Russian Federation dated 14.12.2021 № 3581-R]. *The official website of the Government of the Russian Federation*. Available at: <http://government.ru/docs/all/138196/> (date of the Application: 20.02.2026). (in Russian).
10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2024 g. № 309 O nacional'nykh celyakh razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda [Decree of the President of the Russian Federation № 309 dated May 7, 2024 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036”]. *Official website of the President of the Russian Federation*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (date of the Application: 20.02.2026). (in Russian).

Поступила в редакцию: 22.04.2026

Поступила после рецензирования: 26.05.2026

Поступила к публикации: 11.06.2026

Received: 22.04.2026

Revised: 26.05.2026

Accepted: 11.06.2026

Бозиев Р.С.,

Российская академия образования, научно-теоретический журнал «Педагогика»

Эрдынеева К.Г., Калугина Н.А., Машовец С.П., Москвина Н.Б.,

Дальневосточный федеральный университет



БОЗИЕВ РУСЛАН САХИТОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, главный редактор научно-теоретического журнала «Педагогика». Сфера научных интересов: методологические проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия, языковое образование и национально-языковая политика России. Автор более 60 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0001-5547-1887. Электронная почта: bozieff@yandex.ru

RUSLAN S. BOSIEV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Editor-in-chief of the Scientific and Theoretical Journal Pedagogy. Research interests: methodological problems of teacher training for professional activity in the context of ethnic and cultural diversity, language education and national language policy of Russia. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: bozieff@yandex.ru



ЭРДЫНЕЕВА КЛАВДИЯ ГОМБОЖАПОВНА

Российская Федерация, город Владивосток

доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики и психологии развития, Дальневосточный федеральный университет. Сфера научных интересов: гуманизация профессионального образования, кросс-культурный подход к социокультурной идентичности, подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Автор более 200 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0001-5547-1887. Электронная почта: erdyneeva.kg@dvfu.ru

KLAVDIYA G. ERDYNEEVA

Vladivostok, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University. Research interests: humanization of professional education, cross-cultural approach to socio-cultural identity; training of specialists in higher education institutions. Author of more than 200 published scientific works. ORCID: 0000-0001-5547-1887. E-mail address: erdyneeva.kg@dvfu.ru



КАЛУГИНА НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА

Российская Федерация, город Владивосток

доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики и психологии развития, Дальневосточный федеральный университет. Сфера научных интересов: развитие инклюзивного образования, формирование профессиональной компетентности учителя дополнительного образования, индивидуального стиля личности специалиста культуры в условиях профессиональной подготовки. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: kalugina.na@dvfu.ru

NATALIA A. KALUGINA

Vladivostok, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University. Research interests: development of inclusive education; formation of professional competence of a teacher of additional education; formation of an individual personality style of a cultural specialist in the context of professional training. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: kalugina.na@dvfu.ru

**МАШОВЕЦ СВЕТЛАНА ПАВЛОВНА****Российская Федерация, город Владивосток**

доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики, Дальневосточный федеральный университет. Сфера научных интересов: управление образовательными организациями в человекообразных смыслах, профессиональная подготовка руководителей системы образования к ценностно-личностному взаимодействию субъектов в процессе управления. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: mashovets.sp@dvfu.ru

SVETLANA P. MASHOVETS**Vladivostok, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy, Far Eastern Federal University. Research interests: management of educational organizations in a human-dimensional sense; professional training of educational system managers for value-based and personal interaction of subjects in the management process. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: mashovets.sp@dvfu.ru

**МОСКВИНА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА****Российская Федерация, город Владивосток**

доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики, Дальневосточный федеральный университет. Сфера научных интересов: профилактика личностно-профессиональных деформаций педагогов, профессиональная деятельность преподавателя вуза, доверие в образовательном процессе вуза. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: moskvina.nb@dvfu.ru

NATALIA B. MOSKVINA**Vladivostok, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy, Far Eastern Federal University. Research interests: prevention of personal and professional deformations of teachers, professional activity of university teachers; trust in the educational process of the university. Author of more than 80 published scientific works. E-mail address: moskvina.nb@dvfu.ru

Технология формирования гражданских установок у студентов Дальнего Востока

Аннотация. Обоснована актуальность разработки научно обоснованных технологий педагогического сопровождения процесса формирования гражданских установок у студентов в условиях необходимости снижения миграционного оттока молодежи из Дальневосточного региона. Приводятся эмпирические данные по итогам опроса студентов Забайкальского государственного и Дальневосточного федерального университетов о специфике их гражданских установок. Зафиксировано сочетание высокого уровня декларируемого патриотизма, доминирование прагматических «якорей укорененности» (семья, жилье) над осознанной патриотической мотивацией. Представлена педагогическая технология формирования гражданских установок у студентов, этапы ее реализации (диагностический, ценностно-ориентационный, деятельностный и рефлексивный), комплекс форм работы, направленных на поддержку процессов региональной идентификации и профилактики оттока населения.

Ключевые слова: педагогическая технология формирования гражданских установок студентов, миграционные риски, Дальневосточный регион, региональная идентичность.

Для цитирования: Бозиев Р.С., Эрдынеева К.Г., Калугина Н.А., Машовец С.П., Москвина Н.Б. Технология формирования гражданских установок у студентов Дальнего Востока // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 24–29. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.024

Abstract. The relevance of developing scientifically based technologies for pedagogical support of the process of forming students' civic attitudes in the context of the need to reduce the migration outflow of young people from the Far Eastern region is substantiated. Empirical data are presented based on the results of a survey of students from Zabaikalsky State and Far Eastern Federal Universities on the specifics of their civil installations. There is a combination of a high level of declared patriotism, the dominance of pragmatic "anchors of rootedness" (family, housing) over conscious patriotic motivation. The pedagogical technology of forming students' civic attitudes, the stages of its implementation (diagnostic, value-oriented, activity-based and reflexive), a set of forms of work aimed at supporting the processes of regional identification and preventing population outflow are presented.

Keywords: pedagogical technology of forming students' civic attitudes, migration risks, the Far Eastern region, regional identity.

For citation: Bosiev R.S., Erdynyeva K.G., Kalugina N.A., Mashovets S.P., Moskvina N.B. The Technology of Forming Civil Installations among Students of the Far East. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 24–29. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.024



Введение. Современная геополитическая ситуация актуализирует проблему закрепления молодежи в Дальневосточном регионе. Несмотря на реализацию государственных программ («Дальневосточный гектар», «Приоритет 2030. Дальний Восток», «Профессионалитет»), миграционные настроения среди студентов остаются значимым вызовом. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, представители молодого поколения в 11 % случаев допускают для себя возможность эмиграции, тогда как для старшего поколения этот показатель близок к нулю [6]. Интеграция качественных и количественных методов позволила исследователям выделить детерминанты репатриационных настроений: экономические стимулы создают базис для выбора, однако именно культурная идентичность трансформирует решение в устойчивую гражданскую позицию [3, с. 88–89].

Региональная идентичность студентов носит «фоновый» характер, поскольку уникальность Дальнего Востока, его историко-культурное и геополитическое значение слабо артикулированы в сознании молодежи [2, с. 90]. Это создает разрыв между потенциальными ресурсами региональной идентичности и реальными гражданскими установками. Необходимость снижения миграционного оттока молодежи из Дальневосточного региона актуализирует разработку научно обоснованных технологий педагогического сопровождения процесса формирования гражданских установок у студентов. Цель проводимого нами исследования – теоретическое обоснование и разработка педагогической технологии формирования гражданских установок, призванной обеспечить снижение миграционных рисков.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на интеграции методологических подходов:

- системный подход позволяет рассматривать формирование гражданских установок как целостную педагогическую систему;
- аксиологический подход подразумевает ориентацию на традиционные ценности;

- деятельностный подход сопряжен с формированием определенных установок в ходе социально значимой деятельности и студенческого самоуправления;
- контекстный подход предполагает учет специфики региона в процессе воспитания.

Научная новизна работы заключается в выявлении взаимосвязи гражданских установок студентов и миграционных рисков, а также в разработке педагогической технологии, обеспечивающей динамическую трансформаций данных установок.

Теоретические основы исследования. Гражданские установки студенческой молодежи представляют собой динамичную систему ценностно-смысловых и поведенческих диспозиций, отражающих готовность к восприятию социально-политической реальности и действиям в отношении общества и государства. В их структуре выделяются когнитивный, аффективный и конативный компоненты. В отличие от гражданской идентичности, отражающей устойчивое отождествление с общностью, установки обладают ситуативной подвижностью [4]. Подобная динамичность особенно ярко проявляется в студенческом возрасте, что делает установки важнейшим объектом педагогического воздействия. При этом смыслообразующим ядром воспитания, призванного сформировать личность, интегрированную в цивилизационное пространство России, являются культурно-исторические и духовно-нравственные ценности [5, с. 3–9].

Региональная идентичность индивида понимается нами как форма коллективной идентичности, обеспечивающая осознание принадлежности к региональному сообществу. На основе работ Е.В. Головневой [1, с. 47] мы выделяем в ее структуре когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты. Миграционные риски рассматриваются нами как совокупность факторов, провоцирующих отток населения (низкие зарплаты, отсутствие карьерных перспектив), и как комплекс негативных последствий их влияния на развитие региона.

На основе анализа научной литературы (Т.Н. Арсеньева, Б.М. Бим-Бад, С.А. Вдовин, Л.С. Выготский, Э.Д. Кондракова, О.О. Мартыненко, В.Г. Пузиков, В.Н. Турченко, К.Г. Эрдынеева, В.И. Слободчиков, А.Д. Урсул) сформулированы принципы непрерывного опережающего образования, ориентированного на устойчивое развитие общества. Это принципы гуманизации, демократизации, регионализации, деятельностной направленности, преемственности и непрерывности, опережающего развития. В контексте исследования эти принципы выступают методологической основой процесса формирования гражданских установок, поскольку:

- регионализация позволяет учитывать специфику Дальнего Востока (геополитическую, культурную, экологическую) при воспитании гражданской идентичности;

- опережающее развитие направлено на формирование у студентов готовности к решению в дальнейшем социально-политических задач;
- деятельностная направленность обеспечивает активное включение студентов в социальные практики;
- преемственность и непрерывность предполагают поэтапное становление гражданских качеств на всех уровнях образования.

Таким образом, данные принципы можно назвать принципами организации педагогического процесса по формированию гражданских установок в логике непрерывного опережающего образования.

Отметим, что принцип регионализации в современном контексте трансформируется под влиянием цифровой среды. Опора на «местный материал» включает не только физические артефакты, но и цифровые ресурсы, хранящие информацию о территории – региональные медиа и сообщества в соцсетях. В условиях глокализации региональная специфика становится конкурентным преимуществом местного сообщества, а регионализация – инструментом адаптации глобальных трендов к локальному контексту.

Ход и результаты эмпирического этапа исследования. Работа проведена на базе Забайкальского государственного (N=120) и Дальневосточного федерального университетов (N=135).

Сроки проведения исследования: 2023–2025 годы.

Контингент исследования: студенты 1–3 курсов психолого-педагогического направления подготовки.

Методы исследования: опрос на основе онлайн-анкеты, включающей вопросы о миграционных намерениях обучающихся, факторах, удерживающих или подталкивающих к принятию соответствующих решений; методы описательной статистики.

Анализ миграционных настроений студентов показал, что обучающиеся, не планирующие покидать регион (около 70 %), представляет собой ресурсную базу для решения задач формирования гражданской идентичности. Представители данной категории респондентов демонстрируют привязанность к территории проживания и могут выступать референтной группой для трансляции просоциальных установок.

Около 20 % опрошенных объединены в группу потенциальных эмигрантов, которая требует адресного педагогического внимания. Группу наибольшего риска составляют колеблющиеся (10 % обучающихся), чья гражданская позиция еще не сформирована и подвержена ситуативным изменениям. Среди причин потенциальной эмиграции доминируют экономические мотивы (низкая оплата труда, отсутствие карьерных перспектив), также называются желание жить в стране с развитой инфраструктурой, политическая ситуация, качество образования.

Наибольшую сложность представляют определение состава факторов удержания молодых специалистов в регионе и изучение их влияния на целе-

вые показатели миграции. Самым значимым фактором выступает наличие семьи и друзей в России (подтверждение значимости аффилиативных связей). Вторую позицию занимает владение недвижимостью. Особого внимания заслуживает тот факт, что собственно патриотическая установка («хочу жить только в России») занимает последнее – седьмое – место в иерархии удерживающих факторов, уступая таким причинам, как незнание иностранного языка и отсутствие средств. Это свидетельствует о том, что привязанность к Родине носит не столько ценностно-идеологический, сколько ситуативно-бытовой характер.

• На основе кластерного анализа выделены пять типов студентов по соотношению идентичности и миграционных настроений:

- «укорененные» (40–50 %) – имеют прочные социальные связи, патриотические установки;
- «прагматики» (30 %) – факторы удержания на территории постоянного проживания – работа и жилье, открыты для предложений;
- «романтики» (10–15 %) – характеризуются эмоциональной связью с природой, но неудовлетворены инфраструктурой;
- «оппозиционеры» (5–10 %) – отличаются неприятием политической ситуации;
- «колеблющиеся» (10 %) – обучающиеся, не имеющие определенной позиции.

В рамках исследования нами разработана технология формирования гражданских установок у студентов (далее – Технология). Научно обоснованный алгоритм педагогических действий включает четыре взаимосвязанных этапа.

Диагностический этап (1–2 семестры) направлен на выявление исходного уровня сформированности у обучающихся установок и миграционных настроений, определение типологических групп для дифференциации сопровождения процесса формирования гражданских установок. Используются следующие методы: опрос, создание фокус-групп, анализ эссе, педагогическое наблюдение.

Ценностно-ориентационный этап (2–3 семестры) имеет целью формирование ценностного отношения к региону в процессе преподавания регионального модуля курса «Основы российской государственности», встреч с представителями профессиональных сообществ, экскурсий на предприятия и объекты культуры, организации работы кино клубов. Основными методами обучения являются лекции-визуализации, дискуссии, мастер-классы.

Деятельностный этап (3–5 семестры) представляет собой ядро Технологии, обеспечивающее формирование поведенческого компонента проявления гражданских установок путем включения в реальные социальные практики: социальное проектирование по заказу некоммерческих организаций и муници-

палитетов, волонтерство (событийное, социальное, экологическое), студенческое самоуправление, «обучение служением». Применяются вариативные методы и формы проектного обучения, командной работы, наставничества по модели «равный – равному».

В рамках деятельностного этапа применяются цифровые инструменты: платформы управления проектами (Яндекс.Трекер), краудфандинга (Planeta.ru), цифрового волонтерства (ДОБРО.РФ), гибридные форматы для проведения дискуссий, экскурсий с использованием виртуальной реальности и 3D-моделирования, платформы «Россия – страна возможностей» (конкурс «Твой ход»). Цифровые инструменты обеспечивают повышение охвата обучающихся и индивидуализацию траекторий воспитательной работы.

Рефлексивно-оценочный этап (5–6 семестры) направлен на организацию осмысления студентами опыта публичной защиты проектов, подготовки рефлексивного эссе, портфолио достижений. Проводятся повторная диагностика, тьюторские консультации, участниками осуществляется самооценка, дается экспертная оценка уровня сформированности гражданских установок.

Технология формирования гражданских установок включает пять взаимосвязанных компонентов:

- *целевой* – формирование у обучающихся устойчивых установок, обеспечивающих закрепление молодого специалиста в регионе;
- *методологический* – объединяет системный, аксиологический, деятельностный, контекстный, личностно-ориентированный подходы;
- *содержательный* – учебные модули, представляющие собой региональный компонент курса «Основы российской государственности», программы «Обучение служением»;
- *организационно-деятельностный* – описывает этапы, формы и методы работы, в том числе с цифровыми

инструментами (воспитательные мероприятия, проектная деятельность и др.);

- *результативно-оценочный* – включает критерии оценки и описание уровней сформированности гражданских установок, процедур мониторинга миграционных настроений.

Заключение. В результате проведенного исследования выявлена специфика гражданских установок студентов Дальневосточного федерального округа (далее – ДФО). Ключевой особенностью является сочетание высокого уровня декларируемого патриотизма (до 70 %) с сохранением устойчивых миграционных рисков (20 % потенциальных мигрантов). Это свидетельствует о ситуативном характере гражданской позиции обучающихся.

Приоритетными направлениями педагогической деятельности в этих условиях выступают укрепление «якорей укорененности» студентов в регионе – развитие социальных связей, улучшение материально-бытовых условий, обеспечение профессиональных перспектив, эмоциональной привязанности к малой родине; формирование осознанной регионально-гражданской идентичности путем включения студентов в деятельностные форматы гражданского участия (социальное проектирование, волонтерство, студенческое самоуправление), обеспечивающие перевод декларируемых ценностей в реальные повседневные практики.

Технология может быть реализована в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования ДФО. Материалы также могут быть использованы в воспитательной деятельности кураторов вуза и органов молодежной политики. Дальнейшие исследования должны быть направлены на мониторинг долгосрочных эффектов реализации Технологии с учетом влияния цифровой трансформации процессов социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головнёва Е.В. Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 5. С. 42–50.
2. Мартыненко О.О., Эрдынеева К.Г. Гражданская идентичность студенческой молодежи Дальнего Востока как маркер моделирования будущего // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2021. № 6. С. 89–97. DOI: 10.26653/2076-4685-2021-6-08
3. Олейник Е.Б., Ивашина Н.В., Храмова М.Н., Эрдынеева К.Г. Факторы возвратной миграции русскоязычного населения из стран АТР в Дальневосточный федеральный округ // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. 2025. № 3 (115). С. 88–105. DOI: 10.24866/2311-2271/2025-3/2086
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская [и др.]. Второе расширенное издание. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. 376 с. С. 31–39.
5. Слободчиков В.И. О началах, источниках и основаниях традиционных ценностей Русского мира // Духовно-нравственное воспитание. 2024. № 2. С. 3–9. DOI: 10.47639/2074-5001_2024_2_3
6. Эмиграционные настроения: мониторинг. 03 июля 2024 г. / ВЦИОМ Новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehmigracionnye-nastroenija-monitoring-4> (дата обращения: 12.02.2025).

REFERENCES

1. Golovnyova E.V. Regional'naya identichnost' kak forma kollektivnoj identichnosti i ee struktura [Regional identity as a form of collective identity and its structure]. *Labirint. Journal of Social and Humanitarian Studies*. 2013. No. 5. P. 42–50. (in Russian).
2. Martynenko O.O., Erdyneeva K.G. Grazhdanskaya identichnost' studencheskoj molodezhi Dal'nego Vostoka kak marker modelirovaniya budushchego [The civic identity of the student youth of the Far East as a marker for modeling the future]. *Scientific Review. Series 2: Humanities*. 2021. No. 6. P. 89–97. (in Russian). DOI: 10.26653/2076-4685-2021-6-08
3. Olejnik E.B., Ivashina N.V., Hramova M.N., Erdyneeva K.G. Faktory vozvratnoj migracii russkoyazychnogo naseleniya iz stran ATR v Dal'nevostochnyj federal'nyj okrug [Factors of the return migration of the Russian-speaking population from the Asia-Pacific Region to the Far Eastern Federal District]. *Izvestiya Far Eastern Federal University. Economics and management*. 2025. No. 3 (115). P. 88–105. (in Russian). DOI: 10.24866/2311-2271/2025-3/2086
4. Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya koncepciya; V.A. Yadov, A.A. Semenov, V.V. Vodzinskaya [i dr.]. [Self-regulation and forecasting of social behavior of a personality: A dispositional concept; V.A. Yadov, A.A. Semenov, V.V. Vodzinskaya [et al.]. Second expanded edition]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing, 2013. 376 p. (in Russian).
5. Slobodchikov V.I. O nachalah, istochnikah i osnovaniyah tradicionnyh cennostej Russkogo mira [On the principles, sources and foundations of the traditional values of the Russian world]. *Spiritual and moral education*. 2024. No. 2. P. 3–9. (in Russian). DOI: 10.47639/2074-5001_2024_2_3
6. Emigracionnye nastroyeniya: monitoring. 03 iyulya 2024 g. [Emigration sentiments: monitoring. July 03, 2024]. *VTSIOM News*. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehmigracionnye-nastroyeniya-monitoring-4> (date of the Application: 12.02.2025).

Поступила в редакцию: 14.04.2026

Поступила после рецензирования: 25.05.2026

Поступила к публикации: 10.06.2026

Received: 14.04.2026

Revised: 25.05.2026

Accepted: 10.06.2026

Булаева Н.А., Ганеев А.Р., Зарайская Т.В.,
Российская академия образования



БУЛАЕВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат экономических наук, ведущий эксперт Центра экспертиз в образовании, Российская академия образования. Сфера научных интересов: экономические аспекты оценки условий образовательной деятельности, региональное рейтингование вузов, эффективность использования ресурсов в высшем образовании. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: nbulaevamail@gmail.com

NATALYA A. BULAEVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Economic Sciences, Leading Expert at the Center of Expertise in Education, Russian Academy of Education. Research interests: economic aspects of assessing educational activity conditions, regional ranking of universities, efficiency of resource use in higher education. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: nbulaevamail@gmail.com



ГАНЕЕВ АЛЕКСЕЙ РАФИСОВИЧ

Российская Федерация, Москва

кандидат технических наук, ведущий эксперт Центра экспертиз в образовании, Российская академия образования. Сфера научных интересов: рейтингование субъектов Российской Федерации по условиям осуществления образовательной деятельности, оценка качества высшего образования, аккредитационные показатели и мониторинг эффективности вузов. Автор более 60 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-1952-3798. Электронная почта: argan74@mail.ru

ALEKSEY R. GANEEV

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Technical Sciences, Leading Expert at the Center of Expertise in Education, Russian Academy of Education. Research interests: ranking of constituent entities of the Russian Federation based on educational activity conditions, higher education quality assessment, accreditation indicators and university performance monitoring. Author of more than 60 published scientific works. ORCID: 0000-0002-1952-3798. E-mail address: argan74@mail.ru



ЗАРАЙСКАЯ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

Российская Федерация, Москва

ведущий эксперт Центра экспертиз в образовании, Российская академия образования. Сфера научных интересов: методология и процедуры рейтингования региональных систем высшего образования, оценка условий осуществления образовательной деятельности в вузах, динамика показателей субъектов Российской Федерации, сравнительный анализ образовательной среды. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: ztv.1168@gmail.com

TATYANA V. ZARAISKAYA

Moscow, Russian Federation

Leading Expert at the Center of Expertise in Education, Russian Academy of Education. Research interests: methodology and procedures for ranking regional higher education systems, assessment of educational activity conditions in universities, dynamics of indicators of Russian constituent entities, comparative analysis of the educational environment. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: ztv.1168@gmail.com

Совершенствование модели независимой оценки качества условий образовательной деятельности в организациях высшего и дополнительного профессионального образования

Аннотация. Актуальность исследования определяется наличием институционального противоречия между унифицированной методикой независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности и дифференцированными потребностями обучающихся высшей школы, а также нарастающим разрывом между формальными требованиями оценочной процедуры и реальными практиками организации образовательного процесса. Целью работы является эмпирическое обоснование изменений системы показателей независимой оценки качества для образовательных организаций, реализующих программы высшего и дополнительного профессионального образования, на основе ретроспективного анализа результатов оценочных процедур 2020–2025 годов. Объектом исследования выступает процедура независимой оценки качества как инструмент общественного контроля в системе высшего образования, предметом – параметры оценки критериев открытости, доступности и комфортности условий образовательной деятельности. Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости деунификации подходов к оценке комфортности для организаций с длительным пребыванием обучающихся, введении в параметрическую модель индикаторов цифровой коммуникационной активности как самостоятельных объектов измерения, а также в разработке модифицированных формул расчета показателей, интегрирующих расширенный спектр условий материально-технического и бытового характера.

Ключевые слова: независимая оценка качества условий образовательной деятельности, критерии независимой оценки, общественный контроль, высшее образование, дополнительное профессиональное образование.

Для цитирования: Булаева Н.А., Ганеев А.Р., Зарайская Т.В. Совершенствование модели независимой оценки качества условий образовательной деятельности в организациях высшего и дополнительного профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 30–39. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.030

Abstract. The relevance of the research is determined by the presence of an institutional contradiction between the unified methodology for independent assessment of the quality of educational conditions and the differentiated needs of higher school students, as well as the growing gap between the formal requirements of the assessment procedure and the actual practices of organizing the educational process. The aim of the work is an empirical substantiation of changes in the system of indicators of independent quality assessment for educational organizations implementing higher and additional professional education programs based on a retrospective analysis of the results of assessment procedures in 2020–2025. The object of the research is the procedure of independent quality assessment as a tool of public control in the higher education system, the subject is the parameters for evaluating criteria for openness, accessibility and comfort of educational conditions. The scientific novelty of the study is to substantiate the need to deunify approaches to assessing comfort for organizations with long-term students, to introduce indicators of digital communication activity into the parametric model as independent measurement objects, as well as to develop modified formulas for calculating indicators that integrate an expanded range of logistical and household conditions.

Keywords: independent assessment of the quality of educational conditions, criteria for independent assessment, public control, higher education, additional professional education.

For citation: Bulaeva N.A., Ganeev A.R., Zarayskaya T.V. Improving the Model for the Independent Evaluation of Educational Activity Conditions in Higher and Further Professional Education. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 30–39. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.030

Введение. Институционализация независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности (далее – НОК) в отношении организаций высшего и дополнительного профессионального образования стала важным этапом развития системы общественного контроля в российской образовательной политике [6; 7]. Нормативное закрепление процедуры, унификация методического инструментария и распространение оценочных мероприятий на федеральные государственные образовательные организации создали прецедент формирования сопоставимых массивов данных о состоянии инфраструктуры, информационной открытости и удовлетворенности обучающихся [8; 11; 13; 12].



Российская академия образования

Вместе с тем накопленный к 2026 году эмпирический материал и шестилетний опыт функционирования унифицированной оценочной модели позволяют перейти от констатации факта проведения процедуры к ее содержательной рефлексии и параметрической коррекции.

Актуальность проводимого нами исследования на тему «Совершенствование модели независимой оценки качества условий образовательной деятельности в организациях высшего и дополнительного профессионального образования» детерминирована двумя группами факторов. Во-первых, сохраняющаяся с 2019 года экстраполяция Единого порядка расчета показателей, утвержденного приказом Минтруда России № 344н [8], на все организации социальной сферы, включая образование, привела к нивелированию отраслевой специфики образовательных организаций высшего (далее – ВО) и дополнительного профессионального (далее – ДПО) образования. Во-вторых, за период, прошедший с момента разработки и утверждения Единого порядка расчета и базовых показателей НОК, произошли существенные изменения в поведенческих паттернах молодежи как основной категории респондентов. Переход от традиционных каналов информирования (телефон, официальный сайт) к социальным сетям и мессенджерам [18], признание государством значимости медийной активности вузов (введение рейтинга медийной активности Минобрнауки России с 2021 года) [15], а также реализация масштабных федеральных проектов, направленных на обновление инфраструктуры высшего образования («Создание сети современных кампусов» [16], «Капитальный ремонт и оснащение студенческих общежитий» [17]), формируют объективные предпосылки для пересмотра параметров оценки.

Несмотря на наличие отдельных публикаций, посвященных проблемам и результатам НОК в конкретные годы [1], до настоящего времени отсутствуют комплексные исследования, ориентированные на разработку целостной, эмпирически обоснованной и методически проработанной модели модификации системы показателей, учитывающей как запросы ключевых стейкхолдеров, так и приоритеты государственной политики в сфере высшего образования.

Объектом исследования выступает процедура НОК условий осуществления образовательной деятельности как форма общественного контроля в организациях, осуществляющих обучение по программам ВО и ДПО.

Предмет исследования – совокупность критериев, показателей и расчетных алгоритмов, применяемых при оценке качества условий образовательной деятельности, а также направления их параметрической модернизации.

Цель исследования заключается в разработке научно обоснованных предложений по модификации систе-

мы показателей НОК для образовательных организаций, реализующих программы ВО и ДПО, обеспечивающих повышение релевантности оценочных процедур современным реалиям.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- выявить институциональные дефициты действующей процедуры НОК на основе ретроспективного анализа результатов процедур 2020–2025 годов;
- обосновать целесообразность включения дополнительных условий оценки по критерию «Открытость и доступность информации», отражающих цифровую коммуникационную активность организаций;
- разработать модифицированную параметрическую модель критерия «Комфортность условий предоставления услуг», интегрирующую оценку условий проживания и питания, а также реализующую дифференцированный подход к балльному взвешиванию;
- предложить и алгоритмизировать новый показатель, ориентированный на оценку материально-технических условий реализации образовательного процесса в вузах;
- осуществить моделирование модифицированных расчетных алгоритмов, оценить потенциальные эффекты и риски внедрения предложенных изменений в систему показателей НОК.

Научная новизна исследования определяется тем, что:

- впервые обоснована необходимость деунификации подходов к оценке комфортности условий для организаций социальной сферы, предполагающих длительное пребывание, проживание и питание получателей услуг;
- в параметрическую модель оценки введены условия, отражающие цифровую коммуникационную активность образовательных организаций (наличие и функционирование официальных страниц в социальных сетях, каналов и ботов в мессенджерах);
- разработана модифицированная формула расчета показателя удовлетворенности обучающихся, интегрирующая расширенный спектр условий материально-технического и бытового характера.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в развитие концепции общественного контроля в образовательной сфере, расширением критериальной базы оценки качества через призму социотехнического подхода, а также обогащением методологии параметрического моделирования оценочных процедур применительно к специфике высшего образования.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные изменения по итогам первичной апробации на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации по проведению независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности (Общественный со-

вет по НОК), и получения одобрения могут быть использованы для дальнейшего совершенствования процедуры НОК.

Материалы и методы исследования. Эмпирическую базу исследования составили четыре группы источников:

- нормативные правовые акты, регламентирующие проведение НОК в социальной сфере, в том числе и в образовании [4–14];
- результаты выездного общественного мониторинга, проведенного в образовательных организациях ВО за период с 2020 по 2025 год и включающего фотофиксацию, отчеты (заключения) экспертов организации-оператора;
- данные анкетирования обучающихся, аккумулированные в рамках процедур НОК за 2020–2025 годы;
- экспертные оценки специалистов организации-оператора и членов Общественного совета по НОК, полученные методом полуструктурированного интервью.

Методологический инструментарий исследования включал формально-юридический анализ для обоснования соответствия предлагаемых изменений действующему законодательству; компаративный анализ для сопоставления требований к оценке качества условий в различных сегментах социальной сферы (образование, здравоохранение, культура, социальное обслуживание); контент-анализ для категоризации предложений, поступавших от образовательных организаций и респондентов в ходе проведения НОК. Всего проанализировано 1247 обращений, что обеспечило репрезентативность выводов о направленности запросов на редукцию либо на расширение процедуры.

Также применялись двухэтапный метод экспертного взвешивания, позволивший определить перечень условий, подлежащих включению в модифицированную модель, и имитационное моделирование для верификации предложенных расчетных формул на ретроспективных данных [1].

Результаты исследования. Проведенный ретроспективный анализ результатов НОК за 2020–2025 годы в совокупности с контент-анализом обращений позволил установить, что 78,6 % предложений, поступавших от администраций образовательных организаций, носили выраженный редукционный характер и были связаны с упрощением процедуры НОК. К числу наиболее часто повторяющихся инициатив относятся:

- сокращение минимально необходимого количества респондентов при проведении анкетирования;
- отказ от обязательного размещения информации на традиционных бумажных стендах в помещениях организаций либо существенное сокращение перечня такой информации;
- введение процедуры обязательного согласования заключений и актов, составляемых экспертами ор-

ганизации-оператора, с руководством образовательной организации;

- предоставление организациям доступа к первичным данным анкетирования обучающихся.

Приведенные инициативы не могут быть квалифицированы как конструктивные, поскольку их реализация неизбежно привела бы к снижению объективности результатов НОК.

Одновременно с этим в ходе анализа зафиксирован устойчивый запрос на расширение спектра оцениваемых параметров, который концентрируется вокруг четырех областей. Первая связана с необходимостью оценки современных цифровых каналов коммуникации (социальные сети, боты, мессенджеры) – действующая редакция показателя 1.2 [12; 13] ограничивает перечень дистанционных способов взаимодействия телефоном, электронной почтой, формой обратной связи и разделом «Часто задаваемые вопросы» на сайте образовательной организации. Вторая область предполагает оценку условий проживания в общежитиях. Показатель 2.1 не содержит упоминаний о наличии, состоянии и комфортности жилых помещений, что вступает в противоречие с федеральными проектами по созданию современных кампусов [16] и капитальному ремонту общежитий [17]. Третья область включает оценку организации питания обучающихся, а четвертая – материально-технического обеспечения образовательного процесса. Действующая система критериев и показателей НОК ограничивается оценкой санитарно-гигиенического состояния помещений (освещенность, состояние мебели, санитарное состояние), игнорируя вопросы дидактической оснащенности.

Выявленный разрыв между запросом обучающихся и параметрической моделью НОК формирует объективную потребность в ее содержательной модернизации.

Данные анкетирования 12780 студентов, проведенного в 2020–2025 годах, свидетельствуют об изменении моделей информационного поведения молодежи. Более 75 % опрошенных в качестве источника информирования используют официальные страницы в социальных сетях, тематические каналы и чаты в мессенджерах [18]. Таким образом, игнорирование данных каналов в процедуре НОК приводит к тому, что оценка информационной открытости формируется на основе нерелевантных, «устаревших» источников.

С 2021 года Министерство науки и высшего образования Российской Федерации на регулярной основе рассчитывает и публикует рейтинг медийной активности высших учебных заведений [15]. Данный рейтинг на государственном уровне признан инструментом оценки публичной активности вузов. Отсутствие аналогичных показателей в процедуре НОК создает ситуацию нормативной рассогласованности.

Наконец, государственная политика в сфере цифровизации и импортозамещения предполагает активное использование отечественных платформ и сервисов, включая социальную сеть ВКонтакте и мессенджер Мах. Оценка наличия и функционирования официальных страниц и каналов на указанных платформах корреспондирует с задачами по обеспечению технологического суверенитета и формированию безопасной цифровой среды.

На основании изложенного предложено расширить перечень дистанционных способов взаимодействия, оцениваемых в рамках показателя 1.2, следующими позициями:

- наличие официальной страницы (аккаунта) образовательной организации в социальных сетях, подтвержденной верификацией и содержащей актуальную информацию об организации и реализуемых образовательных программах;
- наличие официального канала или чат-бота в мессенджере, обеспечивающего возможность получения справочной информации, оперативной связи с сотрудниками, направления обращений.

Принципиальным является требование не только наличия, но и функционирования указанных способов взаимодействия. В соответствии с рекомендациями Минтруда России и сложившейся практикой организации-оператора, верификация функционирования осуществляется методом «контрольной закупки»: эксперт направляет тестовое обращение и фиксирует факт получения ответа, его полноту и оперативность.

Алгоритм расчета модифицированного показателя 1.2 сохраняет преемственность с Единым порядком [8] и не требует введения дополнительных коэффициентов или корректировки шкалы:

$$P_{\text{дист}} = T_{\text{дист}} \times C_{\text{дист}},$$

где $C_{\text{дист}}$ – количество функционирующих дистанционных способов взаимодействия с получателями услуг, информация о которых размещена на официальном сайте образовательной организации (включая добавленные позиции), $T_{\text{дист}} = 20$ баллов за каждый способ.

Увеличение максимально возможного количества способов взаимодействия с 5 до 7 потенциально могло бы привести к инфляции показателя. Для предотвращения данного эффекта введено ограничение: при наличии и функционировании пяти и более дистанционных способов взаимодействия значение показателя 1.2 фиксируется на уровне 100 баллов. Данное ограничение является консервативным и одновременно стимулирующим: организация может обеспечить различные каналы для разных целевых аудиторий (абитуриенты, студенты, родители, партнеры), но ее итоговая оценка не превышает максимального установленного значения.

Критический анализ действующей редакции показателя 2.1 [2; 12; 13] позволил идентифицировать два системных дефекта: содержательную неполноту и методическую упрощенность. Они проявляются как в недостаточном внимании к условиям проживания и организации питания в образовательных организациях, так и в бинарной логике оценки: при наличии пяти и более комфортных условий из представленного перечня показатель автоматически принимает значение 100 баллов. Данный подход, во-первых, нивелирует значимость отдельных условий (наличие и понятность навигации, питьевой воды, наличие и состояние санитарно-гигиенических помещений признаются равнозначными), а во-вторых, не создает стимулов для развития, поскольку достижение порога истощает оценочные возможности показателя.

Предлагаемая модификация включает два взаимосвязанных компонента: расширение перечня оцениваемых условий и переход к дифференцированному балльному взвешиванию.

В показатель 2.1 вносятся две позиции: наличие комфортных условий проживания в общежитии; наличие комфортных условий питания обучающихся. Критерии комфортности проживания разработаны на основе требований к благоустройству жилых помещений и включают: наличие мебели, соответствие санитарным нормам, обеспечение бытовых условий, доступность инфраструктуры. Критерии комфортности питания разработаны на основе требований к организации общественного питания в образовательных организациях и включают: наличие столовой или буфета, ассортимент блюд, соответствие физиологическим нормам, ценовую доступность.

Новой является отказ от бинарной логики «5 условий = 100 баллов» и введение системы весовых коэффициентов, отражающих значимость каждого условия для целевой группы.

Распределение баллов осуществлено на основе метода экспертного взвешивания: экспертам предлагалось распределить 100 баллов между предложенными показателями комфортности, руководствуясь критериями значимости для обучающихся, ресурсоемкости создания и поддержания условия, а также его дискриминативной способности (см. Таблицу).

Важно подчеркнуть, что представленные балльные эквиваленты не являются окончательной нормой. Решение по критериям, показателям НОК и алгоритмам их оценки, в соответствии с регламентом проведения процедуры, принимается Общественным советом по НОК. Предложенное распределение является научно обоснованной и эмпирически верифицированной рекомендацией, сформированной по результатам опроса экспертов и ограниченной (но репрезентативной) выборки студентов.

Таблица

Распределение балльных оценок по условиям комфортности (показатель 2.1)

Код	Наименование условия комфортности	Количество баллов
2.1.1	Наличие комфортной зоны отдыха (ожидания), оборудованной соответствующей мебелью	15
2.1.2	Наличие комфортных условий проживания в общежитии	15
2.1.3	Наличие комфортных условий питания обучающихся	15
2.1.4	Наличие и понятность навигации внутри организации	10
2.1.5	Наличие и доступность питьевой воды	15
2.1.6	Наличие и доступность санитарно-гигиенических помещений	10
2.1.7	Санитарное состояние помещений организации	10
2.1.8	Транспортная доступность	10
Итого по показателю 2.1		100

По результатам экспертных интервью и анализа заключений по выездным проверкам установлено, что в значительной части вузов (по оценкам экспертов, примерно в 30–40 %) наблюдаются существенные проблемы с оснащённостью помещений современным оборудованием, состоянием лабораторий, библиотек, объектов спорта. В связи с изложенным предложено ввести новый показатель 2.4 «Обеспечение в организации комфортных условий осуществления образовательного процесса», оценивающий пять параметров:

- наличие электронных средств обучения (электронные образовательные ресурсы, доступ к базам данных, программное обеспечение);
- наличие учебных стендов и наглядных материалов (специализированные стенды, макеты, тренажеры, симуляторы);
- наличие помещений, оснащенных необходимым оборудованием, для проведения практических и лабораторных занятий;
- наличие библиотек (включая читальные залы, электронные библиотечные системы);
- наличие объектов спорта (спортивные залы, открытые площадки, бассейны).

Предлагаемый алгоритм расчета показателя 2.4 имеет двухуровневую структуру. На первом этапе рассчитывается количество комфортных условий осуществления образовательного процесса ($C_{\text{комф.оп}}$) с учетом двух параметров: наличия ($K_{\text{нал}}^i$) и состояния ($K_{\text{сост}}^i$):

$$C_{\text{комф.оп}} = \sum_{i=1}^5 (K_{\text{нал}}^i \times K_{\text{сост}}^i),$$

где:

$K_{\text{нал}}^i$ – наличие в организации i -го установленно-го в показателе 2.4 комфортного условия (1 – есть, 0 – нет);

$K_{\text{сост}}^i$ – оценка соответствия требованиям, состояние i -го условия (1 – хорошее, все характеристики обеспечиваются; 0,5 – неудовлетворительное, часть характеристик отсутствует или не соответствует нормам;

0 – неудовлетворительное, отсутствуют все или большая часть характеристик).

На втором этапе осуществляется расчет итогового значения показателя:

$$П_{\text{комф.оп}} = T_{\text{комф.оп}} \times C_{\text{комф.оп}},$$

где $T_{\text{комф.оп}} = 20$ баллов за каждое комфортное условие.

Максимальное значение показателя 2.4 составляет 100 баллов (5 условий $\times$ 1,0 $\times$ 20 баллов), что корреспондирует с максимальными значениями иных показателей НОК.

Введение новых показателей (2.4) и расширение перечня условий в показателе 2.1 объективно требует корректировки методики расчета удовлетворенности студентов условиями обучения, фиксируемой показателем 2.2 «Доля обучающихся, удовлетворенных комфортностью предоставления услуг организацией».

Действующий алгоритм расчета показателя 2.2:

$$П_{\text{уд}}^{\text{комф}} = \frac{Y_{\text{комф}}}{Q_{\text{общ}}} \times 100,$$

где:

$Y_{\text{комф}}$ – суммарный балл всех обучающихся, удовлетворенных комфортностью,

$Q_{\text{общ}}$ – общее число опрошенных обучающихся.

В действующей редакции $Y_{\text{комф}}$ рассчитывается как сумма баллов удовлетворенности по шести условиям, соответствующим показателю 2.1 (зона отдыха, навигация, питьевая вода, санитарно-гигиенические помещения, санитарное состояние помещений, транспортная доступность) [2]. Введение двух новых условий в показатель 2.1 (проживание, питание), а также пяти условий в показатель 2.4 (электронные средства обучения, стенды, лаборатории, библиотеки, спорт) требует расширения знаменателя в формуле расчета среднего балла удовлетворенности.

Предлагается следующая редакция:

$$Y_{\text{комф}} = \frac{1}{11} \times (Y_{\text{комф}}^{\text{ожид}} + Y_{\text{комф}}^{\text{навиг}} + Y_{\text{комф}}^{\text{вода}} + Y_{\text{комф}}^{\text{сан}} + Y_{\text{комф}}^{\text{помещ}} + Y_{\text{комф}}^{\text{транс}} + Y_{\text{комф}}^{\text{прож}} + Y_{\text{комф}}^{\text{пит}} + Y_{\text{комф.оп}}^{\text{ЭСО}} + Y_{\text{комф.оп}}^{\text{стенд}} + Y_{\text{комф.оп}}^{\text{лаб}} + Y_{\text{комф.оп}}^{\text{библ}} + Y_{\text{комф.оп}}^{\text{спорт}}),$$

где:

$Y_{\text{комф}}^{\text{ожид}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{навиг}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{вода}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{сан}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{помещ}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{транс}}$ – суммы баллов удовлетворенности условиями, соответствующими базовой редакции показателя 2.1;

$Y_{\text{комф}}^{\text{прож}}$, $Y_{\text{комф}}^{\text{пит}}$ – суммы баллов удовлетворенности условиями проживания и питания (новые позиции показателя 2.1);

$Y_{\text{комф.оп}}^{\text{ЭСО}}$, $Y_{\text{комф.оп}}^{\text{стенд}}$, $Y_{\text{комф.оп}}^{\text{лаб}}$, $Y_{\text{комф.оп}}^{\text{библ}}$, $Y_{\text{комф.оп}}^{\text{спорт}}$ – суммы баллов удовлетворенности условиями, соответствующими показателю 2.4.

Важным методологическим уточнением является алгоритм расчета индивидуального балла удовлетворенности конкретным условием. В соответствии с Моделью НОК, утверждаемой Общественным советом по НОК на каждый год проведения процедуры [3], применяется трехступенчатая шкала: 1,0 – удовлетворен, 0,75 – удовлетворен частично, 0,0 – не удовлетворен.

Завершающим этапом модификации является корректировка интегральной оценки критерия «Комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность» (K^2). В действующей редакции критерий рассчитывается как средневзвешенное значение двух показателей: 2.1 (вес 0,5) и 2.2 (вес 0,5). Показатель 2.3 «Время оказания услуги» для системы образования не применим, и его вес перераспределяется на 2.1 и 2.2 в соотношении 1:2.

Введение показателя 2.4 потребовало пересмотра весовой структуры. На основе экспертных оценок и имитационного моделирования предложено следующее распределение весов:

$$K^2 = 0,3 \cdot P_{\text{комф.усл}} + 0,3 \cdot P_{\text{комф.оп}} + 0,4 \cdot P_{\text{уд}}^{\text{комф}},$$

где:

$P_{\text{комф.усл}}$ – значение модифицированного показателя 2.1 (дифференцированная балльная оценка восьми условий комфортности);

$P_{\text{комф.оп}}$ – значение нового показателя 2.4 (оценка материально-технических условий образовательного процесса);

$P_{\text{уд}}^{\text{комф}}$ – значение модифицированного показателя 2.2 (доля обучающихся, удовлетворенных комфортностью, рассчитанная на основе расширенного перечня из 11 условий).

Предложенная структура весов сохраняет приоритет субъективной оценки (удовлетворенности) как интегрального критерия, одновременно усиливая значимость объективных параметров, непосредственно фиксируемых экспертом.

Обсуждение результатов исследования и выводы. Предложенная в настоящем исследовании параметрическая модернизация системы показателей НОК для образовательных организаций, реализующих образовательные программы ВО и ДПО, формирует прецедент деунификации оценочных процедур и перехода от универсальной модели, экстраполируемой на всю социальную сферу, к дифференцированной, учитывающей отраслевую и функциональную специфику организаций.

Основной аспект предлагаемых изменений заключается в пересмотре базовой презумпции гомогенности социальной сферы как объекта оценки. Авторами обосновывается необходимость выделения двух типов организаций в зависимости от характера пребывания получателя услуги: «краткосрочного» (посещение организации для разового или периодического получения услуги) и «длительного» (проживание, обучение, нахождение в течение продолжительного времени). Образовательные организации ВО, где обучающиеся проводят от 6 до 8 часов ежедневно на протяжении нескольких лет, а значительная часть из них проживает в общежитиях, относятся ко второму типу.

Фокус на цифровизацию в оценке информационной открытости, реализованный путем расширения показателя 1.2, ликвидирует асинхронность между реальными практиками взаимодействия студентов и формальными требованиями к официальному сайту как единственному источнику информации [12; 13; 18].

Методологическое усложнение, выражающееся в отказе от бинарной логики «наличие – отсутствие» и переходе к дифференцированному балльному взвешиванию, а также введении двухуровневой оценки состояния объектов, повышает дискриминативную способность инструментария НОК.

Критическим аспектом, требующим последующего мониторинга, является потенциальное снижение итоговых баллов образовательных организаций на этапе имплементации новых показателей и модифицированных алгоритмов. Высокая вариативность условий проживания в общежитиях, оснащенности лабораторной базы, доступности современного оборудования способна продуцировать выраженную негативную динамику оценок у значительной части организаций. При этом авторы считают, что потенциальное снижение оценок не является основанием для консервации нерелевантной, устаревшей методики. Напротив, оно должно быть интерпретировано как выявление скрытых дефицитов, ранее остававшихся вне фокуса внимания, и как сигнал для адресных изменений. Именно в этом и заключается ключевая функция НОК как инструмента общественного контроля и управленческого аудита [1].

Реализация предложенных изменений позволит трансформировать НОК из унифицированной про-

цедуры, слабо чувствительной к отраслевой специфике, в релевантный и действенный инструмент общественного контроля, ориентированный на реальные потребности обучающихся и приоритеты государственной политики в сфере высшего образования [14; 16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Булаева Н.А., Ганеев А.Р. Особенности проведения независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности в системе высшего образования и ДПО в 2024 году // Современное профессиональное образование. 2025. № 1. С. 4–8.
2. Доработанные методические рекомендации по расчету показателей независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и дополнительным профессиональным программам / НОК-МОН. URL: <https://nok-mon.ru/doc/new/Методические%20рекомендации%202024.pdf> (дата обращения: 14.01.2026).
3. Модель по расчету показателей независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и дополнительным профессиональным программам / НОК-МОН. URL: <https://nok-mon.ru/пра> (дата обращения: 14.01.2026).
4. Независимая оценка качества условий оказания услуг / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации – официальный сайт. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/nsok> (дата обращения: 14.01.2026).
5. О внесении изменений в Методику выявления и обобщения мнения граждан о качестве условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы, утвержденную приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 октября 2018 г. № 675н: приказ Минтруда России от 27 октября 2023 г. № 777н / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/408255003/> (дата обращения: 14.01.2026).
6. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам совершенствования проведения независимой оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы: Федеральный закон от 5 декабря 2017 г. № 392-ФЗ / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/71825214/> (дата обращения: 14.01.2026).
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 14.01.2026).
8. Об утверждении Единого порядка расчета показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Минтруда России от 31 мая 2018 г. № 344н / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71975694/> (дата обращения: 14.01.2026).
9. Об утверждении Методики выявления и обобщения мнения граждан о качестве условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Минтруда России от 30 октября 2018 г. № 675н / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/72108574/> (дата обращения: 14.01.2026).
10. Об утверждении Методических рекомендаций по организации работы в рамках проведения независимой оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Минтруда России от 28 декабря 2023 г. № 899 / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408243369/> (дата обращения: 14.01.2026).
11. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий оказания услуг организациями социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Минтруда России от 23 мая 2018 г. № 317н / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/71965442/> (дата обращения: 14.01.2026).
12. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам: приказ Минобрнауки России от 3 сентября 2020 г. № 1156 / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/74778250/> (дата обращения: 14.01.2026).
13. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования: приказ Минобрнауки России от 31 июля 2020 г. № 860 / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74507096/> (дата обращения: 14.01.2026).
14. Об утверждении Рекомендаций по поддержке студенческих семей: приказ Минобрнауки России от 30 октября 2025 г. № 807 / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/413018013/> (дата обращения: 14.01.2026).
15. Рейтинг медийной активности вузов / М-рейтинг. URL: <https://m-рейтинг.рф> (дата обращения: 14.01.2026).
16. Создание сети современных кампусов: паспорт федерального проекта (Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2025 г.) / ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283954/> (дата обращения: 14.01.2026).
17. Стартовала программа обучения по организации капремонта общежитий / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации – официальный сайт. URL: <https://m.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/90260> (дата обращения: 14.01.2026).
18. Шадрин В.Г., Дмитриева Н.В., Поликарпова Л.А., Завьялова Е.А. Социальные сети вуза: вопросы аудита контента и повышения эффективности / Креативная экономика. 2023. Т. 17, № 1. С. 437–452.

REFERENCES

1. Bulaeva N.A., Ganeev A.R. Osobennosti provedeniya nezavisimoy otsenki kachestva usloviy osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti v sisteme vysshego obrazovaniya i DPO v 2024 godu [Features of conducting an independent quality assessment of educational activities in the system of higher education and further professional education in 2024]. *Modern professional education*. 2025. No. 1. P. 4–8. (in Russian).
2. Dorabotannye metodicheskie rekomendatsii po raschetu pokazatelej nezavisimoy ocenki kachestva uslovij osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyu deyatel'nost' po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya i dopolnitel'nyim professional'nyim programmam [Revised methodological recommendations on the calculation of indicators for the independent assessment of the quality of educational conditions by organizations engaged in educational activities under educational programs of higher education and additional professional programs]. *NOK-MON: official website*. Available at: <https://nok-mon.ru/doc/new/Metodicheskie%20rekomendatsii%202024.pdf> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
3. Model' po raschetu pokazatelej nezavisimoy ocenki kachestva uslovij osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyu deyatel'nost' po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya i dopolnitel'nyim professional'nyim programmam [A model for calculating indicators of independent assessment of the quality of educational conditions by organizations engaged in educational activities under educational programs of higher education and additional professional programs]. *NOK-MON: official website*. Available at: <https://nok-mon.ru/npa> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
4. Nezavisimaya otsenka kachestva usloviy okazaniya uslug [Independent assessment of the quality of service delivery conditions]. *Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation: official website*. Available at: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/nsok> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
5. O vnesenii izmenenij v Metodiku vyavleniya i obobshcheniya mneniya grazhdan o kachestve uslovij okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kul'tury, ohrany zdorov'ya, obrazovaniya, social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy, utverzhdennoy prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 30 oktyabrya 2018 g. № 675n: prikaz Mintruda Rossii ot 27 oktyabrya 2023 g. № 777n [On amendments to the Methodology for Identifying and Summarizing Citizens' Opinions on the Quality of Conditions for the Provision of Services by Organizations in the Field of culture, health, Education, Social services and Federal Institutions of Medical and Social Expertise, approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 30, 2018 No. 675n: order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated October 27 2023 No. 777n]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/408255003/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
6. O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii po voprosam sovershenstvovaniya provedeniya nezavisimoy ocenki kachestva uslovij okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kul'tury, ohrany zdorov'ya, obrazovaniya, social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy: Federal'nyj zakon ot 5 dekabrya 2017 g. № 392-FZ [On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation on Improving the independent assessment of the quality of services provided by organizations in the field of culture, health, education, social services and federal Institutions of medical and social expertise: Federal Law No. 392-FZ of December 5, 2017]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/71825214/> (date of the application: 14.01.2026). (in Russian).
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [On education in the Russian Federation. Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
8. Ob utverzhdenii Edinogo poryadka rascheta pokazatelej, harakterizuyushchih obshchie kriterii ocenki kachestva uslovij okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kul'tury, ohrany zdorov'ya, obrazovaniya, social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy: prikaz Mintruda Rossii ot 31 maya 2018 g. № 344n [On approval of the Unified Procedure for calculating indicators characterizing general criteria for assessing the quality of conditions for the provision of services by organizations in the field of culture, health, education, social services and federal institutions of medical and social expertise: Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated May 31, 2018 No. 344n]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71975694/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
9. Ob utverzhdenii Metodiki vyavleniya i obobshcheniya mneniya grazhdan o kachestve uslovij okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kul'tury, ohrany zdorov'ya, obrazovaniya, social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy: prikaz Mintruda Rossii ot 30 oktyabrya 2018 g. № 675n [On approval of the Methodology for identifying and summarizing citizens' opinions on the quality of conditions for the provision of services by organizations in the field of culture, health, education, social services and federal institutions of medical and social expertise: Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated October 30, 2018 No. 675n]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/72108574/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
10. Ob utverzhdenii Metodicheskikh rekomendatsij po organizatsii raboty v ramkah provedeniya nezavisimoy ocenki kachestva uslovij okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kul'tury, ohrany zdorov'ya, obrazovaniya, social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy: prikaz Mintruda Rossii ot 28 dekabrya 2023 g. № 899 [On approval of Methodological recommendations on the organization of work within the framework of an independent assessment of the quality of conditions for the provision of services by organizations in the field of culture, health, education, social services and federal institutions of medical and social expertise: Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated December 28, 2023 No. 899]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408243369/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
11. Ob utverzhdenii pokazatelej, harakterizuyushchih obshchie kriterii ocenki kachestva uslovij okazaniya uslug organizatsiyami social'nogo obsluzhivaniya i federal'nyimi uchrezhdeniyami mediko-social'noj ekspertizy: prikaz Mintruda Rossii ot 23 maya 2018 g. № 317n [On approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of conditions for the provision of services by social service organizations and federal institutions of medical and social expertise: Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated May 23, 2018 No. 317n]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/71965442/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОДЕЛИ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

12. Ob utverzhdenii pokazatelej, harakterizuyushchih obshchie kriterii ocenki kachestva uslovij osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti organizacijami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po dopolnitel'nym professional'nym programmam: prikaz Minobrnauki Rossii ot 3 sentyabrya 2020 g. № 1156 [On the approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of educational activities by organizations engaged in educational activities under additional professional programs: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated September 3, 2020 No. 1156]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/74778250/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
13. Ob utverzhdenii pokazatelej, harakterizuyushchih obshchie kriterii ocenki kachestva uslovij osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti organizacijami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 31 iyulya 2020 g. № 860 [On the approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of educational activities by organizations engaged in educational activities under educational programs of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated July 31, 2020 No. 860]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74507096/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
14. Ob utverzhdenii Rekomendacij po podderzhke studencheskih semej: prikaz Minobrnauki Rossii ot 30 oktyabrya 2025 g. № 807 [On approval of Recommendations on Support of Student Families: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 30, 2025 No. 807]. *GARANT.RU: legal information portal*. Available at: <https://base.garant.ru/413018013/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
15. Reyting mediynoy aktivnosti vuzov [Rating of media activity of universities]. *M-reyting: official website*. Available at: <https://м-рейтинг.рф> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
16. Sozdanie seti sovremennykh kampusov: pasport federal'nogo proekta (Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, 2025 g.) [Creating a network of modern campuses: federal project passport]. *GARANT.RU*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283954/> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
17. Startovala programma obucheniya po organizatsii kapremonta obshchezhitij [A training program for organizing the overhaul of dormitories has started]. *Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation: official website*. Available at: <https://m.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/90260> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
18. Shadrin V.G., Dmitrieva N.V., Polikarpova L.A., Zav'yalova E.A. Sotsial'nye seti vuza: voprosy audita kontenta i povysheniya effektivnosti [University social networks: issues of content audit and efficiency increasing]. *Creative Economy*. 2023. Vol. 17, No. 1. P. 437–452. (in Russian).

Поступила в редакцию: 06.04.2026

Поступила после рецензирования: 15.05.2026

Поступила к публикации: 28.05.2026

Received: 06.04.2026

Revised: 15.05.2026

Accepted: 28.05.2026

Кисленко К.С.,
*Лицей имени академика Игоря Алексеевича Бакулова
городского округа Покров Владимирской области*

**КИСЛЕНКО КИРИЛЛ СЕРГЕЕВИЧ****Российская Федерация, поселок Вольгинский**

директор, Лицей имени академика Игоря Алексеевича Бакулова городского округа Покров Владимирской области. Сфера научных интересов: управление образовательными системами, типы, характер и функции педагогических исследований, междисциплинарные основы образования и его трансформация в условиях меняющегося социума, проблемы дополнительного профессионального образования, региональные системы непрерывного образования, подготовка учителей, профессиональное образование, коммуникативные педагогические технологии, образовательная работа с людьми разных возрастов. Автор пяти опубликованных научных работ. SPIN-код: 2164-8891. Электронная почта: kislenkoks@rambler.ru

KIRILL S. KISLENKO**Volginsky Settlement, Russian Federation**

Director, Lyceum named after Academician Igor Alekseevich Bakulov of Pokrov city district Vladimir region. Research interests: management of educational systems, types, nature and functions of pedagogical research, interdisciplinary foundations of education and its transformation in a changing society, problems of continuing professional education, regional systems of continuing education, methods, teacher training, vocational education, communicative pedagogical technologies, educational work with people different ages. Author of five published scientific works. SPIN-code: 2164-8891. E-mail address: kislenkoks@rambler.ru

Теоретико-методологическая модель воспитательной системы сельской школы в условиях высокотехнологичного кластера

Аннотация. Представлена теоретико-методологическая модель воспитательной системы сельской школы, концептуализирующая локальный социум как пространство экзистенциального становления личности. Исследование опирается на синтез классических положений экзистенциальной философии (Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер), их современных интерпретаций в философии образования и фундаментальных разработок научной школы М.И. Рожкова в области экзистенциальной педагогики, рефлексивно-ценностного подхода и педагогического сопровождения саморазвития. Уникальность контекста исследования определяется локализацией образовательного учреждения в Покровском городском округе – «въездных воротах» Владимирской области, где историко-культурный ландшафт (Свято-Введенский Островной монастырь, трассировка Старой Нижегородской дороги, мемориальное значение академика И.А. Бакулова) сопрягается с динамично развивающимся высокотехнологичным фармацевтическим и промышленным кластером. Данная амбивалентность среды рассматривается как ресурс актуализации экзистенциальной ситуации выбора, способствующей обретению личностью субъектности. Представлены модель педагогического сопровождения, интегрирующая историко-культурное наследие и современный производственный потенциал территории, критерии эффективности ее реализации, операционализированные для педагогической диагностики.

Ключевые слова: теоретико-методологическая модель воспитательной системы, сельская школа, экзистенциальная философия, экзистенциальная педагогика, научная школа М.И. Рожкова, локальный социум.

Для цитирования: Кисленко К.С. Теоретико-методологическая модель воспитательной системы сельской школы в условиях высокотехнологичного кластера // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 40–45. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.040

Abstract. The article presents a theoretical and methodological model of the educational system of rural schools, conceptualizing the local society as a space of existential formation of personality. The research is based on the synthesis of classical principles of existential philosophy (G. Marcel, J.-P. Sartre, M. Heidegger), their modern interpretations in the philosophy of education and the fundamental developments of the scientific school of M.I. Rozhkov in the field of existential pedagogy, a reflexive value approach and pedagogical support for self-development. The uniqueness of the research context is determined by the localization of the educational institution in the Pokrovsky city district – the “entrance gate” of the Vladimir region, where the historical and cultural landscape (Saint Vvedensky Island Monastery, tracing of the Old Nizhny Novgorod Road, memorial significance of Academician I.A. Bakulov) is combined with a dynamically developing high-tech pharmaceutical and industrial cluster. This ambivalence of the environment is considered as a resource for actualizing the existential situation of choice, contributing to the acquisition of subjectivity by a person. A model of pedagogical support is presented that integrates the historical and cultural heritage and the modern production potential of the territory, criteria for the effectiveness of its implementation, operationalized for pedagogical diagnostics.

Keywords: theoretical and methodological model of the educational system, rural school, existential philosophy, existential pedagogy, scientific school of M.I. Rozhkov, local society.

For citation: Kislenco K.S. Theoretical and Methodological Model of the Educational System of Rural Schools in a High-tech Cluster. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 40–45. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.040

Введение. Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся исследователями как эпоха «текущей современности» (З. Бауман) и аксиологической неопределенности, актуализирует запрос на воспитание личности, способной к автономному существованию, осознанному целеполаганию и принятию ответственности за траекторию собственной жизни. В этом контексте особую эвристическую значимость приобретает обращение к идеям экзистенциальной философии, смещающей фокус внимания с универсальных закономерностей на уникальность человеческого бытия, на категории «забота», «выбор», «пограничная ситуация» и «становление» [15, с. 505]. Как отмечает Г.Л. Шерман, экзистенциальный поворот в современной педагогике знаменует возвращение к вопросу о внутреннем мире обучающегося, его субъективном опыте переживания образовательной реальности [16].

Отечественная педагогическая мысль, представленная научной школой профессора М.И. Рожкова, предложила инструментарий для реализации этих философских интуиций в практике воспитания. Разработанные им концепции экзистенциальной педагогики, рефлексивно-ценностного подхода и педагогического сопровождения саморазвития позволяют рассматривать воспитание не как внешнее формирование личности по заданному образцу, а как создание условий для внутреннего самоопределения, «становления человека в качестве подлинного субъекта собственной жизни» [11, с. 12; 12].

Локальный социум, понимаемый как пространство непосредственного бытия человека, его «жизненный мир» (Э. Гуссерль), обладает уникальным потенциалом для инициации экзистенциальных процессов. Для сельской школы, укорененной в конкретном ландшафте, истории и производственных отношениях, воспитание неизбежно обретает черты диалога личности с местом. *Цель настоящей статьи* – теоретическое обоснование модели воспитательной работы, превращающей ресурсы уникального локального социума Покровского городского округа Владимирской области в пространство экзистенциального становления личности.

Теоретико-методологические основания исследования: экзистенциальная традиция и научная школа М.И. Рожкова. Экзистенциальная философия как антропологическая матрица воспитания. Фундамент исследования составляют идеи филосо-



Лицей имени академика Игоря Алексеевича Бакулова
городского округа Покров Владимирской области

фов-экзистенциалистов, переосмысленные применительно к педагогической реальности. М. Хайдеггер ввел понятие *Dasein* («здесь-бытие»), фиксирующее неразрывную связь человека с миром, его укорененность в конкретной пространственно-временной ситуации [цит. по: 3]. Ж.-П. Сартр постулирует тезис о том, что «существование предшествует сущности» – человек не задан изначально, а постоянно творит себя, осуществляя совокупность действий и выборов. Особое значение для нашей работы имеет концепция Г. Марселя, который противопоставляет безличному отношению «проблемы» личностное отношение «тайны» и вводит категорию «бытия-в-ситуации», требующего от человека не технологического решения, а экзистенциального ответа [6; 7].

В контексте воспитания экзистенциализм акцентирует значимость внутреннего диалога, рефлексии, способности к самоопределению в «пограничных ситуациях» [1, с. 15]. В.А. Герт развивает эту линию, обосновывая экзистенциальную парадигму как основу понимания субъектности педагога и обучающегося. Он вводит категорию «со-бытия» как онтологического основания образования [3, с. 45–48]. Современные исследователи указывают на имплицитное присутствие экзистенциально-феноменологических подходов в альтернативных педагогических практиках, объединенных идеей «школы понимания», где приоритетом становится не трансляция знаний, а развитие способности к смыслообразованию [10].

Рефлексивно-ценностный подход и концепция саморазвития в научной школе М.И. Рожкова. Интеграция

экзистенциальных идей в конкретную воспитательную практику стала возможной благодаря трудам М.И. Рожкова и его научной школы. Ключевым положением выступает трактовка воспитания как процесса, инициирующего внутренние механизмы саморазвития личности. М.И. Рожков определяет саморазвитие как «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования», что коррелирует с сартровским пониманием человека как проекта [11, с. 12].

Методологическим инструментом реализации этой цели выступает рефлексивно-ценностный подход. Согласно его положениям, развитие личности детерминировано не столько внешними воздействиями, сколько осмыслением и переживанием ценностей в ситуациях преодоления. Воспитательная ситуация конструируется таким образом, чтобы подросток оказался перед необходимостью совершить ценностный выбор, требующий рефлексии собственного «Я» и своих отношений с миром [8; 13]. Педагог при этом выполняет функцию фасилитатора, реализуя стратегию педагогического сопровождения – особой культуры поддержки, помогающей подростку в самопознании и самореализации без жесткой директивности [14].

Важным для нашего исследования является тезис М.И. Рожкова о преодолении как факторе саморазвития [12]. Именно в ситуациях, требующих мобилизации внутренних ресурсов для разрешения противоречия (между «хочу» и «могу», личными интересами и общественными ожиданиями), происходит наиболее интенсивное личностное становление.

Уникальность локального социума Покровского округа: амбивалентность как ресурс экзистенциального выбора. Покровский городской округ представляет собой уникальный «текст» культуры, где историческая глубина сопрягается с технологической актуальностью, создавая тем самым условия для возникновения экзистенциального напряжения, необходимого для самоопределения личности.

Историко-культурный ландшафт

Свято-Введенский Островной монастырь. Этот духовный центр, основанный в начале XVIII века и возрожденный в конце XX века, является не только памятником архитектуры, но «местом памяти» (П. Нора), хранящим опыт аскезы и духовного преодоления [5]. История старца Клеопы, введшего строгий Афонский устав, может быть интерпретирована как пример экзистенциального выбора в пользу служения ценностям, выходящим за пределы индивидуального существования.

Трассировка Старой Нижегородской дороги. Дорога как философская категория (М. Хайдеггер) несет символический заряд: торговый путь, дорога странствий, скорбный путь ссыльных («Владимирка») [4]. Осознание этой исторической стратификации формирует чувство причастности к российской истории.

Фигура академика И.А. Бакулова. Роль этого ученого, основателя поселка и научной школы, выходит за рамки краеведения. Его судьба представляет собой конкретное воплощение профессиональной самореализации и личной ответственности за развитие территории [1].

Индустриальный и научно-технологический ландшафт

Фармацевтический кластер. Концентрация наукоемких производств (научно-исследовательские институты, далее – НИИ, фармацевтические фабрики) создает возможности для знакомства с миром современной науки и высокотехнологичной промышленности [9].

Многообразие промышленности. Заводы «Вольгинский» (литьевые пластмассы), «Монделис Россия» (пищевые технологии), «Покровский пряник», завод железобетонных изделий для московского метрополитена формируют полифоничную картину труда, предлагая различные профессиональные траектории [9].

Амбивалентность этой среды (историческая память и технологическая инновационность) создает поле ценностного напряжения, необходимое для актуализации экзистенциального выбора.

Концептуальная модель воспитательной системы (далее – Модель): от внешнего ландшафта к внутреннему миру личности. Представим основные составляющие авторской модели.

Цель: становление субъектной позиции выпускника, характеризующейся осознанным отношением к собственной жизни и локальному социуму как пространству самореализации.

Ведущие принципы:

- событийности: воспитание строится вокруг значимых событий, «экзистенциальных встреч», которые переживаются личностью и становятся фактом ее внутренней биографии [7];
- диалогизма: знакомство с социумом происходит не как усвоение информации, а как диалог с его «голосами» – прошлого (монастырь, тракт), настоящего (рабочий, инженер) и будущего (собственные проекты) [2];
- свободосообразности: педагогическое сопровождение уважает право подростка на собственный путь и помогает ему в обретении личностного смысла [3];
- рефлексивной направленности: обязательным компонентом любой деятельности является рефлексия, помогающая осознать мотивы, цели и результаты собственных действий и выборов [8].

Содержательно-технологический компонент Модели представлен в Таблице.

Логика построения экзистенциального маршрута: этапы становления субъектности. Воспитательный процесс в рамках Модели структурируется как последовательное расширение субъектного пространства личности.

Таблица

Содержательно-технологический компонент Модели

Компонент социума	Категория бытия (экзистенциал)	Воспитательная задача	Формы и технологии сопровождения	Механизмы реализации
Введенский монастырь	Служение, память	Актуализация вопросов о духовном измерении жизни	Экскурсии-погружения с предварительной подготовкой (изучение истории, формулирование вопросов); этико-философские диалоги с участием представителя монастыря; волонтерская деятельность на территории (с учетом светского характера образования)	Разработка маршрутного листа с рефлексивными заданиями; согласование программы с администрацией монастыря; ведение дневника впечатлений
Старая Нижегородская дорога	Временность, путь	Формирование исторической памяти, сопричастности	Поисково-исследовательская деятельность (работа с архивами районной библиотеки, сбор воспоминаний старожилов); создание школьного виртуального музея; историко-краеведческие экспедиции	Организация взаимодействия с краеведческим музеем; обучение школьников методам интервьюирования и поиска информации в архивах; создание цифрового ресурса на платформе школы
Наследие академика И.А. Бакулова	Призвание, созидание	Осознание профессионального пути как акта созидания социальной реальности	Исследовательские проекты (анализ научных трудов, изучение истории создания поселка); встречи с сотрудниками НИИ и ветеранами производства; экскурсии в мемориальные места	Интеграция с уроками истории и краеведения; привлечение наставников из числа научных сотрудников; конкурс эссе «Человек, изменивший территорию»
Предприятия кластера	Труд, мастерство, будущее	Профессиональное самоопределение как экзистенциальный выбор	Социальные и профессиональные пробы (2–3-дневное погружение на предприятии с выполнением практических заданий); проектные сессии по решению реальных производственных задач; тьюторское сопровождение	Заключение договоров о сотрудничестве с предприятиями; подготовка педагогов-наставников из числа сотрудников; разработка индивидуальных маршрутов профессиональных проб
Социальная среда поселка	Забота, ответственность	Обретение себя через деятельное участие в жизни сообщества	Социальное проектирование (инициативы по благоустройству, помощь пожилым и ветеранам); волонтерское движение; экологические акции	Включение проектов в муниципальные грантовые программы; создание школьного волонтерского штаба с фиксацией индивидуального участия; публичная презентация результатов

1. Этап «Встреча» (5–7 классы). Доминирует эмоционально-образное восприятие. События организуются как путешествия, экскурсии, праздники. Роль педагога – фасилитатор приобретения эмоционального опыта, организатор «живого» контакта с местом. Итог – формирование эмоционально-ценностного образа малой родины.

2. Этап «Исследование» (8–9 классы). Переход к аналитической рефлексии. Подросток включается в проектную и исследовательскую деятельность. Роль педагога – тьютор, обучающий методам исследования, организующий рефлексивные сессии (круглые столы, дискуссионные клубы). Итог – развитие способности к самопознанию на основе познания среды.

3. Этап «Выбор и Проект» (10–11 классы). Доминирует деятельностное самоопределение. Юноши и де-

вушки инициируют собственные социальные или профессиональные проекты, осуществляют профориентационные пробы на предприятиях. Роль педагога – консультант, помогающий в рефлексии сделанного выбора и проектировании будущего. Итог – сформированная субъектная позиция, осознанный выбор профессиональной траектории.

Преодоление ограничений реализации Модели. Светский характер образования. Взаимодействие с монастырем требует четкого разграничения: экскурсии и волонтерская деятельность реализуются в рамках культурно-просветительской работы, без проведения религиозных обрядов и навязывания вероучения. Все мероприятия согласуются с администрацией школы и проводятся с учетом законодательства об образовании.

Дифференциация вовлеченности. Не все обучающиеся готовы к экзистенциальной рефлексии. Модель предполагает вариативность участия: наряду с формами погружения предусмотрены менее интенсивные форматы (ознакомительные экскурсии, факультативное участие в проектах).

Ресурсное обеспечение. Реализация Модели требует:

- подготовки педагогических кадров (курсы повышения квалификации по экзистенциальной педагогике и тьюторскому сопровождению);
- временных ресурсов – интеграция воспитательных мероприятий в учебный план за счет часов внеурочной деятельности;
- выстраивания транспортной логистики – организация выездных мероприятий возможна при использовании школьного автобуса или с привлечением родительского сообщества.

Конфликт интерпретаций. Амбивалентность среды (духовное наследие как противопоставление промышленному развитию) может порождать ценностные противоречия. Педагогическая позиция – не навязывать единую интерпретацию, а организовывать диалог, в котором школьник вырабатывает собственную систему ценностей.

Операционализированные критерии эффективности модели. В рамках экзистенциальной парадигмы оценка эффективности воспитания требует смещения акцента с формальных показателей на качественные изменения в структуре личности. Предусмотрены следующие параметры оценки и диагностический инструментарий:

Субъектность

- показатель: интернальный локус контроля;
- диагностический инструментарий: опросник уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, адаптированный для старшеклассников.
- критерий: повышение показателей по шкалам общей интернальности и интернальности в области достижений по сравнению с контрольной группой.

Развитость рефлексивных способностей

- показатель: глубина и содержательность рефлексии;
- диагностический инструментарий: анализ продуктов деятельности (эссе, портфолио проектов, днев-

ники самонаблюдения) по критериям: наличие аргументированной позиции, связь с личным опытом, способность к самооценке.

- критерий: не менее 70 % обучающихся демонстрирует высокий и средний уровень рефлексивности по экспертным оценкам.

Экзистенциальная наполненность

- показатель: осмысленность жизни;
- диагностический инструментарий: тест смысловых жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.
- критерий: положительная динамика показателей по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «локус контроля – Я» по сравнению с этапом начала реализации Модели.

Социально-демографический показатель (отсроченный)

- показатель: закрепление на территории;
- диагностический инструментарий: мониторинг трудоустройства выпускников через 3 года – 5 лет после окончания школы;
- критерий: доля выпускников, возвращающихся для работы на предприятия округа, превышает средний показатель по муниципалитету не менее чем на 15 %.

Заключение. Локальный социум Покровского городского округа, характеризующийся синтезом духовного наследия, исторической памяти, примеров личностного и социального созидания и динамичного научно-промышленного развития, представляет собой среду, ресурсы которой могут быть системно использованы для реализации задач экзистенциальной педагогики. Предложенная модель воспитательной системы, опирающаяся на теоретический фундамент экзистенциальной философии и методологические разработки научной школы М.И. Рожкова, позволяет превратить эту среду из фона в активное пространство становления личности. Операционализированные критерии эффективности и анализ возможных рисков обеспечивают применимость Модели в школьной практике. Результатом ее реализации становится формирование выпускника, укорененного в культуре, способного к осознанному выбору жизненной и профессиональной траектории, в том числе – к осознанному закреплению на родной территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академик И.А. Бакулов и история поселка Вольгинский / Краеведческий портал Петушинского района. URL: <http://www.kray-petushki.ru/bakulov> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Баранова О.И. Философские основы приоритетных направлений современного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 2. С. 1–7.
3. Герт В.А. Педагогическая антропология: учебное пособие для вузов. СПб.: Лань, 2024. 160 с.
4. История Большого Владимирского тракта. Часть III / Богородск-Ногинск. Краеведение. URL: <https://www.bogorodsk-noginsk.ru/o-z/rodina-iii.html> (дата обращения: 01.03.2026).
5. История Свято-Введенского Островного монастыря. Покров: Издательство Свято-Введенского Островного монастыря, 2021. 128 с.
6. Марсель Г. Быть и иметь; пер. с фр. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 159 с.
7. Марсель Г. Ответственность философа // Философские науки. 2025. № 3. С. 112–125.

8. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании; под ред. М.И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 215 с.
9. Промышленность Петушинского района / Инвестиционный портал Владимирской области. URL: <https://investvladimir.ru/territories/petushinsky> (дата обращения: 01.03.2026).
10. Пузыревский В.Ю. Стили образования: избранные труды по философии, истории, психологии и методологии образования. СПб.: Центр содействия образованию, 2025. 922 с.
11. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 8–14.
12. Рожков М.И. Преодоление как фактор саморазвития // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 1. С. 10–16.
13. Рожков М.И. Рефлексивно-ценностный подход в воспитании // Педагогика. 2020. № 5. С. 32–39.
14. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. 330 с.
15. Яркова Е.Н., Богомяков В.Г., Чистякова М.Г., Суворова Л.Г. Философия образования: современные тренды и российские реалии // Образование и наука. 2026. Т. 28, № 1. С. 12–47.
16. Sherman G.L. Existentialism and higher education: a renewed intersection in well-being. *Journal of Humanistic Psychology*. 2024. Vol. 64, No. 3. P. 504–522.

REFERENCES

1. Akademik I.A. Bakulov i istoriya poselka Vol'ginskij [Academician I.A. Bakulov and the history of the Volginsky settlement]. *Local history portal of Petushinsky district*. Available at: <http://www.kray-petushki.ru/bakulov> (date of the Application: 01.03.2026). (in Russian).
2. Baranova O.I. Filosofskie osnovy prioritetnykh napravlenij sovremennogo obrazovaniya [Philosophical foundations of priority areas of modern education]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2025. No. 2. P. 1–7. (in Russian).
3. Gert V.A. Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov [Pedagogical anthropology: a textbook for universities]. Saint Petersburg: Lan, 2024. 160 p. (in Russian).
4. Istoriya Bol'shogo Vladimirskogo trakta. Chast' III [The history of the Great Vladimir Highway. Part III]. *Bogorodsk-Noginsk. Local history*. Available at: <https://www.bogorodsk-noginsk.ru/o-z/rodina-iii.html> (date of the Application: 01.03.2026). (in Russian).
5. Istoriya Svyato-Vvedenskogo Ostrovnogo monastyrja [The history of the St. Vvedensky Island Monastery]. Pokrov: Publishing House of the St. Vvedensky Island Monastery, 2021. 128 p. (in Russian).
6. Marsel' G. Byt' i imet' [To be and to have]. Novocherkassk: Saguna, 1994. 159 p. (in Russian).
7. Marsel' G. Otvetstvennost' filosafo [The responsibility of a philosopher]. *Philosophical Sciences*. 2025. No. 3. P. 112–125. (in Russian).
8. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii; pod red. M.I. Rozhkova [Pedagogical support for the self-development of adolescents in additional education; edited by M.I. Rozhkov]. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2020. 215 p. (in Russian).
9. Promyshlennost' Petushinskogo rajona [Industry of the Petushinsky district]. *Investment portal of the Vladimir region*. Available at: <https://investvladimir.ru/territories/petushinsky> (date of the Application: 01.03.2026). (in Russian).
10. Puzyrevskij V.Yu. Stili obrazovaniya: izbrannye trudy po filosofii, istorii, psihologii i metodologii obrazovaniya [Styles of education: selected works on philosophy, history, psychology and methodology of education]. Saint Petersburg: Center for Educational Assistance, 2025. 922 p. (in Russian).
11. Rozhkov M.I. Konceptiya ekzistencial'noj pedagogiki [The concept of existential pedagogy]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019. No. 4 (109). P. 8–14. (in Russian).
12. Rozhkov M.I. Preodolenie kak faktor samorazvitiya [Overcoming as a factor of self-development]. *Journal of Pedagogical Research*. 2021. Vol. 6, No. 1. P. 10–16. (in Russian).
13. Rozhkov M.I. Refleksivno-cennostnyj podhod v vospitanii [Reflexive-value approach in education]. *Pedagogy*. 2020. No. 5. P. 32–39. (in Russian).
14. Rozhkov M.I., Bajborodova L.V. Teoriya i metodika vospitaniya [Theory and methodology of education]. Moscow: Yurait, 2025. 330 p. (in Russian).
15. Yarkova E.N., Bogomyakov V.G., Chistyakova M.G., Suvorova L.G. Filosofiya obrazovaniya: sovremennye trendy i rossijskie realii [Philosophy of education: modern trends and Russian realities]. *Education and Science*. 2026. Vol. 28, No. 1. P. 12–47. (in Russian).
16. Sherman G.L. Existentialism and higher education: a renewed intersection in well-being. *Journal of Humanistic Psychology*. 2024. Vol. 64, No. 3. P. 504–522.

Поступила в редакцию: 31.03.2026

Поступила после рецензирования: 13.05.2026

Поступила к публикации: 28.05.2026

Received: 31.03.2026

Revised: 13.05.2026

Accepted: 28.05.2026

Малыгин А.А.,
Ивановский государственный университет,
Ивановский научный центр Российской академии образования

Соловьева Е.А.,
Ивановский государственный университет



МАЛЫГИН АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Российская Федерация, город Иваново

доктор педагогических наук, доцент, профессор Российской академии образования, ректор Ивановского государственного университета, руководитель Ивановского научного центра Российской академии образования. Сфера научных интересов: методология образовательного оценивания в высшей школе, образовательные измерения, проектирование оценочного инструментария. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: malygin@ivanovo.ac.ru

ALEKSEY A. MALUGIN
Ivanovo, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Russian Academy of Education, Rector of Ivanovo State University, Head of the Ivanovo Scientific Center of the Russian Academy of Education. Research interests: methodology of educational assessment in higher education, educational measurement, design of assessment tools. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: malygin@ivanovo.ac.ru



СОЛОВЬЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА
Российская Федерация, город Иваново

аспирант, старший преподаватель кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, руководитель экспертно-аналитического центра, Ивановский государственный университет. Сфера научных интересов: педагогические измерения, универсальные компетенции в высшей школе, проектирование оценочного инструментария. Электронная почта: solovevaea@ivanovo.ac.ru

EKATERINA A. SOLOVIEVA
Ivanovo, Russian Federation

Postgraduate, Senior Lecturer at the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Head of the Expert and Analytical Center, Ivanovo State University. Research interests: educational measurements, universal competencies in higher education, design of assessment tools. E-mail address: solovevaea@ivanovo.ac.ru

Образовательное оценивание в эпоху развития искусственного интеллекта

Аннотация. Рассматривается одна из актуальных тем для современного высшего образования – оценивание в условиях развития технологий искусственного интеллекта. Анализируются возможности опосредованного использования искусственного интеллекта для проектирования оценочных средств и автоматизированной проверки выполнения оценочных заданий, и его непосредственного применения в диалоговом оценивании. Приводятся ограничения и риски применения технологий искусственного интеллекта. Представлена вертикальная шкала для диапазона уровней компетентности, соотнесенная с нормативно принятыми оценками, и инструментарий для их измерения. Обозначена роль преподавателей как экспертов при оценивании высокого уровня сформированности компетентности.

Ключевые слова: аттестация студентов, многостадийное оценивание, компетенции, образовательные измерения, возможности, ограничения и риски применения технологий искусственного интеллекта.

Для цитирования: Малыгин А.А., Соловьева Е.А. Образовательное оценивание в эпоху развития искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 46–52. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.046

Abstract. The article considers one of the relevant topics for modern higher education – assessment in the context of the development of artificial intelligence technologies. The possibilities of indirect use of artificial intelligence for the design of assessment tools and automated verification of the performance of assessment tasks, and its direct application in interactive assessment, are analyzed. The limitations and risks of using artificial intelligence technologies are given. A vertical scale for a range of competence levels is presented, correlated with normatively accepted assessments, and tools for measuring them. The role of teachers as experts in assessing the high level of competence formation is outlined.

Keywords: student assessment, multi-stage assessment, competencies, educational dimensions, opportunities, limitations and risks of using artificial intelligence technologies.

For citation: Malygin A.A., Soloveva E.A. Educational Assessment in the Age of Artificial Intelligence. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 46–52. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.046

Введение. Еще совсем недавно мало кто сомневался в непогрешимости оценок, которые выставляли преподаватели студентам по итогам прохождения ими различных аттестационных процедур – от привычных коллоквиумов и зачетов до государственных экзаменов и защит выпускных квалификационных работ. Данные процедуры чаще всего проводились традиционным образом – в форме собеседования, заслушивания ответов аттестуемых на заданные вопросы. С конца XX – начала XXI века на смену традиционному контрольно-оценочному укладу в высшей школе пришли новые подходы, способы и средства оценки, возникновение которых обусловлено интенсивным развитием информационных технологий, увеличением компьютерных мощностей и их применением в образовании [5]. Эти возможности связывались с оптимизацией образовательного процесса и педагогического труда, в частности, с уменьшением трудозатрат преподавателей на педагогический контроль. Применение в контрольно-оценочной деятельности автоматизированных систем проверки знаний и умений студентов было призвано обеспечить получение объективной и сопоставимой информации о реальном уровне их подготовки [13].

Успешность решения этих задач варьировалась в разных университетах в зависимости от нескольких обстоятельств:

- готовность и способность администрации университетов и профессорско-преподавательского состава разрабатывать на научной основе оценочный инструментарий и использовать его в аттестационных процедурах различного уровня значимости для принятия решений;
- наличие соответствующего уровня материально-технического обеспечения – компьютерной техники и классов с соответствующим программно-инструментальным обеспечением.

Это требовало привлечения квалифицированных кадров, владеющих аппаратом теории педагогических измерений, знаниями в области тестологии, способных грамотно поставить задачу для программистов и технических специалистов.

Массовый переход высшей школы во втором десятилетии XXI века на компетентностный подход и но-



вые образовательные стандарты породил новые вызовы, поскольку результаты освоения студентами образовательных программ задавались уже в формулировках компетенций (сначала общекультурных, затем универсальных, общепрофессиональных и профессиональных). Стало очевидно, что только заданий с выбором ответов, проверяющих знаниевую составляющую на репродуктивном уровне, для оценивания сформированности компетенций недостаточно. Коллективы университетов, учебно-методические объединения, профессиональные сообщества предпринимали попытки создания единых фондов оценочных средств. Это и сегодня является актуальной задачей, поскольку федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) задают единые требования не только к структуре и условиям, но и к результатам освоения обучающимися образовательных программ. Это означает, что в рамках академического сообщества необходимо согласовать не только формулировки универсальных и общепрофессиональных компетенций, но также их интерпретацию и способы оценивания. Приходится констатировать, что на сегодняшний день эта задача остается нерешенной.

В последние годы пандемия COVID-19 и стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) приумножили неопределенность проблемы оценивания в образовании (Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин [3; 9]). Сегодня не только в академическом сообществе, но и на государственном уровне

происходит поиск ответа на вопрос: «Каким образом следует проводить оценивание студентов, чтобы оценка как результат оценочной деятельности была объективной, достоверной и справедливой?». В рамках данной статьи представим результаты решения поставленного вопроса.

Теоретические основы построения процедур образовательного оценивания в эпоху развития ИИ. Развитие систем ИИ в образовании чаще всего связывают с индивидуализацией обучения, повышением его эффективности, принятием разного рода решений, совершенствованием образовательных программ и качества подготовки специалистов. Под этими емкими формулировками, как правило, понимается использование технологий и средств генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ) для получения ответа на запросы, написания компьютерных программ на разных языках программирования, поиска ошибок в кодах, решения математических задач и др. [1; 4]. При этом без должного внимания и часто без ответа остаются вопросы ответственности со стороны студентов за самостоятельность выполнения заданий, непредвзятости преподавателей при оценивании этих заданий, точности и достоверности результатов оценивания, прозрачности самих алгоритмов машинного обучения, соответствия академического поведения педагогов и обучающихся морально-этическим нормам. Нерешенность этих и других проблем усиливает негативные тенденции, которые уже сегодня намечаются в высшем образовании. В частности, можно зафиксировать:

- разрыв между содержанием образования, которое осваивают студенты, и складывающимися практиками профессиональной деятельности, к которой должны готовиться в вузах будущие специалисты;
- снижение доверия в научном и образовательном сообществах к процедурам оценивания образовательных результатов;
- увеличение нагрузки на преподавателей, стремящихся к соблюдению норм академической честности и активно включающихся в «диалог» с ГИИ при проверке представленных студентами работ.

Для преподавателя организация и проведение контрольно-оценочных процедур в образовательном процессе представляют собой одну из наиболее ресурсоемких составляющих педагогической деятельности. В то же время ряд соответствующих задач уже сегодня может быть частично автоматизирован или оптимизирован с помощью существующих инструментов ИИ, включая системы ГИИ. Однако методологически корректное и эффективное внедрение ИИ в процесс оценивания предполагает активное участие преподавателя. Более того, для достижения устойчивых и педагогически обоснованных результатов требуется своего рода «обучение» ИИ: настройка коррект-

ных запросов, итеративная корректировка выводов, верификация генерируемых материалов и постоянный контроль со стороны преподавателя [7].

В оценочной деятельности применение ИИ может быть дифференцировано на два основных направления: опосредованное (инструментально-вспомогательное) и непосредственное использование в аттестационных процедурах. Данная классификация отражает структурную организацию инструментов ИИ в процессе образовательного оценивания.

К опосредованному применению ГИИ относится использование технологий на этапе подготовки аттестационных процедур. В первую очередь это проектирование оценочного инструментария, что становится предметом отдельного изучения исследователей и практиков в области педагогических и психологических измерений, тестологии [7; 10]. Уже сегодня существующие технологии ИИ могут эффективно содействовать преподавателю в разработке разнообразных заданий (от традиционных тестовых вопросов с выбором ответов до ситуационных задач и комплексных кейсов), экзаменационных вопросов для собеседования. Особую ценность представляет возможность генерации разноуровневых заданий, позволяющая создавать вариативные вопросы различной сложности в соответствии с выбранной таксономией целей обучения и конкретными задачами педагогического контроля. Возможности ИИ способствуют расширению банка оценочных средств благодаря созданию параллельных (альтернативных) форм заданий, структурно и содержательно сопоставимых с оригинальными версиями. Важным аспектом является модификация заданий для обеспечения инклюзивности образовательного процесса, например, адаптация формулировок для студентов с особыми образовательными потребностями или изучающих дисциплину на неродном языке.

Значительную пользу приносит анализ качества спроектированных преподавателями материалов: ИИ может проверить вопросы на наличие двусмысленностей, избыточной сложности или несоответствия учебным целям. Не менее значимой сферой применения выступает создание и адаптация аналитических рубрик оценивания, что повышает объективность и прозрачность аттестационной процедуры. ГИИ способен предлагать эталонные ответы для демонстрации обучающимся ожидаемого уровня выполнения заданий, а также предлагать темы для исследовательских проектов, портфолио, рефлексивных заданий или процедур взаимной оценки.

Второй крупный блок опосредованного применения ИИ – автоматизированная проверка студенческих работ. Наиболее эффективно технологии справляются с предварительной оценкой структурированных и частично-структурированных ответов: автоматической проверкой тестов с выбором ответа, кратких тек-

стовых ответов, числовых решений и других форматов с четко определенными критериями правильности. Для развернутых письменных работ ИИ может анализировать соответствие формальным требованиям – выявлять отклонения по объему, структуре, наличию ключевых элементов (тезис, аргументы, вывод), а также признаки поверхностного или шаблонного выполнения. В условиях растущих рисков академической нечестности генеративные системы способны выявлять потенциальные индикаторы недобросовестного поведения: стилистические аномалии, формулировки, нехарактерные для конкретного студента, или признаки машинной генерации текста, требующие последующей верификации преподавателем [11].

Важную роль играет генерация предварительной обратной связи: ИИ может автоматически формировать комментарии по логике изложения, ясности формулировок, грамматике и стилю, которые педагог впоследствии редактирует и дополняет согласно педагогическим задачам. Не менее ценным инструментом является классификация ответов по уровням освоения компетенций путем сопоставления студенческих работ с заранее заданными дескрипторами для предварительной категоризации качества выполнения. Агрегирование и интерпретация результатов на групповом уровне позволяет выявлять типичные ошибки и пробелы в знаниях обучающихся, что дает возможность своевременно корректировать стратегию обучения. В условиях коллективного оценивания (например, при проверке проектов или портфолио несколькими экспертами) ИИ обеспечивает поддержку в калибровке оценок за счет стандартизированного анализа критериев, повышая согласованность и объективность результатов.

К непосредственному применению ГИИ в аттестационной процедуре относится диалоговое оценивание. Подобное оценивание с использованием ГИИ представляет собой перспективное направление, поскольку позволяет переходить от статичных форм контроля к динамическим, интерактивным и когнитивно насыщенным процедурам. В таком формате ИИ выступает не просто как инструмент проверки готового ответа, а как активный собеседник, способный задавать уточняющие вопросы, провоцировать рефлексию, выявлять логические противоречия и оценивать глубину понимания материала, аргументированность ответов и гибкость мышления обучающегося. Виртуальный ассистент преподавателя может моделировать академическую дискуссию, экзаменационный диалог или создавать симуляцию профессиональной консультации, последовательно адаптируя свои реплики к уровню ответов студента и фиксируя качество его рассуждений.

На сегодняшний день реализация подобных систем остается в основном на уровне пилотных про-

ектов и исследовательских инициатив. Так, в отдельных университетах тестируются ИИ-платформы для формирующего оценивания на основе диалога [2], однако широкого внедрения в массовую практику они пока не получили. Мы предполагаем, что основными барьерами выступают методологическая сложность валидации диалоговых оценок, ограниченная способность современных моделей ИИ к устойчивому пониманию контекста и намерений собеседника, а также этические и академические риски, связанные с доверием к «машинному суждению». Можно выделить и другие риски в использовании чат-ботов, когда генерируется неприемлемый контент или «галлюцинации». Например, популярный инструмент ChatGPT, как и другие технологии на основе ИИ, является продуктом данных, на которых он «обучается». Поскольку модель обучается на большом количестве текста из Интернета, существует риск того, что она может генерировать неуместные, оскорбительные, ложные ответы [8].

Также существенные опасения связаны с этическими вызовами (академическая нечестность, плагиат), потенциальным снижением когнитивных навыков обучающихся при некорректном использовании нейросетей. Важными ограничениями остаются вопросы безопасности, связанные с персональными данными, а также зависимость студентов и преподавателей, которые опираются в своей деятельности исключительно на технологии ИИ [1]. Тем не менее, диалоговое оценивание может стать значимым элементом персонализированной компетентностно-ориентированной оценки.

Место ИИ в практике образовательного оценивания и аттестация студентов. С учетом возможностей применения ИИ, описанных выше, можно предложить инновационный подход к организации аттестационных процедур. По мере возрастания их значимости (от текущего педагогического контроля к промежуточной и итоговой аттестации) будут меняться требования к качеству используемого оценочного инструментария – в ситуации принятия решений высокой значимости (присвоение квалификации выпускнику университета или допуск к профессиональной трудовой деятельности) пока рано говорить о безусловном доверии аттестационной процедуры ИИ.

В этой связи предлагается использовать многостадийное оценивание, методология и технология которого обоснована нами ранее [6]. Многостадийное оценивание представляет собой последовательность взаимосвязанных и взаимообусловленных научно обоснованных этапов и процедур создания, предъявления и оценки результатов выполнения оценочных заданий аттестационного инструментария. Прежде всего целесообразно определить диапазоны компетентности с опорой на следующие определения:

- компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных профессиональных либо жизненных ситуациях;
- компетентность – уровень владения студентом или выпускником совокупностью компетенций, отражающих способность к применению знаний, умений, способов деятельности (практического опыта) и сформированных на их основе компетенций для успешного выполнения трудовых функций в определенной профессиональной области.

Многолетняя практика вузов по реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ, а также принятая в отечественной системе образования шкала оценивания качественного характера («отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно») привела к введению трех диапазонов уровня компетентности: минимальный, базовый и высокий. При получении оценки «неудовлетори-

тельно» обучающийся будет считаться не прошедшим аттестацию, а следовательно – не освоившим всю образовательную программу или ее часть. Предлагаемая нами вертикальная шкала уровня компетентности легко интерпретируется, задается в понятных для аттестуемых категориях, исключая абстрактные оценочные суждения, дифференцированно соотносится с традиционной системой оценивания, принятой в отечественной высшей школе (см. Рисунок).

Продвижение по этой шкале от минимального к высокому уровню компетентности предполагает выполнение обучающимся оценочных заданий соответствующей трудности: чем выше уровень компетентности, тем труднее совокупность заданий. Такое оценивание, проводимое в несколько этапов (стадий), соответствует идеям компетентностного подхода, а также структуре профессиональных стандартов, в которых трудовые функции специалистов описаны через необходимые знания, умения и трудовые действия.



Рисунок. Вертикальная шкала для диапазона уровней компетентности, соотнесенная с нормативно принятыми оценками, и инструментарий для измерения

Технологии ИИ, такие как машинное обучение и обработка естественного языка, могут использоваться для оценивания на первых двух уровнях измерения – для автоматизации оценивания ответов студентов, в том числе конструируемых ими в условиях строго детерминированных ситуационных заданий. Основная идея заключается в использовании модели ГИИ с преподавателем, обученной на определенном наборе данных, для прогнозирования новых результатов. Для получения оценки «отлично» и выводов о высоком уровне компетентности необходимо пройти собеседование в определенном формате (например, структурированное интервью) с преподавателем или группой экспертов, что исключает субъективность оценочных суждений [12].

Заключение. Перспективность применения ГИИ в оценивании не вызывает сомнений. Вместе с этим, его использование не может исключить необходимость экспертного участия на ключевых стадиях аттестационных процедур. На этапе проектирования заданий качество работы ГИИ напрямую зависит от выделенных экспертным образом педагогических и предметных параметров: формулировки целевых показателей, отбора релевантных контекстов, установления критериев валидности. Без участия предметного эксперта создаваемые ГИИ задания могут демонстрировать формальное соответствие таксономическим уровням при отсутствии содержательной педагогической ценности. На этапе верифика-

ции результатов экспертная проверка необходима для оценки контекстуальной релевантности предлагаемых решений, выявления латентных ошибок в работе алгоритмов, а также обеспечения содержательной интерпретации количественных данных.

Идея использования технологий ИИ в оценивании является крайне привлекательной. Однако, разработка и внедрение интеллектуальных систем аттестации требуют серьезных временных и материальных ресурсов. Также ошибочной является позиция некоторых преподавателей, считающих, что разработанные ранее вузами фонды оценочных средств и различные тесты следует исключить из применения, доверившись технологиям ИИ в этом вопросе. Напротив, оценочный инструментарий, подтвердивший свою состоятельность, обеспечивая получение надежных и валидных результатов при его использовании в аттестационных процедурах разного уровня значимости (текущий контроль, промежуточная и итоговая аттестация), необходим для машинного обучения и создания ИИ-ассистентов в помощь профессорско-преподавательскому составу.

Еще один важный аспект: качество тестов определяется компетентностью их разработчиков. Это подчеркивает необходимость целенаправленного повышения культуры использования технологий ИИ в профессиональной педагогической деятельности, прежде всего, в такой чувствительной и ответственной области, как образовательное оценивание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А.Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 8. С. 776-787.
2. Земцов Д.И., Груздев И.А. «Цифровой кентавр»: совместное обучение человека и ИИ в университете // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 10. С. 47-62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62
3. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. 46 с.
4. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С., Хромова М.А., Демьянчук Р.В., Исакова М.П., Балышев П.А. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 36-57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57
5. Лобанова Е.В., Зернов В.А. К вопросу о трансформации высшего образования в условиях глобальной цифровизации // Высшее образование в России. 2024. № 6. С. 2-10. DOI: 10.18137/RNU.NET.24.06.P.002
6. Малыгин А.А. Многостадийное оценивание в высшем образовании: монография. М.: Университетская книга, 2024. 304 с.
7. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании / Е.Ю. Карданова (науч. ред.), С.В. Тарасов, А.Е. Иванова, Э.М. Юсупова, Д.А. Грачева, К.В. Тарасова, И.С. Денисов, Д.П. Талов, А.С. Струкова. М.: НИУ ВШЭ, 2025. 88 с.
8. Раицкая Л.К., Ламбовская М.Р. Перспективы применения ChatGPT для высшего образования: обзор международных исследований // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 1. С. 10-21. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021
9. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. № 6. С. 19-37. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37
10. Султанаев Я.Т., Абзалимов Р.Р., Вильданова В.Ф. Верификационная тестология: формализованная система оценки тестовых заданий для образовательных систем с искусственным интеллектом // Human Progress. 2025. Т. 11, № 9. С. 16-23. DOI: 10.46320/2073-4506-2025-9a-16
11. Трусов С.В. Применение инструментов искусственного интеллекта российскими студентами при подготовке выпускной квалификационной работы // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 4 (44). С. 45-53.
12. Artificial Intelligence in Higher Education: a practical approach; ed. by P. Churi, Sh. Joshi, M. Elhoseny and A. Omrane. Boca Raton, FL: CRC Press, 2022. 248 p.
13. Henning G., Baker G., Jankowski N.A., Lundquist A.E., Montenegro E. Reframing assessment to center equity: theories, models, and practices. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2022. 380 p.

REFERENCES

1. Bermus A.G. Preimushchestva i riski ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: teoreticheskij obzor [Benefits and risks of using ChatGPT in higher education: A theoretical review]. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2024. Vol. 9, No. 8. P. 776–787. (in Russian). DOI: 10.30853/ped20240099
2. Zemtsov D.I., Gruzdev I.A. "Cifrovoy kentavr": sovmestnoe obuchenie cheloveka i II v universitete ["Digital Centaur": Human-AI Collaborative Learning in Universities]. *Higher Education in Russia*. 2025. Vol. 34, No. 10. P. 47–62. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62
3. Sukhanova E.A., Froumin I.D. Kachestvo obrazovaniya v rossijskikh universitetah: chto my ponyali v pandemiyu [The quality of education in Russian universities: what we learned during the pandemic: analytical report]. Tomsk: Tomsk State University, 2021. 46 p. (in Russian).
4. Koshkina E.A., Bordovskaya N.V., Gnedykh D.S., Khromova M.A., Demyanchuk R.V., Iskhakova M.P., Balyshev P.A. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v vysshem obrazovanii: obzor teoreticheskikh podhodov i praktik primeneniya [Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Review of Theoretical Approaches and Application Practices]. *Higher Education in Russia*. 2025. Vol. 34, No. 6. P. 36–57. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57
5. Lobanova E.V., Zernov V.A. K voprosu o transformacii vysshego obrazovaniya v usloviyah global'noj cifrovizacii [On the issue of transformation of higher education in the context of global digitalization]. *Higher education today*. 2024. No. 6. P. 2–10. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.24.06.P.002
6. Malygin A.A. Mnogostadijnoe ocenivanie v vysshem obrazovanii: monografiya [Multistage Assessment in Higher Education]. Moscow: University Book, 2024. 304 p. (in Russian).
7. Kardanova E. Yu., Tarasov S.V., Ivanova A.E., Yusupova E.M., Gracheva D.A., Tarasova K.V., Denisov I.S., Talov D.P., Strukova A.S. Novye podhody k ocenivaniyu: iskusstvennyj intellekt kak drajver izmenenij v obrazovanii [New Approaches to Assessment: Artificial Intelligence as a Driver of Change in Education]. Moscow: National Research University of Higher School of Economics, 2025. 88 p. (in Russian).
8. Raitskaya L.K., Lambovska M.R. Perspektivy primeneniya ChatGPT dlya vysshego obrazovaniya: obzor mezhdunarodnykh issledovanij [Prospects for ChatGPT Application in Higher Education: A Scoping Review of International Research]. *Integration of Education*. 2024. Vol. 28, No. 1. P. 10–21. (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021
9. Rezaev A.V., Tregubova N.D. (2023) ChatGPT i iskusstvennyj intellekt v universitetah: kakoe budushchee nam ozhdat'? [ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future]. *Higher Education in Russia*. 2023. Vol. 32, No. 6. P. 19–37. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37
10. Sultanayev Ya.T., Abzalimov R.R., Vildanova V.F. (2025) Verifikacionnaya testologiya: formalizovannaya sistema ocenki testovykh zadaniy dlya obrazovatel'nykh sistem s iskusstvennym intellektom [Verification Testology: A Formalized System for Assessing Test Items in AI-powered Educational Systems]. *Human Progress*. 2025. Vol. 11, No. 9. (in Russian). DOI: 10.46320/2073-4506-2025-9a-16
11. Trusov S.V. Primenenie instrumentov iskusstvennogo intellekta rossijskimi studentami pri podgotovke vypusknok kvalifikacionnoj raboty [Application of artificial intelligence tools by Russian students in preparing their final qualification work]. *Innovative development of vocational education*. 2024. No. 4 (44). P. 45–53. (in Russian).
12. Artificial Intelligence in Higher Education: a practical approach; ed. by P. Churi, Sh. Joshi, M. Elhoseny, A. Omrane. Boca Raton, FL: CRC Press, 2022. 248 p.
13. Henning G., Baker G., Jankowski N.A., Lundquist A.E., Montenegro E. Reframing assessment to center equity: theories, models, and practices. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2022. 380 p.

Поступила в редакцию: 28.04.2026

Поступила после рецензирования: 02.06.2026

Поступила к публикации: 18.06.2026

Received: 28.04.2026

Revised: 02.06.2026

Accepted: 18.06.2026

Хаматгалеева Г.А.,
Институт деловой карьеры

Масленникова Н.Н., Гибадулина И.И.,
Казанский федеральный университет

Краснова Е.Л.,
Набережночелнинский государственный педагогический университет



ХАМАТГАЛЕЕВА ГУЛИЯ АГЗАМТДИНОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, рекламы и связей с общественностью, Институт деловой карьеры. Сфера научных интересов: методология и практика педагогического, экономического и технического образования, развитие интеграционных процессов и инновационных механизмов взаимодействия в системе «школа – среднее профессиональное образование – вуз». Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: sting74@mail.ru

GULIA A. KHAMATGALEEVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Management, Advertising and Public Relations, Business Career Institute. Research interests: methodology and practice of pedagogical, economic, and technical education, innovative mechanisms for interaction in the “school-vocational school-university” system. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: sting74@mail.ru



МАСЛЕННИКОВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, город Елабуга

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии и химии, Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета. Сфера научных интересов: экологическое образование, формирование у обучающихся естественнонаучной грамотности, инновационное взаимодействие школ, колледжей и вузов, проблемы интеграции иностранных студентов в образовательную среду российских вузов. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: NNMaslennikova@kpfu.ru

NADEZHDA N. MASLENNIKOVA
Yelabuga, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Biology and Chemistry, Yelabuga Institute (branch) of Kazan Federal University. Research interests: environmental education, formation of students' natural science literacy, innovative interaction of schools, secondary vocational education and universities, problems of integration of foreign students into the educational environment of Russian universities. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: NNMaslennikova@kpfu.ru



ГИБАДУЛИНА ИЛЬЗИРА ИЛЬСУРОВНА
Российская Федерация, город Елабуга

кандидат биологических наук, доцент, доцент, заведующий кафедрой биологии и химии, Елабужский институт (филиал) Казанского федерального университета. Сфера научных интересов: экологическое образование, формирование у обучающихся естественнонаучной грамотности, инновационное взаимодействие школ, колледжей и вузов, проблемы интеграции иностранных студентов в образовательную среду российских вузов. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: IIGibadullina@kpfu.ru

ILZIRA I. GIBADULINA
Yelabuga, Russian Federation

Ph.D. of Biological Sciences, Docent, Associate Professor, Head of the Department of Biology and Chemistry, Yelabuga Institute (branch) of Kazan Federal University. Research interests: environmental education, formation of student's natural science literacy, innovative interaction of schools, secondary vocational education and universities, problems of integration of foreign students into the educational environment of Russian universities. Author of more than 80 published scientific works. E-mail address: IIGibadullina@kpfu.ru



КРАСНОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА

Российская Федерация, город Набережные Челны

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, информатики и искусств, Набережночелнинский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: методология и практика педагогического и экономического образования, исследование социальных взаимодействий, культурных норм и ценностей, социальных институтов. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: elena-gunicheva@mail.ru

ELENA L. KRASNOVA

Naberezhnye Chelny, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Dean of the Faculty of Mathematics, Computer Science and Arts, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. Research interests: methodology and practice of pedagogical and economic education, research of social interactions, cultural norms and values, and social institutions. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: elena-gunicheva@mail.ru

Ключевые векторы повышения качества среднего профессионального образования в условиях интеграции с высшим образованием

Аннотация. Представлены результаты анализа ключевых направлений модернизации среднего профессионального образования, связанных с интеграцией с высшим образованием. Выделены и проанализированы шесть взаимосвязанных векторов: преемственность содержания образовательных программ двух уровней образования; институциональное взаимодействие и кооперация; разработка гибких образовательных траекторий и признание результатов предыдущего уровня обучения; развитие кадрового потенциала; инфраструктурная и технологическая конвергенция; цифровая интеграция и управление данными. Утверждается, что максимальный синергетический эффект достигается при комплексной реализации данных направлений, взаимодействие вузов и колледжей является ключевым фактором повышения качества профессионального образования.

Ключевые слова: высшее образование, среднее профессиональное образование, векторы развития и интеграция уровней образования, условия повышения качества образования.

Для цитирования: Хаматгалиева Г.А., Масленникова Н.Н., Гибадулина И.И., Краснова Е.Л. Ключевые векторы повышения качества среднего профессионального образования в условиях интеграции с высшим образованием // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 53–59. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.053

Abstract. The results of the analysis of the key directions of modernization of secondary vocational education related to integration with higher education are presented. Six interrelated vectors are identified and analyzed: continuity of the content of educational programs at two levels of education; institutional interaction and cooperation; development of flexible educational trajectories and recognition of previous learning outcomes; human resource development; infrastructural and technological convergence; digital integration and data management. It is argued that the maximum synergetic effect is achieved with the integrated implementation of these areas, the interaction of universities and colleges is a key factor in improving the quality of vocational education.

Keywords: higher education, secondary vocational education, vectors of development and integration of educational levels, conditions for improving the quality of education.

For citation: Khamatgaleeva G.A., Maslennikova N.N., Gibadulina I.I., Krasnova E.L. Key Vectors for Improving the Quality of Secondary Vocational Education in the Context of Integration with Higher Education. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 53–59. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.053

Введение. На сегодняшний день система профессионального образования находится в эпицентре трансформационных процессов российской экономики. В условиях импортозамещения, технологической модернизации и санкционного давления запрос на квалифицированные кадры, способные к быстрой

адаптации, резко возрос. В этих условиях среднее профессиональное образование (далее – СПО) становится ключевым элементом кадрового обеспечения реального сектора экономики, перестает восприниматься как «тупиковая» или «запасная» образовательная траектория.

Скорость изменения технологий требует от системы СПО закладки основ для будущего развития специалиста. В этой связи трансформация СПО в полноценный, престижный и востребованный уровень системы непрерывного образования возможна только при условии содержательной и институциональной интеграции с высшим образованием (далее – ВО) [4]. Именно интеграция СПО и ВО рассматривается исследователями как стратегический инструмент для создания непрерывных образовательных траекторий [3] и формирования кадрового резерва высокой квалификации. Подобная интеграция выступает механизмом, обеспечивающим выпускнику учреждения СПО не только формирование узкопрофильных навыков, но и адаптивность, способность к самообучению и системному мышлению, которые будут развиваться на следующем уровне образования.

Для решения задач, поставленных в рамках государственных инициатив (федеральный проект «Профессионалитет», Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года и др.), требуется системный анализ взаимосвязей между конкретными мерами по повышению качества СПО и их влиянием на возможности последующего перехода выпускников на уровень ВО. Качество профессионального образования рассматривается как комплексный показатель соответствия образовательных результатов текущим и будущим потребностям рынка труда, отражающий степень сформированности у выпускников профессиональных и надпрофессиональных компетенций, уровень удовлетворенности ключевых заинтересованных сторон – обучающихся, работодателей и государства [9].

Анализ научной литературы показывает, что существующие исследования как правило рассматривают проблемы модернизации СПО и ВО в отрыве друг от друга. В связи с этим, *актуальным* является осуществление комплексного анализа эффективности векторов повышения качества образования через призму создания единого образовательного пространства. Продуктивность такого подхода определяется:

- его междисциплинарным и межсистемным характером, позволяющим рассматривать СПО и ВО как элементы единой экосистемы подготовки кадров;
- возможностью оценивать эффективность векторов развития СПО (дуальное обучение, демонстрационный экзамен и др.) не только по внутренним показателям (например, трудоустройство), но и по их роли в формировании компетенций, востребованных для успешного продолжения образования в вузе;
- способностью прогнозировать синергетический эффект, возникающий на стыке двух уровней образования; выявлять потенциал для завтрашнего инновационного развития сегодняшних инвестиций в СПО.



Цель исследования: выявить ключевые векторы повышения качества СПО в их взаимосвязи с системой ВО.

Задачи исследования:

- на основе анализа научной литературы и нормативно-правовой базы определить, какие векторы развития СПО ведут к повышению качества образования, а какие носят декларативный характер;
- определить систему показателей, позволяющих оценить эффективность интеграционных процессов между СПО и ВО по каждому выявленному вектору;
- провести комплексный анализ ключевых векторов повышения качества СПО, оценить их эффективность в контексте интеграции с ВО.

Методологической основой исследования является системный подход, позволяющий преодолевать ведомственную разобщенность и анализировать СПО и ВО не как изолированные институты, а как взаимосвязанные элементы единой образовательно-экономической системы.

В работе использованы такие *методы*, как системный анализ, синтез данных из научных публикаций, нормативных документов, статистических данных, обобщение результатов социологических опросов работодателей, опыта образовательных организаций СПО.

Теоретические подходы к решению проблем повышения качества СПО в контексте интеграции с высшей школой. В рамках парадигмы непрерывного образования разрешение проблем интеграции СПО и ВО опирается на синтез ряда теоретических подходов и принципов.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.) смещает фокус системы образования с усвоения обучающимися суммы знаний (знаниевая парадигма) на формирование у них компетентности как интегративной способности решать профессиональные и жизненные задачи. Определение результатов образования как комплекса профессиональных и универсальных компетенций, зафиксированных в федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) СПО

и профессиональных стандартах, создает общую понятийную базу для требований рынка труда и ВО.

Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) постулирует, что личностное развитие и формирование компетенций происходят в процессе целенаправленной мотивированной деятельности, осуществляемой в определенном социальном контексте. Данный подход диктует необходимость проектирования образовательного процесса как системы учебно-профессиональных задач, практических ситуаций, применения дуального обучения, реализации практико-ориентированных проектов и симуляционных технологий, максимально приближающих обучение к будущей профессиональной деятельности.

Концепция человеческого капитала (Г. Беккер, Т. Шульц) [1]. Инвестиции в образование (время, деньги, усилия) рассматриваются как капиталовложения, которые повышают продуктивность деятельности индивида и в долгосрочной перспективе приводят к экономическому росту. Обоснование экономической целесообразности инвестиций государства, бизнеса и личности в СПО связано с его пониманием как инструмента ускоренного формирования специфического человеческого капитала с высокой и быстрой отдачей. Интеграция с ВО повышает скорость возвращения этих инвестиций, расширяя карьерные перспективы и «потолок» доходов выпускника.

Принцип преемственности, вертикальной и горизонтальной мобильности в рамках непрерывного обучения предполагает, что образование – это не набор дискретных этапов, а непрерывная гибкая траектория, включающая переходы между уровнями (вертикаль) и накопление разнообразных квалификаций (горизонталь). Это обеспечивается разработкой сквозных образовательных программ (СПО → прикладной бакалавриат), механизмом зачета результатов, включая сертификаты и портфолио. СПО перестает быть тупиком, становится часть непрерывной индивидуальной образовательной траектории, платформой для дальнейшего роста.

Праксиологический подход (Т. Котарбинский) и *концепция «обучения через практику»* (Дж. Дьюи) содержат положение о том, что прочные знания формируются и проверяются в практическом действии. Критерием их истинности и ценности является применимость в решении реальных проблем. Данные методологические инструменты обосновывают необходимость увеличения доли практики в образовательных программах СПО, внедрения реальных производственных задач в учебный процесс, развития мастерских как центров прикладных технологий (Hi-Tech). Таким образом, качество СПО напрямую связывается с глубиной погружения в профессиональный контекст.

Теория социального партнерства в образовании [7] актуализирует понимание того, что качество профессионального образования не может быть обеспечено силами одной образовательной организации. Требуется системное взаимодействие государства, бизнеса и образовательных учреждений, в рамках которого создаются управляющие советы колледжей (куда входят работодатели), развивается дуальное обучение, разрабатываются корпоративные образовательные стандарты, выдаются гранты от предприятий на обновление материально-технической базы. В условиях такого партнерства работодатель становится со-заказчиком, со-разработчиком и со-оценщиком результатов образования.

Основные векторы развития СПО. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, система профессионального образования в России представляет собой двухуровневую структуру, ориентированную на подготовку кадров для реального сектора экономики.

СПО:

- подготовка квалифицированных рабочих и служащих;
- подготовка специалистов среднего звена (техникумы, колледжи).

ВО:

- бакалавриат или специалитет;
- магистратура;
- подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, адъюнктура, ординатура, ассистентура-стажировка).

Система образования в России проходит глубокую и многомерную трансформацию и движется к созданию целостной, многоуровневой модели:

школа → колледж (СПО) →
бакалавриат (ВО) → магистратура (ВО)

Эта логичная поддерживаемая государством траектория, которую можно охарактеризовать как переход от параллельного сосуществования отдельных уровней образования к интегрированной экосистеме подготовки кадров.

Данные изменения вызваны комплексом факторов.

Смена парадигмы: от «запасного пути» к «первому выбору». СПО перестает быть участком «троечников» и становится осознанной альтернативой для школьников, желающих быстро получить профессию, востребованную на рынке. ВО при этом смещается в сторону прикладных моделей (прикладной бакалавриат) и усиления практико-ориентированности, чтобы оставаться релевантным.

Масштабная модернизация инфраструктуры и содержания СПО (на примере проекта «Профессионалитет»): создание образовательно-производственных класте-

ров, в рамках которых колледжи и отраслевые предприятия становятся единым целым. Образовательные программы сокращены до двух лет, их содержание на 70–80 % определяется работодателем. Происходит обновление материально-технической базы: создание тысяч современных мастерских, оснащенных по стандартам WorldSkills, кардинально меняет качество практической подготовки.

Интеграция СПО и ВО осуществляется на основе развития сетевых моделей сотрудничества. Это проявляется в разработке совместных образовательных программ, наличии общих ресурсов и взаимном зачете дисциплин. Расширяются возможности прикладного бакалавриата, который становится логическим продолжением обучения в СПО. Также наблюдается появление университетских профильных классов в колледжах и корпоративных кафедр в вузах, что помогает будущим специалистам выстраивать непрерывную образовательную траекторию.

Внедрение новых инструментов оценки и признания квалификаций. Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills становится формой Государственной итоговой аттестации в СПО, а его результаты начинают учитываться при поступлении в вузы [2]. Развитие системы независимой оценки квалификаций [6] и цифровых сертификатов создаст гибкий фонд компетенций специалиста, признаваемый в СПО, ВО и на рынке труда.

Изменение роли работодателя от пассивного получателя работников к равноправному партнеру, который принимает участие в разработке и оценке качества реализации образовательных программ. Такой подход проявляется в деятельности управляющих советов, дуальном обучении и целевой подготовке кадров.

Акцент на непрерывность образования и гибкие образовательные траектории. Данный тренд проявляется в стирании жестких границ между уровнями образования. Образовательная и жизненная траектории теперь могут выглядеть как:

СПО → работа → ДПО →
прикладной бакалавриат →
работа → магистратура.

В реализации данной возможности велика роль развития цифровых образовательных платформ и портфолио, которые позволяют накапливать и переносить образовательные результаты.

Рассмотрим ключевые векторы развития СПО с позиции его интеграции с ВО.

Преимственность содержания образовательных программ. На основе «синхронизации» ФГОС, гармонизации требований к результатам обучения на смежных направлениях СПО и ВО становится возможным

создание сквозных (стыкующихся между собой) образовательных программ. При этом проектирование программ ВО должно осуществляться «от результата» – с учетом компетенций, полученных в колледже. Это обеспечивает возможность выпускнику СПО осуществить плавный переход на следующий уровень образования – прикладной бакалавриат. Такой подход позволяет сократить сроки обучения (до 3–3,5 лет), использовать сетевые формы взаимодействия учреждений СПО и ВО, при реализации программ часть модулей (преимущественно практических) осваивать в колледже на современном оборудовании, а теоретическую и проектную части – в вузе.

Институциональное взаимодействие и кооперация – формирование устойчивых организационных связей между колледжами и вузами. Примером реализации данного вектора могут служить образовательно-производственные кластеры (далее – ОПК) и консорциумы, объединяющие колледжи, вузы и отраслевые предприятия («Профессионалитет» и другие федеральные и региональные проекты). Подобные объединения имеют общее управление, совместно планируют деятельность и распределение ресурсов. Базовые кафедры вузов в колледжах позволяют студентам параллельно с получением СПО осваивать модули вузовской программы. Крупные компании объединяют вокруг себя колледжи и университеты, где на корпоративных кафедрах осуществляется подготовки рабочих и техников, а также инженеров в рамках единой корпоративной траектории.

Гибкие образовательные траектории и признание результатов предыдущего уровня образования (СПО) как основы для продолжения образования в ВО. Ликвидация «академического разрыва» обеспечивается за счет:

- трансфера кредитов (зачетных единиц) и дисциплин – формализованной процедуры признания освоенных в колледже модулей образовательной программы при поступлении в вуз;
- учета портфолио и результатов демонстрационного экзамена [8], чемпионатов WorldSkills, проектов, практического опыта работы, дающих дополнительные баллы или основание для зачета;
- индивидуальных учебных планов: студент, пришедший из СПО, может сфокусироваться в вузе на новых, более сложных дисциплинах, а не повторять пройденное.

Развитие кадрового потенциала и единства преподавательских составов предполагает преодоление разрыва между преподавателем-теоретиком (вуз) и мастером-практиком (колледж). С этой целью ведущие инженеры-практики, работающие в сфере ВО, могут приглашаться для чтения лекций в колледже, руководства проектной деятельностью студентов и их вовлечения в исследовательскую среду, а мастера из учреждений СПО – для проведения практикумов

в вузе. Целесообразно организовывать совместные программы повышения квалификации для преподавателей двух уровней.

Инфраструктурная и технологическая конвергенция – совместное использование материально-технической базы. Может быть организован доступ студентов вуза к высокотехнологичным мастерским колледжей (Hi-Tech, по стандартам WorldSkills) для проведения исследований и реализации инженерных проектов, а обучающихся сферы СПО – к научным лабораториям, вычислительным ресурсам и библиотечным фондам высшего учебного заведения. Продуктивным в рамках рассматриваемого вектора может стать создание совместных центров компетенций или инжиниринговых центров на стыке образования и производства.

Цифровая интеграция и управление данными – создание цифровой экосистемы для сопровождения интеграционной траектории студента. Для обучающихся могут создаваться цифровые портфолио (биография) – сквозная запись образовательных результатов и достижений от колледжа через вуз к работодателю. Онлайн-курсы, дистанционная поддержка, система зачета результатов, анализ больших данных (мониторинг успешности выпускников СПО в вузах и на рынке труда) для корректировки программ могут реализовываться на базе единой образовательной платформы [5].

Рассмотрим *показатели* оценки эффективности интеграции СПО и ВО, выделенные нами на основе представленных выше векторов развития двух уровней образования.

1. Рост доли выпускников СПО, продолжающих обучение в вузах (вертикальная мобильность). Целевой индикатор – увеличение показателя на 15–20 % за 5 лет.

2. Успеваемость «трансферных» студентов (из СПО) на 1–2 курсах вуза по сравнению с абитуриентами, пришедшими из школ. Эффективная интеграция должна показывать равную или лучшую успеваемость выпускников колледжей, прежде всего, в практико-ориентированных дисциплинах.

3. Удовлетворенность работодателей компетенциями выпускников интегрированных программ.

Ожидается более высокая оценка их способности решать комплексные задачи.

4. Количество и масштаб совместных проектов, исследований и стартапов, выполненных командами студентов и преподавателей колледжей и вузов. По данному показателю ожидаются также изменения в результативности проектной деятельности: переход от учебно-тренировочных форматов к реализации коммерчески ориентированных стартапов, выполнению прикладных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по заказам предприятий с участием кросс-функциональных команд (студенты колледжа – студенты вуза – преподаватели – индустриальные партнеры). Ключевым критерием эффективности выступает доля проектов, завершившихся внедрением, патентованием или созданием малого инновационного предприятия.

Заключение. Повышение качества СПО напрямую связано с глубиной его интеграции с реальной экономикой (работодателями) и системой ВО. Это положение актуализирует задачу создания устойчивую триады:

предприятие (заказчик) ←
СПО (исполнитель, младший специалист) ←
ВО (разработчик, старший специалист).

Она станет основой для кадрового обеспечения технологического суверенитета страны.

Интеграция СПО и ВО – это не механическое сложение двух уровней, а формирование новой логики построения образовательной системы. Цель такой интеграции – обеспечить экономику специалистами нового типа: практиками с системным мышлением и инженерами с глубоким пониманием технологических реалий. Успех данного процесса зависит от системного характера реализации всех выделенных нами векторов. Такой подход позволит превратить серию разрозненных этапов обучения в единую целенаправленную образовательную траекторию.

Результаты исследования могут быть использованы для формирования стратегий профессионального развития образовательных организаций и проведения дальнейших прикладных изысканий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: Издательство ГУ ВШЭ, 2003. 672 с.
2. Захаров Н.Т., Протодяконова Г.Ю. Модернизация системы среднего профессионального образования через движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) // Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-cherez-dvizhenie-molodye-professionalny-worldskills-russia> (дата обращения: 01.02.2026).
3. Зеер Э.Ф., Симанюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-neprepryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.02.2026).
4. Иванова Н.В., Яковлева Е.В., Виноградова М.А. Анализ моделей интеграции деятельности образовательных организаций СПО-ВО для построения единого пространства непрерывного педагогического образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 2 (113). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

analiz-modeley-integratsii-deyatelnosti-obrazovatel'nyh-organizatsiy-spo-vo-dlya-postroeniya-edinogo-prostranstva-nepreryvnogo (дата обращения: 01.02.2026).

5. Ильина Н.А., Серова О.А. Сетевые образовательные программы: эволюция формирования регуляторного подхода и вопросы практической реализации сетевой формы сотрудничества // Актуальные проблемы российского права. 2024. № 5 (162). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-obrazovatelnye-programmy-evolyutsiya-formirovaniya-regulyatornogo-podhoda-i-voprosy-prakticheskoy-realizatsii-setevoy-formy> (дата обращения: 01.02.2026).
6. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: Концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем // Образование и наука. 2018. № 20 (6). С. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89>
7. Социальное партнерство: российский и зарубежный опыт: учебное пособие / Н.Г. Хорошкевич; под общ. ред. И.Д. Тургель; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. 146 с.
8. Сафронова О.В., Федотова О.Д., Байер Е.А. Демонстрационный экзамен как новая форма оценки учебных достижений обучающихся // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 12А. С. 87–95. DOI: 10.34670/AR.2024.29.75.052
9. Хаматгалеева Г.А. Формирование технологической компетенции как необходимое условие развития технологической культуры учащихся // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3-1. С. 65–69.

REFERENCES

1. Bekker G. Chelovecheskoe povedenie: ekonomicheskij podhod [Human Behavior: An Economic Approach]. Moscow: HSE Publishing House, 2003. 672 p. (in Russian).
2. Zaharov N.T., Protod'yakonova G.Yu. Modernizatsiya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya cherez dvizhenie «Molodye professionaly» (WorldSkills Russia) [Modernization of the Secondary Vocational Education System through the Young Professionals Movement (WorldSkills Russia)]. *Pedagogy. Psychology. Philosophy*. 2018. No. 4 (12). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-cherez-dvizhenie-molodye-professionalny-worldskills-russia> (date of the Application: 01.02.2026). (in Russian).
3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational trajectories in the system of continuous education]. *Pedagogical education in Russia*. 2014. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya> (date of the Application: 01.02.2026). (in Russian).
4. Ivanova N.V., Yakovleva E.V., Vinogradova M.A. Analiz modeley integratsii deyatelnosti obrazovatel'nyh organizatsiy SPO-VO dlya postroeniya edinogo prostranstva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Analysis of Models of Integration of Activities of Educational Organizations of Secondary Vocational Education for Building a Single Space of Continuous Pedagogical Education]. *Bulletin of Cherepovets State University*. 2023. No. 2 (113). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-modeley-integratsii-deyatelnosti-obrazovatelnyh-organizatsiy-spo-vo-dlya-postroeniya-edinogo-prostranstva-nepreryvnogo> (date of the Application: 01.02.2026). (in Russian).
5. Il'ina N.A., Serova O.A. Setevye obrazovatel'nye programmy: evolyutsiya formirovaniya regulyatornogo podhoda i voprosy prakticheskoy realizatsii setevoy formy sotrudnichestva [Network Educational Programs: Evolution of the Regulatory Approach and Practical Implementation of Network Cooperation]. *Actual Problems of Russian Law*. 2024. No. 5 (162). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-obrazovatelnye-programmy-evolyutsiya-formirovaniya-regulyatornogo-podhoda-i-voprosy-prakticheskoy-realizatsii-setevoy-formy> (date of the Application: 01.02.2026). (in Russian).
6. Olejnikova O.N., Murav'eva A.A., Akseanova N.M. Nacional'naya sistema kvalifikatsij: Konceptual'nye i metodicheskie osnovy v kontekste nereshennykh problem [National System of Qualifications: Conceptual and Methodological Foundations in the Context of Unresolved Problems]. *Education and Science*. 2018. No. 20 (6). P. 70–89. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89>
7. Social'noe partnerstvo: rossijskij i zarubezhnyj opyt: uchebnoe posobie / N.G. Horoshkevich; pod obshch. red. I.D. Turgel'; Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federatsii, Ural'skij federal'nyj universitet [Social Partnership: Russian and Foreign Experience]. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2021. 146 p. (in Russian).
8. Safronova O.V., Fedotova O.D., Bajer E.A. Demonstratsionnyj ekzamen kak novaya forma ocenki uchebnykh dostizhenij obuchayushchihsya [Demonstration Exam as a New Form of Assessment of Students' Academic Achievements]. *Pedagogical Journal*. 2023. Vol. 13, No. 12A. P. 87–95. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2024.29.75.052
9. Hamatgaleeva G.A. Formirovanie tekhnologicheskoy kompetentsii kak neobhodimoe uslovie razvitiya tekhnologicheskoy kul'tury uchashchihsya [Formation of Technological Competence as a Necessary Condition for the Development of Technological Culture among Students]. *Izvestiya of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2010. Vol. 12, No. 3-1. P. 65–69. (in Russian).

Поступила в редакцию: 08.02.2026

Поступила после рецензирования: 11.03.2026

Поступила к публикации: 25.03.2026

Received: 08.02.2026

Revised: 11.03.2026

Accepted: 25.03.2026

Харисова Е.В.,

Дальневосточный федеральный университет,

Фонд развития Инновационного научно-технологического центра «Русский»



ХАРИСОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

Российская Федерация, город Владивосток

проректор по перспективным проектам, Дальневосточный федеральный университет; генеральный директор Фонда развития Инновационного научно-технологического центра «Русский». Сфера научных интересов: профориентация и профессиональное самоопределение школьников, довузовская подготовка, управление в высшем образовании, оценка эффективности образовательных программ, образовательная аналитика, индивидуальные образовательные траектории. Автор трех опубликованных научных работ. Электронная почта: kharisova.evl@dvfu.ru

ELENA V. KHARISOVA

Vladivostok, Russian Federation

Vice-Rector for Strategic Projects, Far Eastern Federal University; General Director of the Russky Innovative Scientific and Technological Center Development Foundation. Research interests: career guidance and students' professional self-determination, pre-university training, higher education management, evaluation of educational programme effectiveness, educational analytics, individual educational trajectories. Author of three published scientific works. E-mail address: kharisova.evl@dvfu.ru

Методология оценки эффективности профориентационной деятельности университета

Аннотация. Рассматривается проблема оценки эффективности профориентационной деятельности университета в условиях многообразия форматов работы со школьниками и ограниченной сопоставимости существующих показателей. Актуальность темы определяется тем, что в практике вузов профориентационная работа чаще всего оценивается по числу проведенных мероприятий и объему охвата школьников, тогда как для ее эффективного построения значимыми являются данные о глубине взаимодействия, изменении образовательной траектории участников и вкладе конкретных форматов в формирование абитуриентского потока. Показано, что в логике оценки профориентационных программ необходимо различать ресурсы, активности, поведенческие эффекты, непосредственные и итоговые результаты, а сама профориентация должна рассматриваться как сложная интервенция, а не как совокупность разрозненных мероприятий. Предлагается рамочная методология оценки профориентационной деятельности университета, основанная на анализе траектории участника, типологии форматов взаимодействия, уровнях доказательности результата и расчете конверсии по маршрутам школьника. Обосновывается переход от событийной отчетности к маршрутной модели, в которой объектом анализа становится не само мероприятие, а вероятность перехода школьника между последовательными состояниями траектории: от первичного контакта к углубленному интересу, далее – к устойчивому вовлечению, абитуриентскому действию и поступлению в данный вуз. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенной модели как основы внутренней методологии Дальневосточного федерального университета, инструмента пилотной апробации и аналитического стандарта для последующего управленческого применения.

Ключевые слова: конверсия как показатель эффективности профориентационной деятельности университета, рамочная методология результат-ориентированной оценки профориентационной работы вуза, профориентационная траектория школьника.

Для цитирования: Харисова Е.В. Методология оценки эффективности профориентационной деятельности университета // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 60–69. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.060

Abstract. The article considers the problem of assessing the effectiveness of the university's career guidance activities in the context of a variety of formats of work with schoolchildren and limited comparability of existing indicators. The relevance of the topic is determined by the fact that in the practice of universities, career guidance work is most often assessed by the number of events held and the volume of coverage of schoolchildren, whereas for its effective construction, data on the depth of interaction, changes in the educational trajectory of participants and the contribution of specific formats to the formation of the applicant stream are significant. It is shown that in the logic of evaluating career guidance programs, it is necessary to distinguish between resources, activities, behavioral effects, immediate and final results, and career guidance itself should be considered as a complex intervention, and not as a set of disparate activities. A framework methodology for assessing the university's career guidance is proposed, based on the analysis of the participant's trajectory, the typology of interaction formats, the levels of evidence of the result, and the cal-

culuation of conversion along the student's routes. The transition from event-based reporting to a route model is justified, in which the object of analysis is not the event itself, but the probability of a student's transition between successive states of the trajectory: from primary contact to deep interest, then to sustained engagement, applicant action and admission to this university. The practical significance of the work lies in the possibility of using the proposed model as the basis of the internal methodology of the Far Eastern Federal University, a pilot testing tool and an analytical standard for subsequent management application.

Keywords: conversion as an indicator of the effectiveness of the university's career guidance activities, the framework methodology of the result-oriented assessment of the university's career guidance, the career guidance trajectory of the student.

For citation: Kharisova E.V. Methodology for Evaluating the Effectiveness of University Career Guidance. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 60–69. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.060

Введение. В современных университетах профориентационная деятельность перестала быть вспомогательным направлением, обслуживающим приемную кампанию. Она все более отчетливо выступает как самостоятельный контур взаимодействия со школьниками, родителями, педагогами и территориями, соединяющий образовательную миссию, кадровую политику и стратегию формирования контингента. По мере расширения числа форматов – от разовых экскурсий и лекций до длительных проектных школ, программ сопровождения и консультационных треков – проблема оценки их реальной эффективности становится все более острой. Для Дальневосточного федерального университета (далее – ДВФУ) эта проблема особенно значима, поскольку вуз использует формы профориентационной работы разного типа и нуждается в сопоставимых инструментах их оценки.

Решение этой задачи требует иного исследовательского взгляда, чем простая фиксация числа мероприятий и участников. В случае сложных образовательных практик предметом анализа становится не отдельное событие само по себе, а последовательность изменений, которую оно запускает у целевой аудитории. В этой связи мероприятие следует рассматривать не как конечный результат, а как одно из звеньев более широкой цепочки, связывающей затраченные ресурсы, организационные действия университета, непосредственные эффекты взаимодействия и дальнейшие изменения в образовательной траектории школьника. Именно такая логика позволяет перейти от описания активности к анализу реального воздействия профориентации.

Для ДВФУ профориентационная деятельность не может рассматриваться только как совокупность разовых событий, проводимых различными подразделениями. По существу, она представляет собой распределенную систему взаимодействий со школьниками, в которой отдельные форматы выполняют разные функции: одни обеспечивают первичное ознакомление, другие углубляют интерес, третьи поддерживают движение к осознанному выбору и поступлению. В этой связи оценка такой деятельности должна быть направлена, как отмечалось выше, не только на учет числа мероприятий, но и на выявление



Дальневосточный федеральный университет

ние того, каким образом отдельные форматы и их сочетания влияют на образовательную траекторию будущего выпускника школы.

Анализ материалов Организации экономического сотрудничества и развития (далее – OECD), посвященных карьерной готовности, показывает, что значимыми оказываются не только факты участия подростков в профориентационных активностях, но и содержание, повторяемость и глубина мероприятий данного направления. В отчете OECD «Состояние глобальной подготовки подростков к профессиональному выбору» (The State of Global Teenage Career Preparation, 2025) подчеркивается, что карьерные ожидания многих 15-летних слабо связаны с реальной структурой спроса на рынке труда и в значительной мере зависят от социального фона [5].

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO) рассматривает карьерное сопровождение как непрерывный процесс, который помогает людям достигать потенциала, экономикам – работать эффективнее, а обществам – становиться справедливее [2]. В этой логике профориентационная деятельность ДВФУ должна быть осмыслена не только как инструмент набора абитуриентов, но и как особая образовательная интервенция, влияющая на качество выбора профессии и жизненную траекторию школьника.

Проблема состоит в том, что в практике большинства вузов эффективность профориентационной ра-

боты оценивается либо по количеству отдельных мероприятий, либо на основании числа поступивших в вуз. Событийный подход не позволяет увидеть реальные механизмы изменения образовательной траектории школьника. Подход, основанный на оценке только конечного результата, чрезмерно сужает объект анализа, сводя сложную многослойную деятельность к ее последнему звену. Между этими полюсами и возникает *исследовательская задача*: разработать методологию оценки, с одной стороны, учитывающую глубину и многоаспектность процесса профориентации, а с другой – являющуюся для университета эффективным управленческим инструментом.

Цель статьи – обосновать и описать рамочную методологию оценки эффективности профориентационной деятельности ДВФУ, основанную на логике оценки программ, маршрутах их участников и соотношении результата с затраченными ресурсами университета в расчете на одного абитуриента в рамках довузовской работы. Для достижения этой цели в статье раскрываются теоретические основания оценки профориентации как сложной интервенции, анализируются ограничения событийного подхода, предлагается модель проектирования методологии, показываются научные и управленческие последствия ее внедрения, описывается маршрутная схема расчета доли участников, поступивших в университет, с учетом их образовательных траекторий.

Теоретические основания оценки профориентационной деятельности университета. Профориентационная деятельность вуза представляет собой особый тип интервенции на стыке образовательной, социальной и институциональной логики. В отличие от школьной профориентации, нацеленной, прежде всего, на помощь подростку в выборе дальнейшего пути, она всегда носит двойственный характер. С одной стороны, эта деятельность помогает школьнику увидеть возможные образовательные и профессиональные траектории, расширить горизонт выбора, повысить осознанность решения. С другой стороны, она встроена в стратегию формирования контингента, набора на приоритетные направления и воспроизводства кадрового потенциала самой организации. Именно эта двойственность делает ее сложным объектом оценки [2; 5].

В международной традиции карьерного сопровождения такая деятельность имеет значение не только для индивида, но и для общества в целом. UNESCO рассматривает карьерное сопровождение как средство повышения социальной справедливости, поддержки осознанного и последовательного перехода человека между этапами образования, профессиональной подготовки и занятости, а также повышения результативности образовательных систем. В документах OECD на основе анализа международных данных отмечается, что определенные карьерные

активности в подростковом возрасте связаны с более благоприятными исходами на этапе взросления. Это значит, что профориентация должна анализироваться не как периферийная услуга, а как общественно значимая интервенция [2; 5]. В университетском контексте, в том числе в условиях ДВФУ, это означает, что оценка профориентационной деятельности не может быть сведена только к числу поступивших; она должна учитывать и более ранние промежуточные результаты.

Для анализа профориентационной деятельности ДВФУ важен методологический подход, при котором внимание переносится с отдельных мероприятий на целостную систему взаимодействия со школьниками. В этой логике оценивается не только сам факт проведения того или иного формата, но и его место в общей цепочке изменений: от первичного контакта и углубления интереса до более устойчивого вовлечения, абитуриентского действия и поступления.

Особую роль здесь играет различие продуктов деятельности, получаемых непосредственно на мероприятии, его результатов и более отдаленных эффектов. Проведенные мероприятия, число участников и объем охвата относятся к прямым фиксируемым продуктам работы университета. Результаты связаны с изменениями в состоянии, поведении или положении целевой аудитории; они могут быть краткосрочными, промежуточными и более устойчивыми во времени. Отдаленные эффекты относятся к наиболее глубоким и системным последствиям рассматриваемой нами деятельности. Применительно к профориентации это означает, что охват сам по себе не равен результату, а поступление не может рассматриваться как единственный допустимый показатель результата. Между этими уровнями располагается целый слой промежуточных эффектов: рост осведомленности, повторное участие, углубление интереса, вход в программу сопровождения, абитуриентское действие.

Отсюда вытекает фундаментальный тезис статьи: профориентацию корректнее всего рассматривать как программу изменения образовательной траектории школьника, а не как совокупность отдельных событий. Это означает, что единицей анализа должно стать не само мероприятие, а движение его участника между последовательными этапами профессионального самоопределения и образовательного выбора. Именно это и открывает возможность для более строгой, сопоставимой и применимой в управленческой практике оценки профориентационной деятельности.

Проектирование методологии оценки: от события к образовательной траектории школьника. Проектирование методологии нельзя свести к простому выбору комплекса показателей. Методология возникает там, где задается способ упорядочивания сложного объекта: определяется, что считается ре-

результатом, на каком уровне он возникает, как соотносится с ресурсами и в какой мере доступен наблюдению. В случае университетской профориентации это особенно важно, поскольку один и тот же формат может производить разные эффекты в зависимости от исходного положения участника [3].

Базовым допущением предлагаемой модели оценки профориентационной деятельности (далее – Модель), основанной на анализе переходов школьника между последовательными состояниями его образовательного и профессионального самоопределения, в которой результат определяется не количеством проведенных мероприятий, а изменениями в его образовательном выборе и профессиональном самоопределении, является понимание профориентации как программы переходов. Включаясь в череду событий, обучающийся проходит ряд состояний. Для аналитических целей вводятся следующие состояния траектории для целевого контингента профориентационной деятельности:

- S_0 – школьник отсутствует в идентифицированном контуре взаимодействия с вузом;
- S_1 – первичный идентифицированный контакт;
- S_2 – повторный контакт или углубленный интерес;
- S_3 – устойчивое вовлечение школьника в более глубокий формат взаимодействия;
- S_4 – абитуриентское действие;
- S_5 – поступление участника профориентационных мероприятий в данный вуз;
- S_6 – продолжение обучения в вузе.

Эти состояния описывают не формы активности, организуемые университетом, а положение школьника в траектории профессионального самоопределения и образовательного выбора. В условиях ДВФУ такая схема позволяет связать разрозненные профориентационные форматы в единую последовательность для аналитической оценки.

Следующий принципиальный шаг связан с выбором единицы анализа. В административной практике такой единицей обычно выступает мероприятие, что удобно для учета, но не подходит для оценки результата. Мы предлагаем использовать три взаимосвязанных уровня анализа: мероприятие, участник и его траектория. Базовой аналитической единицей становится траектория, поскольку она позволяет увидеть изменение положения школьника, а не только активность подразделения.

Далее проектирование методологии требует разведения уровней результата. Здесь мы выделяем четыре слоя:

- первый – непосредственный результат контакта: участие, охват, субъективная полезность, рост осведомленности;
- второй – поведенческий результат: повторное участие, регистрация на следующее мероприятие, запрос консультации, вход в программу сопровождения;

- третий – конверсионный результат: абитуриентское действие, подача заявления, поступление;
- четвертый – отдаленный результат: продолжение обучения в вузе, успешность образовательной траектории, возможный вклад в кадровое воспроизводство территории.

В логической модели программы результаты разграничиваются по времени их проявления: краткосрочные результаты приводят к промежуточным, а промежуточные – к долгосрочным [3]. Такое разграничение не позволяет подменять результаты одних временных горизонтов итогами других и тем самым обеспечивает внутреннюю последовательность предлагаемой Модели.

Для корректного сравнения форматов также требуется типология профориентационных воздействий. В рабочем виде достаточно четырех классов: ознакомительные, углубляющие представление, сопровождающие и конверсионные форматы. Смысл типологии не в классификации как таковой, а в том, чтобы каждый тип сопоставить с допустимым профилем результата и горизонтом оценки. Без этого короткие и массовые форматы будут автоматически выигрывать по охвату, а длительные и сложные – проигрывать по количественным метрикам, даже если именно они сильнее влияют на профессиональное самоопределение и образовательный выбор школьника.

Наконец, в архитектуру методологии включается идея уровней доказательности. Прямое доказательство возникает тогда, когда идентифицирован участник, известен его путь и можно проследить последующее действие. Значимый косвенный показатель – это повторное участие, переход в более глубокий формат, вход в программу сопровождения. Удовлетворенность, положительная оценка мероприятия и заявленный интерес характеризуют непосредственную субъективную реакцию участника, но сами по себе не свидетельствуют об изменении его профессионального самоопределения или образовательного выбора. Разграничение показателей необходимо для того, чтобы не строить далеко идущих обобщений на основании ограниченного эмпирического материала.

Маршрутная Модель и формулы расчета показателей перехода участников между этапами траектории. На прикладном уровне профориентационная деятельность университета рассматривается как система переходов между последовательными этапами профессионального самоопределения и образовательного выбора. Конверсия интерпретируется как вероятность перехода участника из одного состояния в другое. Для отдельного участника профориентационных мероприятий i переход из состояния S_i в состояние S_{i+1} задается бинарным индикатором. Индивидуальный путь школьника может быть представлен как последовательность взаимодействий

с университетом, каждое из которых характеризуется датой участия, форматом мероприятия, ответственным подразделением университета и объемом затрат на его организацию. Полученные данные необходимо упорядочить и представить в виде маршрута, отражающего переходы школьника между последовательными этапами профессионального самоопределения и образовательного выбора, а также его участие в разных форматах профориентационной деятельности.

Для анализа путь необходимо нормализовать и переводить в маршрут по состояниям школьника или по типам форматов активностей. Такая формализация опирается на базовые представления теории вероятностей и математической статистики, включая условные вероятности переходов, их последовательное накопление и статистическое описание траекторий [1].

Пусть π некоторый тип маршрута, $I_{\pi,r}$ – множество участников, дошедших по данному маршруту до этапа S_r . В прикладном расчете старт маршрута задается с первого идентифицированного контакта, то есть с состояния S_1 . Тогда пошаговая конверсия по маршруту равна:

$$CR_{\pi}^{(r \rightarrow r+1)} = \left(\sum_{i \in I_{\pi,r}} z_i^{(r \rightarrow r+1)} \right) / N_{\pi,r}, \text{ где } N_{\pi,r} = |I_{\pi,r}|.$$

где $CR_{\pi}^{(r \rightarrow r+1)}$ – показатель пошаговой конверсии по маршруту π при переходе от состояния S_r к состоянию S_{r+1} ;

CR – сокращение от английского «conversion rate» (показатель конверсии);

π – рассматриваемый тип маршрута;

r – порядковый номер текущего состояния маршрута;

$r+1$ – порядковый номер следующего состояния маршрута;

S_r – текущее состояние участника в маршруте;

S_{r+1} – следующее состояние участника в маршруте;

i – отдельный участник профориентационных мероприятий;

$I_{\pi,r}$ – множество участников маршрута π , достигших состояния S_r ;

$z_i^{(r \rightarrow r+1)}$ – бинарный индикатор, принимающий значение 1, если участник i перешел из состояния S_r в состояние S_{r+1} , и 0, если переход не состоялся;

$N_{\pi,r}$ – число участников маршрута π , достигших состояния S_r ;

Σ – знак суммирования значений показателя по всем участникам соответствующего множества;

$\in$ – знак принадлежности элемента множеству;

$|I_{\pi,r}|$ – число элементов множества $I_{\pi,r}$, то есть количество участников;

$\rightarrow$ – переход от одного состояния маршрута к другому.

Накопленная конверсия маршрута до конечного состояния SR определяется как произведение пошаговых конверсий:

$$CCR_{\pi}^{(1 \rightarrow R)} = \prod_{r=1}^{R-1} CR_{\pi}^{(r \rightarrow r+1)},$$

где $CCR_{\pi}^{(1 \rightarrow R)}$ – накопленная конверсия маршрута π от первого состояния S_1 до конечного состояния маршрута;

CCR – сокращение от английского «cumulative conversion rate» (накопленный показатель конверсии);

R – порядковый номер конечного состояния маршрута;

SR – конечное состояние маршрута, включенное в расчет;

Π – знак произведения, обозначающий последовательное умножение пошаговых показателей конверсии;

$r=1$ – первый переход, включенный в расчет;

$R-1$ – последний переход перед достижением конечного состояния маршрута.

Для университетской практики особенно важны две частные метрики. Первая – конверсия маршрута в абитуриентское действие:

$$CR_{\pi}^A = N_{\pi,A} / N_{\pi,1},$$

где $N_{\pi,A}$ – число школьников, движущихся по маршруту π , совершивших абитуриентское действие.

CR_{π}^A – конверсия маршрута π в подачу заявления;

A – условное обозначение абитуриентского действия, в данном случае подачи заявления о поступлении;

$N_{\pi,1}$ – число участников, вошедших в маршрут π на этапе первого идентифицированного контакта S_1 .

Вторая – конверсия для маршрута в поступление:

$$CR_{\pi}^E = N_{\pi,E} / N_{\pi,1},$$

где $N_{\pi,E}$ – число школьников, движущихся по маршруту π , поступивших в университет.

CR_{π}^E – конверсия маршрута π в поступление;

E – условное обозначение поступления (enrolment);

$N_{\pi,E}$ – число участников маршрута π , поступивших в университет.

Для анализа ранних звеньев траектории используется префиксный подход. Если $\pi^{(k)}$ – префикс маршрута длины k , то его конверсия в более поздний результат SR определяется как:

$$CR_{\pi^{(k)} \rightarrow R} = N_{R|\pi^{(k)}} / N_{\pi^{(k)}},$$

где $CR_{\pi^{(k)} \rightarrow R}$ – конверсия начального фрагмента маршрута π длины k в достижение конечного состояния маршрута;

$\pi^{(k)}$ – префикс, то есть начальный фрагмент маршрута π , включающий первые k звеньев;

k – число звеньев, входящих в анализируемый начальный фрагмент маршрута;

$N_{R|\pi^{(k)}}$ – число участников, прошедших префикс $\pi^{(k)}$ и достигших конечного состояния маршрута;

$N_{\pi^{(k)}}$ – общее число участников, прошедших префикс $\pi^{(k)}$;

| – условие: достижение конечного состояния маршрута рассматривается при условии прохождения префикса $\pi^{(k)}$.

Этот подход позволяет анализировать силу ранних комбинаций касаний еще до того, как сформируются длинные и массово повторяющиеся полные маршруты. Чтобы избежать занижения конверсии для школьников, недавно вошедших в маршрут, для каждого перехода должно быть задано окно наблюдения Δ_r . Тогда при расчете пошагового показателя перехода в знаменатель включаются только те участники мероприятий, для которых установленный период наблюдения уже истек. В противном случае участники, включившиеся позднее, будут систематически ухудшать расчетную конверсию.

Где Δ_r – установленный период наблюдения за переходом из состояния S_r в состояние S_{r+1} ; Δ обозначает продолжительность периода наблюдения, r – номер текущего состояния.

Поскольку методология призвана обеспечить оценивание не только результативности, но и эффективности профориентационной деятельности, каждый маршрут участника соотносится с объемом ресурсов, затраченных университетом на его организацию и сопровождение. Если стоимость j -го касания школьника i обозначить через c_{ij} , то полная стоимость пути равна:

$$C_i = \sum_{j=1}^{m_i} c_{ij},$$

где C_i – полная стоимость пути участника i ;

i – отдельный участник профориентационной деятельности;

j – порядковый номер взаимодействия участника с университетом;

m_i – общее число взаимодействий участника i с университетом;

c_{ij} – стоимость j -го взаимодействия участника i с университетом;

Σ – знак суммирования затрат по всем взаимодействиям участника i от первого до m_i -го.

Средняя стоимость маршрута π рассчитывается следующим образом:

$$\bar{C}_{\pi} = (\sum_{i \in I_{\pi}} C_i) / N_{\pi},$$

где $\bar{C}_{\pi}$ – средняя стоимость маршрута π в расчете на одного участника;

I_{π} – множество всех участников маршрута π ;

C_i – полная стоимость пути участника i ;

N_{π} – общее число участников маршрута π ;

черта над C – обозначение среднего значения показателя.

Такой способ агрегирования затрат соответствует общим подходам к оценке эффективности программ и базовым статистическим процедурам обобщения данных.

Удельные затраты на достижение этапа подачи заявления:

$$CPA_{\pi} = (\sum_{i \in I_{\pi}} C_i) / N_{\pi, A},$$

где CPA_{π} – удельные затраты на достижение этапа подачи заявления по маршруту π ;

CPA – сокращение от английского «cost per application» (затраты в расчете на одно поданное заявление); $N_{\pi, A}$ – число участников маршрута π , подавших заявление о поступлении;

$\sum_{i \in I_{\pi}}$ – суммирование стоимости путей всех участников маршрута π .

Удельные затраты на достижение этапа зачисления:

$$CPE_{\pi} = (\sum_{i \in I_{\pi}} C_i) / N_{\pi, E},$$

где CPE_{π} – удельные затраты на достижение этапа зачисления по маршруту π ;

CPE – сокращение от английского «cost per enrolment» (затраты в расчете на одного поступившего); $N_{\pi, E}$ – число участников маршрута π , поступивших в университет.

Иллюстрация проведения расчетов на условных данных. Для проверки валидности предложенных формул приведем условный пример маршрута π . Предположим, что в маршрут на этапе первого идентифицированного контакта S_1 вошло 100 обучающихся средних школ и учреждений среднего профессионального образования; до этапа S_2 дошли 70 участников; S_3 – 42; S_4 (абитуриентское действие) – 21; S_5 (поступление) – 9.

Тогда пошаговые конверсии рассчитываются следующим образом:

$$CR_{\pi}^{(1 \rightarrow 2)} = 70 / 100 = 0,70,$$

$$CR_{\pi}^{(2 \rightarrow 3)} = 42 / 70 = 0,60,$$

$$CR_{\pi}^{(3 \rightarrow 4)} = 21 / 42 = 0,50,$$

$$CR_{\pi}^{(4 \rightarrow 5)} = 9 / 21 \approx 0,43.$$

Накопленная конверсия маршрута в поступление составит:

$$CCR_{\pi}^{(1 \rightarrow 5)} = 0,70 \times 0,60 \times 0,50 \times 0,43 \approx 0,09.$$

Полученное значение совпадает с прямым отношением числа поступивших к числу участников, вошедших в маршрут на этапе S_1 : $9 / 100 = 0,09$. Это показывает внутреннюю согласованность формул пошаговой и накопленной конверсии.

Конверсия маршрута в абитуриентское действие при тех же данных составит:

$$CR_{\pi}^A = 21 / 100 = 0,21.$$

Конверсия маршрута в поступление составит:

$$CR_{\pi}^E = 9 / 100 = 0,09.$$

Предположим, что совокупные затраты на реализацию маршрута, включающие расходы на все входящие в него профориентационные мероприятия, составили 300 000 руб. На этой основе рассчитываются удельные затраты для разных этапов маршрута.

Удельные затраты в расчете на одного участника маршрута:

$$Z_{\pi} = 300\,000 / 100 = 3\,000 \text{ руб.}$$

Удельные затраты в расчете на одного участника, дошедшего до этапа подачи заявления:

$$Z_{\pi,A} = 300\,000 / 21 \approx 14\,286 \text{ руб.}$$

Удельные затраты в расчете на одного участника, зачисленного в университет:

$$Z_{\pi,E} = 300\,000 / 9 \approx 33\,333 \text{ руб.}$$

где Z_{π} – удельные затраты в расчете на одного участника маршрута π ;

$Z_{\pi,A}$ – удельные затраты в расчете на одного участника маршрута π , достигшего этапа подачи заявления A ;

$Z_{\pi,E}$ – удельные затраты в расчете на одного участника маршрута π , достигшего этапа поступления E ;

A – этап подачи заявления о поступлении;

E – этап поступления в университет.

Таким образом, одна и та же сумма затрат соотносится с числом участников, достигших разных этапов маршрута.

Приведенный пример расчета показывает, что рассматриваемый маршрут в целом обладает выраженной результативностью: из 100 участников 21 доходит до абитуриентского действия, а 9 – до поступления в университет. Вместе с тем, анализ пошаговой конверсии позволяет установить, что основные потери возникают не на этапе первичного включения, а на более поздних переходах – между глубоким участием, абитуриентским действием и поступлением. Таким образом, методология делает возможным выявление не только итогового результата, но и участков маршрута, требующих управленческого вмешательства.

Расчет удельных затрат для разных этапов маршрута отражает экономическую сторону его реализации. При совокупных затратах в размере 300 000 руб. расходы в расчете на одного участника профориентационных мероприятий составляют 3 000 руб., на одного участника, подавшего заявление о поступлении, – 14 286 руб., а на одного участника, зачисленного в университет, – 33 333 руб. Следовательно, предлагаемый подход позволяет оценивать профориентационный маршрут не только с точки зрения его результативности, но и с позиции соотношения достигнутого эффекта и объема затраченных ресурсов.

Это особенно важно для принятия решений о масштабировании, корректировке или пересборке отдельных форматов работы со школьниками.

Таким образом, маршрут перестает быть просто описанием последовательности касаний и становится аналитической единицей, для которой можно рассчитать вероятность запланированного результата и стоимость его достижения. В этом и заключается переход от событийной отчетности к управлению траекториями. При необходимости модель может быть дополнена коэффициентом глубины маршрута и процедурой атрибуции результата между несколькими подразделениями, если потенциальный абитуриент проходит через несколько касаний, организуемых разными структурами вуза.

Операционализация методологии: данные, коды, матрицы переходов. Для прикладного использования методологии необходимо перейти от теоретической модели к формализованной системе данных. Минимальный пул данных, необходимых для применения методологии оценки, включает пять взаимосвязанных компонентов: реестры профориентационных мероприятий, участников, их последующих действий, затрат вуза, а также таблица взаимодействий участников с университетом. Такая структура позволяет связать сведения о проведенных мероприятиях с данными об индивидуальных маршрутах участников и ресурсах, затраченных на организацию профориентационной деятельности. Применительно к ДВФУ речь идет о создании единого контура учета профориентационных данных, который объединит мероприятия разных подразделений.

Каждому школьнику в системе должен быть присвоен уникальный идентификатор. Все мероприятия получают код формата, каждое касание – связку «участник – мероприятие – дата – подразделение – формат – стоимость». Каждое касание сопоставляется не только с типом формата, но и с состоянием (этапом траектории), которого достиг школьник в результате этого касания. Благодаря такому подходу становится возможным построение двух типов маршрутов: по форматам и по состояниям.

Базовым аналитическим инструментом служит матрица переходов. Пусть n_{rs} – число участников мероприятий, перешедших из состояния S_r в состояние S_s . Тогда матрица переходов имеет вид квадратной матрицы N , в которой каждая ячейка отражает фактическое число переходов из одного состояния в другое. На ее основе строится матрица условных вероятностей перехода $p_{rs} = n_{rs} / \sum_q n_{rq}$. Именно она позволяет увидеть, где возникают основные потери: на входе, на этапе углубления, при переходе в сопровождение или уже вблизи абитуриентского действия.

Операционализация методологии требует различения уровней зрелости данных. Базовый контур позволяет анализировать активность, охват и ори-

ентировочные затраты в расчете на одного участника. Продвинутый контур обеспечивает отслеживание повторных взаимодействий и ранних переходов. В современной методологии оценки программ оценка рассматривается как последовательный процесс, включающий описание программы, определение задач и структуры оценки, сбор данных и обоснование выводов [3]. В предлагаемой методологии эта логика реализуется посредством поэтапного расширения состава используемых данных. На начальном этапе учитываются сведения о мероприятиях, участниках и затратах. Подключение данных приемной кампании позволяет рассчитывать долю участников, подавших заявление и зачисленных в университет, а также удельные затраты на достижение этих этапов. Такой подход позволяет начать применение методологии на основе имеющихся данных и последовательно расширять аналитические возможности системы.

Процедура применения методологии в университете. Методология начинает работать только тогда, когда переводится в устойчивую организационную процедуру. Сбор первичных данных о мероприятиях и участниках должен осуществляться на уровне подразделений-организаторов. Единый оператор реестра отвечает за нормализацию данных, присвоение кодов форматам, устранение дублей и поддержку связи между мероприятиями и участниками. Подразделение, ответственное за ведение данных приемной кампании, обеспечивает сопоставление сведений об участии школьников в профориентационных мероприятиях с информацией об их регистрации в системе, подаче заявления и зачислении в университет.

Аналитический контур обеспечивает построение индивидуальных маршрутов участников, расчет показателей перехода между их последовательными этапами и подготовку аналитических выводов для принятия управленческих решений. Для ДВФУ это означает необходимость выстраивания общего порядка работы и взаимодействия между подразделениями, ведущими профориентационные мероприятия, контуром приема и аналитической функцией.

Периодичность расчета показателей перехода должна зависеть от этапа маршрута. Оперативный цикл используется для анализа ранних переходов: от первичного контакта к повторному участию и далее к включению в углубленные профориентационные программы. Ежеквартальный цикл позволяет оценивать устойчивость индивидуальных маршрутов и последовательность прохождения их начальных этапов. Итоговый годовой цикл применяется для расчета доли участников, подавших заявление, зачисленных в университет и, если это предусмотрено Моделью, продолживших обучение после первого курса. Такая периодичность позволяет одновремен-

но отслеживать текущую динамику профориентационной деятельности и оценивать ее отложенные результаты.

Сравниваться должны не все уникальные траектории, а только нормализованные и достаточно массовые маршруты. Наиболее продуктивны три класса сравнения: полные типовые маршруты, префиксы маршрутов и маршруты, различающиеся одним звеном. Именно последний тип сравнений позволяет увидеть прирост результата от добавления конкретного формата в уже существующую траекторию.

При неполных данных методология должна не создавать видимость точности, а указывать степень обоснованности выводов. Если участнику не присвоен единый идентификатор, анализ ограничивается уровнем отдельных мероприятий. Если установленный период наблюдения еще не истек, участник временно не включается в знаменатель при расчете доли участников, достигших последующих этапов маршрута. Если данные о затратах представлены не в полном объеме, показатели эффективности рассматриваются как предварительные.

Пилотную апробацию методологии целесообразно проводить не в одном, а в 3–4 подразделениях, различающихся по характеру профориентационной деятельности (массовые ознакомительные мероприятия, углубленные программы, длительное сопровождение участников и работа с ними на этапах подачи заявления и зачисления). Это позволит проверить, применима ли методология к разным видам профориентационной деятельности и не приводит ли она к некорректному сопоставлению форматов, различающихся по продолжительности и интенсивности. Пилотная апробация предполагает единое кодирование данных, построение матриц переходов, расчет показателей для нескольких типовых маршрутов и анализ выявленных методических ограничений. По результатам апробации методология может быть доработана и утверждена в качестве внутреннего регламента университета.

Научные и управленческие последствия внедрения методологии. Внедрение предлагаемой методологии меняет само понимание сути процесса профориентации в вузе. Он перестает быть набором событий, информационных акций или вспомогательных мероприятий для приемной кампании и начинает рассматриваться как сложная программа воздействия на образовательную траекторию школьника. Университет может оценить не только объем собственной профориентационной деятельности, но и механизм формирования результата: какие мероприятия обеспечивают первичное вовлечение школьников, какие способствуют их переходу к более глубоким форматам взаимодействия, а какие связаны с подачей заявления и зачислением в университет. Для ДВФУ это означает переход от учета отдельных

мероприятий к анализу целостной системы профориентационной работы.

Управленческая оптика меняется сразу в нескольких отношениях:

- исчезает неправомерное сравнение подразделений по цифрам охвата и (или) числу мероприятий;
- объектом управления становится не отдельное мероприятие, а конфигурация маршрутов и переходов;
- появляется возможность обсуждать профориентацию не только с точки зрения общей результативности, но и с позиций эффективности использования ресурсов – соотношения результата и затрат.

Критерии значимости, результативности, эффективности использования ресурсов, долгосрочного эффекта и устойчивости должны применяться контекстно и не механически. Для профориентационной деятельности ДВФУ это означает необходимость различать ценность формата, силу результата и стоимость его достижения [4].

Научная новизна предлагаемого подхода состоит в применении инструментов оценки программ и логической модели программы к сфере университетской профориентации, в выборе траектории школьника как основной единицы анализа, а также в установлении требований к доказательности выводов о достигнутых профориентационных результатах. В большинстве практик профориентация оценивается либо по количеству событий, либо по числу поступивших в вуз. В предлагаемой модели между этими уровнями помещается развернутая цепочка промежуточных переходов, что позволяет аналитически удерживать сам механизм формирования результата. Для ДВФУ это создает основу для собственной институциональной модели оценки.

Теоретический результат состоит в обосновании того, что профориентационную работу, осуществляемую вузом, следует анализировать как сложную интервенцию, соединяющую общественно значимую образовательную функцию и институциональную задачу формирования контингента. Это позволяет удерживать как ранние и промежуточные ее результаты, так и поздние эффекты, не сводя весь анализ ни к охвату школьников профориентационной деятельностью, ни к числу поступивших. В таком понимании профориентация соотносится с международной повесткой, посвященной карьерной готовности и карьерному сопровождению, где подчеркивается важность содержательных повторяющихся качественно организованных карьерных активностей [2; 5].

Практическая применимость методологии определяется тем, что она может быть внедрена поэтапно. Данная методология пригодна для пилотного расчета

на ограниченном числе подразделений, формирования внутреннего аналитического стандарта и последующего управленческого использования. Она может стать основанием для дальнейших сравнительных исследований университетской профориентации как особого типа образовательной интервенции.

Заключение. В статье предложена рамочная методология оценки эффективности профориентационной деятельности университета, основанная на подходах к оценке образовательных программ, логической модели программы и результат-ориентированном подходе. Показано, что традиционная событийная отчетность позволяет видеть активность университета, но не дает возможности судить о результате, глубине воздействия на целевую аудиторию и стоимости достижения запланированного эффекта. Разработанная нами модель рассматривает профориентацию как программу изменения образовательной траектории школьника, а маршруты участника – как основную единицу анализа.

Методический результат проведенной работы заключается в построении маршрутной модели оценки. В ней введены состояния траектории участника, формулы пошаговой и накопленной конверсии, принципы префиксного анализа маршрутов, базовые показатели стоимости результата и правила работы с неполными данными. Это позволяет перевести профориентацию из пространства описания мероприятий в пространство анализа переходов между этапами профориентационной траектории, механизмов и ресурсов профориентационной деятельности университета. Показано, что такая методология должна предусматривать разные уровни доказательности и четко обозначать пределы интерпретации полученных данных: выявленная связь не всегда свидетельствует о причинном эффекте, удовлетворенность участника не является достаточным подтверждением изменения его профессионального самоопределения или образовательного выбора, а достижение последующих этапов маршрута не может быть однозначно связано с одним профориентационным мероприятием.

Практический результат работы состоит в том, что предложенная Модель может быть использована ДВФУ как основание для создания внутреннего регламента оценки профориентационной деятельности, апробации на ограниченном числе подразделений и дальнейшего развития аналитики абитуриентской и довузовской воронки. Тем самым методология позволяет перейти от управления на основе отчетности к руководству с опорой на доказательно описанные траектории и результаты.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Bhattacharya R., Waymire E.C. A Basic Course in Probability Theory. New York: Springer, 2007. 220 p. DOI: 10.1007/978-0-387-71939-9
2. Inter-Agency Working Group on Career Guidance. Investing in Career Guidance: Revised Edition 2021. 2021. 33 p. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215> (date of the Application: 03.05.2026).
3. Kidder D.P., Fierro L.A., Luna E. et al. CDC Program Evaluation Framework, 2024. *MMWR Recommendations and Reports*. 2024. Vol. 73, No. 6. P. 1–37. DOI: 10.15585/mmwr.rr7306a1
4. OECD. Applying Evaluation Criteria Thoughtfully. Paris: OECD Publishing, 2021. 81 p. DOI: 10.1787/543e84ed-en
5. OECD. The State of Global Teenage Career Preparation. Paris: OECD Publishing, 2025. 62 p. DOI: 10.1787/d5f8e3f2-en

Поступила в редакцию: 12.05.2026

Поступила после рецензирования: 02.06.2026

Поступила к публикации: 17.06.2026

Received: 12.05.2026

Revised: 02.06.2026

Accepted: 17.06.2026

Юрьев А.В.,
Тольяттинский государственный университет



ЮРЬЕВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

Российская Федерация, город Тольятти

кандидат педагогических наук, доцент центра архитектурных, конструктивных решений и организации строительства, Тольяттинский государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования в системе среднего профессионального образования, цифровые технологии в строительном образовании, технологии трехмерного и информационного моделирования зданий, реализация проекта «Профессионалитет», цифровая трансформация строительной отрасли и образования. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: uav-tlt@ya.ru

ALEXEY V. YURYEV

Tolyatti, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Center for Architectural and Structural Solutions and Construction Management, Togliatti State University. Research interests: theory and methodology of vocational education in secondary vocational education, digital technologies in construction education, technologies of Three-Dimensional Modeling and Building Information Modeling, implementation of the “Professionalitet” project, digital transformation of the construction industry and education. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: uav-tlt@ya.ru

Теоретические основы формирования профессиональной трансформативности личности студентов строительного колледжа

Аннотация. Раскрываются теоретические основания подготовки будущих техников-строителей в условиях цифровизации образования и технологических изменений строительной отрасли. Обоснована необходимость ориентации образовательного процесса не только на освоение профессиональных компетенций, но и на развитие способности обучающихся к осмысленному самоизменению, профессиональному саморазвитию и ответственному принятию решений. На основе анализа отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований уточнена сущность профессиональной трансформативности как способности личности к качественным изменениям в профессиональном мышлении, самосознании, ценностных ориентациях и деятельности. Рассмотрены возможности применения идей генеративного обучения, рекурсивного построения образовательного процесса, развития рефлексии, субъектности и профессионального самоопределения обучающихся. Теоретически обоснованы педагогические условия формирования профессиональной трансформативности студентов строительного колледжа: создание когнитивно-активной и практико-ориентированной образовательной среды, развитие познавательной активности и субъектной позиции обучающихся, организацию проектной и исследовательской деятельности, а также интеграцию цифровых технологий в профессиональную подготовку. Сделан вывод о необходимости рассмотрения профессиональной трансформативности как одного из значимых результатов подготовки современного техника-строителя в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогические условия формирования профессиональной трансформативности личности, студенты строительного колледжа, строительное образование.

Для цитирования: Юрьев А.В. Теоретические основы формирования профессиональной трансформативности личности студентов строительного колледжа // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 70–77. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.070

Abstract. The article examines the theoretical foundations of training future construction technicians in the context of educational digitalization and technological changes in the construction industry. The necessity of orienting the educational process not only toward the development of professional competencies but also toward fostering students' ability for meaningful self-transformation, professional self-development, and responsible decision-making is substantiated. Based on an analysis of Russian and international psychological and pedagogical studies, the essence of professional transformativity is clarified as an individual's capacity for qualitative changes in professional thinking, self-awareness, value orientations, and professional activity. The possibilities of applying the ideas of generative learning, recursive curriculum design, reflection development, subjectivity, and professional self-determination are considered. The pedagogical conditions for developing professional transformativity among construction college students are theoretically substantiated, including the creation of a cognitively active and practice-oriented educational environment, the development of students' cognitive engagement and subject position, the organization of project-based and research activities, and the integration of digital technologies into professional training. It is concluded that professional transformativity should be regarded as one of the significant outcomes of training modern construction technicians within the system of secondary vocational education.

Keywords: pedagogical conditions for the formation of professional transformativity of personality, students of a construction college, construction education.

For citation: Yuryev A.V. Theoretical Foundations for the Formation of Professional Transformativity in the Personality of Construction College Students. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 70–77. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.070

Введение. Современный этап общественного развития характеризуется глубокой перестройкой экономических, технологических и социокультурных оснований профессиональной деятельности. Переход к обществу знаний, усиление цифровизации, внедрение технологий искусственного интеллекта, интеграция информационных и когнитивных практик меняют не только производственные процессы, но и сам образ профессионала. В этой связи все более очевидной становится ограниченность традиционной модели профессионального образования, ориентированной преимущественно на передачу готового знания и формирование набора устойчивых, заранее определенных умений. В новых условиях востребован специалист, способный не только воспроизводить освоенные алгоритмы, но и переосмыслить способы собственной деятельности, преобразовывать профессиональный опыт, работать в ситуации неопределенности, принимать ответственные решения и создавать новое знание в контексте профессии [10].

Для системы среднего профессионального образования данная проблема приобретает особую значимость. В частности, студенты строительных колледжей осваивают профессию в условиях высокой динамики строительной отрасли, внедрения BIM-технологий (Building Information Modeling), представляющих собой технологии информационного моделирования зданий и сооружений, основанные на создании и использовании цифровых информационных моделей объектов капитального строительства на протяжении всего их жизненного цикла, автоматизации проектирования, цифрового моделирования, ужесточения требований к качеству строительной продукции, безопасности строительных процессов и объектов капитального строительства и междисциплинарному взаимодействию. Это означает, что подготовка будущего техника-строителя не может ограничиваться формированием только исполнительских навыков. Она должна быть направлена на развитие личности, способной к профессиональному самоизменению, рефлексии, освоению новых практик и продуктивному действию в постоянно обновляющейся профессиональной среде. Именно поэтому в современной педагогике возрастает интерес к феномену профессиональной трансформативности личности студента.

Профессиональная трансформативность представляет собой не адаптивное приспособление к измене-



ниям, а способность к глубинному преобразованию собственных когнитивных структур, ценностных оснований, профессионального самосознания и способов деятельности. В данном контексте речь идет о таком качестве личности, которое обеспечивает переход от позиции пассивного исполнителя к позиции субъекта профессионального становления и развития. Для обучающихся строительного колледжа это особенно важно, поскольку сама специфика строительной деятельности предполагает соединение технической грамотности, пространственного мышления, нормативной ответственности, проектной культуры и способности к взаимодействию с разными участниками производственного процесса.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании сущности профессиональной трансформативности личности студентов строительного колледжа и рассмотрении педагогических условий ее формирования в современной образовательной среде.

Теоретические основы исследования. Теоретический анализ показывает, что понятие «трансформация» в образовании имеет глубокие философско-педагогические корни и связано с представлениями о развитии, становлении и качественном изменении субъекта. Существенный вклад в понимание трансформации знания внес Дж. Брунер, рассматривавший обучение как процесс получения новой информации, ее преобразования и проверки адекватности способов действия. Именно переработка знания применительно к новым задачам определяет подлинно развивающий потенциал образования. Эта логика нашла выражение в идее спиралевидной организации обучения, при которой ключевые понятия возвращаются в образовательный процесс на более высоком уровне осмысления [4].

Дальнейшее развитие идеи учебной трансформации получило в постмодернистской дидактике У. Долла, который рассматривал образовательную программу не как жестко регламентированный набор содержания и результатов обучения, а как открытую, нелинейную и развивающуюся систему образовательного взаимодействия, допускающую множественность интерпретаций, вариативность образовательных маршрутов и активное конструирование знаний обучающимися. Особое значение в его концепции имеет принцип рекурсивности, обеспечивающий возвращение к содержанию на новых уровнях понимания. Именно рекурсивность делает обучение не линейным накоплением сведений, а процессом переосмысления, в котором студент формирует новые связи, значения и способы интерпретации профессионального опыта [20].

В отечественной психолого-педагогической традиции близкие идеи были развиты в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Л.С. Выготский показал, что обучение выступает ведущим фактором развития, инициируя переход от житейских представлений к научным понятиям и перестраивая структуру сознания личности [6, с. 248–252]. В.В. Давыдов обосновал значение теоретического мышления как особого способа движения от общего к частному, обеспечивающего содержательное обобщение и преобразование когнитивных структур субъекта [7, с. 73–80]. Для подготовки будущего строителя это означает необходимость перехода от внешнего усвоения технологических операций к пониманию закономерностей строительного производства, проектирования, организации работ и технического анализа.

Значимую роль в осмыслении современной образовательной трансформации играют идеи генеративного обучения. А.О. Карпов подчеркивает, что в условиях общества знаний образование должно быть ориентировано не на поддерживающее усвоение, а на порождение новых форм знания, развитие способности обучающегося к интеллектуальной инициативе, исследовательскому поиску и смысловому конструированию [10].

Профессиональная трансформативность как психолого-педагогический феномен. С психологической точки зрения профессиональная трансформативность тесно связана с возрастным развитием личности, становлением идентичности, профессионального самосознания и ценностно-смысловой сферы. Студенческий возраст является периодом интенсивного личностного формирования, когда происходит перестройка мотивации, мировоззрения, отношения к себе и будущей профессии [1].

Исследователи подчеркивают, что обучение в организации профессионального образования не является линейным процессом. Оно сопровождается каче-

ственными переходами, кризисами и переоценкой прежних представлений. Так, А.В. Капцов указывает на противоречивость и изменение структуры личностных ценностей обучающихся по мере движения от адаптационного этапа к этапу профессионального самоопределения [9, с. 160]. В работах, посвященных развитию личности студентов, отмечается, что в процессе обучения происходит движение от конформного принятия требований среды к более осознанной профессиональной позиции, связанной с выбором, самооценкой и ответственностью [5].

Ключевым механизмом профессиональной трансформации выступает рефлексия. В.А. Швецова рассматривает самоорганизацию личности как процесс, основанный на взаимодействии психической активности и рефлексии. Именно рефлексивная переработка переживаемого опыта позволяет интегрировать изменения в структуру личности, переводить отдельные впечатления и кризисные переживания в устойчивые личностные новообразования [17].

Не менее важным является ценностно-смысловой аспект рассматриваемого феномена. По данным И.А. Сергеевой и В.В. Кустовой, в процессе обучения у студентов происходит закономерное смещение от преимущественно личностно-бытовых ценностей к ценностям профессиональной самореализации, продуктивности и жизненной ответственности [16].

Существенное значение имеет концепция пороговых понятий, (разработана Я. Мейером и Р. Лэндом) – ключевых идей дисциплины, овладение которыми приводит к необратимому изменению понимания предметной области, открывает новый способ профессионального мышления и делает возможным переход к более сложным уровням деятельности [23, с. 413; 24, с. 373]. Освоение этих понятий сопровождается лиминальностью – промежуточным состоянием неопределенности, когда старые способы понимания уже недостаточны, а новые еще не стали устойчивыми [21]. Для студентов строительного колледжа такими пороговыми понятиями могут выступать, например, категории конструктивной системы здания, несущей способности, пространственной координации элементов, информационного моделирования, технологической последовательности строительных процессов. Их освоение требует не механического запоминания, а перестройки профессионального видения.

Исследования показывают, что лиминальные состояния часто сопровождаются тревогой, фрустрацией, внешне успешной, но внутренне поверхностной имитацией понимания [19, с. 421, с. 660]. Поэтому в условиях строительного колледжа важнейшей задачей преподавателя становится педагогическое сопровождение обучающихся в процессе прохождения через такие интеллектуально и личностно напряженные этапы [22]. Подлинная профессиональная трансформация происходит не при устранении трудно-

сти, а при ее продуктивном проживании и смысловом преодолении.

Специфика формирования профессиональной трансформативности у студентов строительного колледжа. Применительно к строительному колледжу феномен профессиональной трансформативности имеет выраженные отраслевые особенности. Строительное образование по своей природе находится на пересечении инженерного мышления, технологической культуры, нормативно-правовой грамотности, проектной деятельности и практической ответственности. В отличие от подготовки по ряду иных направлений, здесь особенно значимы пространственно-конструктивное мышление, умение видеть объект в его системной целостности, способность соотносить проектное решение с условиями его реализации, требованиями безопасности и реальными производственными ограничениями.

В этой связи профессиональная трансформативность студента строительного колледжа может быть определена как интегративное динамическое качество личности, обеспечивающее способность к качественным изменениям в профессиональном самосознании, способах мышления, ценностных установках и деятельности под воздействием образовательных, производственных, цифровых и социокультурных факторов. Для будущего техника-строителя это качество проявляется в переходе от восприятия учебных дисциплин как разрозненного набора предметов к целостному пониманию строительной деятельности как сложной, ответственной и творчески организованной профессиональной системы.

Особую роль в данном процессе играет развитие субъектности. И.Ф. Бережная и А.В. Белошицкий справедливо подчеркивают, что обучающийся должен рассматриваться не как объект педагогического воздействия, а как субъект собственного развития [2]. В условиях строительного колледжа субъектность выражается в умении самостоятельно ставить учебно-профессиональные цели, выбирать способы решения задач, анализировать ошибки, принимать ответственность за качество результата и соотносить собственные действия с профессиональными стандартами и нормами безопасности. Следовательно, формирование профессиональной трансформативности невозможно без становления субъектной позиции.

Значимым фактором выступает и саморазвитие личности. Как отмечают Ю.В. Яковлев, А.П. Гайкалов и А.В. Горохов, саморазвитие начинается с самопознания и самооценки, а затем переходит в осмысленное проектирование собственной траектории роста [18]. В строительном колледже такая траектория может включать освоение профессиональных модулей, участие в проектной деятельности, производственной практике, конкурсах профессионального мастерства, цифровом моделировании и выполнении исследо-

вательских заданий. Чем активнее студент включен в разнообразные профессионально значимые практики, тем выше вероятность возникновения ситуаций, требующих личностного и интеллектуального самоизменения.

Педагогические условия формирования профессиональной трансформативности у студентов строительного колледжа. Теоретический анализ позволяет утверждать, что формирование профессиональной трансформативности требует специально организованной образовательной среды. В данном контексте образовательная среда рассматривается не только как совокупность материальных, информационных, организационных и социальных условий обучения, но и как пространство профессионального и личностного становления обучающихся. Ее основная функция заключается в создании условий для инициирования, поддержки и сопровождения качественных изменений личности студента, развития его субъектности, рефлексии, способности к профессиональному саморазвитию и осмысленному преобразованию собственного опыта. Наиболее продуктивной в данном отношении представляется логика генеративной дидактики, разработанная А.О. Карповым. Исследователь выделяет три ключевых основания современного развивающего образования: познавательную гибкость обучающегося, познавательную генеративность и социокультурное взаимодействие студентов с педагогами и другими субъектами образовательного процесса [10].

Познавательная гибкость применительно к строительному колледжу означает учет при разработке образовательной программы разных темпов и способов освоения обучающимися материала, их индивидуальных когнитивных особенностей, уровня профессионально-ориентированной мотивации и готовности к самостоятельной работе. Это особенно важно при изучении сложных технических дисциплин, требующих сочетания теоретического анализа, визуализации, расчетов и практико-ориентированного проектирования.

Познавательная генеративность предполагает организацию такого обучения, при котором студент не ограничивается усвоением готовых решений, а включается в проектирование, исследование, моделирование и конструирование. Для строительного образования это может выражаться в работе с кейсами, анализе реальных производственных ситуаций, выполнении проектных заданий, моделировании узлов и конструкций, разработке технологических карт, решении междисциплинарных задач. В таких видах деятельности знание начинает выполнять продуктивную функцию, а обучающийся приобретает опыт порождения нового профессионального смысла.

Социокультурное взаимодействие предполагает связь обучения с реальной профессиональной и об-

щественной практикой. В строительном колледже это означает обеспечение взаимодействия образовательной организации с работодателями и организациями строительной отрасли, использование возможностей практической подготовки обучающихся, участие в чемпионатном движении и профессиональных конкурсах, а также учет требований профессиональных стандартов и современных цифровых технологий строительства. Включение студента в реальные контексты деятельности делает обучение экзистенциально значимым и запускает процессы личностно-профессионального самоопределения [13].

Важным средством формирования профессиональной трансформативности выступают рекурсивные образовательные программы. По мысли А.О. Карпова, рекурсивность позволяет строить обучение не линейно, а на основе многократного возвращения к ключевым познавательным схемам в новых контекстах и на новых уровнях сложности [11]. Для строительного колледжа это особенно продуктивно, поскольку многие профессиональные идеи – прочность, устойчивость, проектная логика, технологическая последовательность, безопасность, нормативность – должны осваиваться не однократно, а на разных этапах обучения: от пропедевтического знакомства до профессионального применения в курсовом и дипломном проектировании. Такое возвращение позволяет студенту не просто повторять материал, а преобразовывать собственное понимание профессии.

Существенное значение в развитии профессиональной трансформативности имеет образовательная среда, обеспечивающая активное включение обучающихся в процессы познания, взаимодействия и профессионального саморазвития. А.О. Карпов рассматривает инновационную когнитивно-активную среду как условие генерации нового знания и развития творческой функции мышления [11]. Применительно к строительному колледжу такая среда предполагает создание системы организационно-педагогических условий, способствующих включению обучающихся в различные виды профессионально ориентированной деятельности. Это требует выхода за рамки традиционных форм обучения и использования проектных мастерских, лабораторий цифрового моделирования, учебных строительных полигонов, работы в междисциплинарных командах, участия в профессиональных конкурсах и чемпионатах мастерства. В таких условиях образовательная деятельность приобретает практико-ориентированный характер и обеспечивает освоение студентами опыта решения профессиональных задач, максимально приближенных к реальной строительной практике.

Неотъемлемым условием рассматриваемого процесса является гуманитаризация профессионального образования. Гуманитарный подход ориентирует педагога не только на освоение обучающимися

профессиональных знаний, умений и способов деятельности, но и на раскрытие личностного смысла будущей профессиональной деятельности, развитие ценностного отношения к строительной профессии и понимание ее общественной значимости [8; 10]. В строительном образовании это имеет особое значение, поскольку результаты труда специалиста непосредственно связаны с качеством жизни людей, безопасностью объектов капитального строительства, эстетическими характеристиками городской среды, а также экологической и социальной ответственностью. Следовательно, профессиональная трансформативность будущего техника-строителя предполагает осознание гуманитарного содержания профессиональной деятельности и ее роли в преобразовании окружающей среды и общества.

На основе анализа исследований Н.Ю. Борисовой можно выделить педагогические условия, обеспечивающие развитие информационно-познавательного, мотивационно-ценностного, рефлексивного и предметно-результативного компонентов личности обучающегося [3]. Для работы строительного колледжа это означает необходимость проектирования образовательного процесса как единства знаний и умений, профессиональной мотивации, рефлексивного сопровождения и реального результата деятельности. Только при таком сочетании возможно формирование устойчивой готовности студента к профессиональному самоизменению.

Особого внимания заслуживает идея о фасилитативной позиции преподавателя. Е.А. Маслова подчеркивает, что педагог, ориентированный на фасилитацию, создает психологически безопасную среду, в которой обучающийся может искать, ошибаться, пересматривать свои представления и продвигаться к новому уровню понимания [14]. Для студентов строительного колледжа это имеет принципиальное значение, поскольку освоение профессионально сложных модулей нередко сопровождается интеллектуальной неуверенностью, страхом ошибки и снижением учебной мотивации. В этих условиях преподаватель должен не только объяснять материал, но и выступать организатором рефлексии, поддерживать прохождение через лиминальные состояния, помогать будущему специалисту осмыслить собственные затруднения как нормальный и необходимый этап развития [15].

Профессиональная трансформативность в условиях цифровизации и применения искусственного интеллекта. Современная цифровая эпоха существенно меняет условия, в которых протекает формирование профессиональной трансформативности. С одной стороны, цифровые ресурсы, интернет-среда, системы автоматизированного проектирования, BIM-платформы, виртуальные модели и генеративные инструменты искусственного интеллекта откры-

вают широкие возможности для персонализации обучения и расширения образовательного пространства. С другой, – возрастает риск подмены знания информацией, поверхностного усвоения материала и снижения глубины профессионального мышления.

А.О. Карпов подчеркивает принципиальное различие между информацией и знанием. Информация существует как внешняя по отношению к субъекту данность, тогда как знание является результатом внутренней смысловой переработки, личностного освоения и включения в систему деятельности [12]. Следовательно, даже самая насыщенная цифровая среда не гарантирует профессиональной трансформации автоматически. Она становится развивающей только тогда, когда студент не пассивно потребляет контент, а преобразует его для основания и реализации собственного профессионального действия.

Важной становится проблема формирования цифровой грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации образования и профессиональной деятельности. При этом речь идет не только об освоении навыков использования цифровых инструментов, но и о развитии способности применять цифровые технологии для поиска, анализа, преобразования и создания новой информации. Х. Перес и М. К. Мюррей отмечают, что современная информационно-коммуникационная грамотность должна быть ориентирована не на простое использование цифровых технологий, а на их осмысленное применение для создания нового знания и решения профессиональных задач [25, с. 130]. Для студента строительного колледжа подобное понимание цифровой грамотности означает умение использовать цифровые инструменты не как замену мышлению, а как средство осуществления проектной, аналитической и организационной деятельности.

Развитие искусственного интеллекта радикально усиливает значимость формирования у обучающихся профессиональной трансформативности. В условиях, когда часть рутинных интеллектуальных операций может быть автоматизирована, ценность специалиста определяется уже не объемом воспроизводимой информации, а способностью формулировать задачи, критически оценивать данные, принимать ответственные решения, соотносить технологические подходы с человеческими и профессиональными последствиями. Для будущего техника-строителя дан-

ное требование приобретает особую значимость, поскольку результаты профессиональной деятельности непосредственно связаны с обеспечением безопасности объектов капитального строительства, их надежности и качества среды жизнедеятельности человека. В этих условиях особую ценность приобретает способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность на основе самостоятельного анализа, обоснованного выбора и осознания возможных последствий принимаемых решений.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональная трансформативность личности студента строительного колледжа является сложным, многомерным и динамичным феноменом, отражающим способность будущего специалиста к качественным изменениям в сфере профессионального мышления, самосознания, ценностных ориентаций и способов деятельности. Она не сводится к адаптации к образовательной среде или накоплению профессиональных знаний, а предполагает внутреннюю перестройку личности, связанную с преодолением кризисов развития, осмыслением профессионального выбора, освоением пороговых понятий, прохождением через лиминальные состояния и становлением субъектной позиции.

Для строительного колледжа формирование профессиональной трансформативности должно рассматриваться как стратегическая цель подготовки будущего техника-строителя. Ее достижение возможно при соблюдении комплекса педагогических условий: создание когнитивно-активной практико-ориентированной образовательной среды, обеспечение познавательной гибкости студента, применение идей генеративного обучения, развитие рефлексии и субъектности обучающихся, гуманизации профессиональной подготовки, фасилитативного сопровождения со стороны преподавателя, интеграции учебной, производственной, проектной деятельности и цифровой трансформации.

Таким образом, профессиональная трансформативность выступает необходимым качеством личности современного выпускника строительного колледжа, обеспечивающим его готовность к профессиональной мобильности, непрерывному саморазвитию, ответственному участию в преобразовании строительной практики и сохранению человеческого измерения профессии в условиях стремительного технологического прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980.
2. *Бережная И.Ф., Белошицкий А.В.* Личность студента в субъектном измерении // Вестник ТГУ. 2008. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-studenta-v-subektnom-izmerenii> (дата обращения: 18.03.2026).
3. *Борисова Н.Ю.* Педагогические условия развития личности студентов // ЭСГИ. 2018. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-lichnosti-studentov> (дата обращения: 18.03.2026).
4. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
5. *Васькова Н.А., Садова Н.Г., Григоренко И.Н.* Особенности развития личности студента // Научные труды Дальрыбвтуза. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-studenta> (дата обращения: 18.03.2026).

6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2023. 352 с.
7. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Психологический институт РАО, 2000. 480 с.
8. *Журавлева О.Н., Полякова Т.Н.* Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // *Человек и образование*. 2009. № 1 (18). С. 9–13.
9. *Капцов А.В.* Особенности противоречивости личностных ценностей студентов // *Человек в экономических и социальных отношениях: материалы Всероссийской научной конференции*. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 159–160.
10. *Карпов А.О.* Генеративное обучение // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnoe-obuchenie> (дата обращения: 18.03.2026).
11. *Карпов А.О.* Инновационная среда современного образовательного института // *Школьные технологии*. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-sreda-sovremennogo-obrazovatel'nogo-instituta> (дата обращения: 18.03.2026).
12. *Карпов А.О.* Конструирование когнитивно-активных сред в современном университете // *Современное образование*. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-kognitivno-aktivnyh-sred-v-sovremennom-universitete> (дата обращения: 18.03.2026).
13. *Карпов А.О.* Рекурсивные учебные программы // *Школьные технологии*. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekursivnye-uchebnye-programmy> (дата обращения: 18.03.2026).
14. *Маслова Е.А.* Диагностика фасилитативной направленности личности студентов // *Вестник ГУУ*. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-fasilitativnoy-napravlennosti-lichnosti-studentov> (дата обращения: 18.03.2026).
15. *Протасова Е.Ю.* Интеркультурная педагогика: проблемы и перспективы // *Вестник ВятГУ*. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interkulturnaya-pedagogika-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 18.03.2026).
16. *Сергеева И.А., Кустова В.В.* Ценностно-смысловая сфера личности студентов // *Вестник ЮУрГГПУ*. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-studentov> (дата обращения: 18.03.2026).
17. *Швецова В.А.* Экспериментальная типология самоорганизации личности студентов // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2014. № 6 (177). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-tipologiya-samoorganizatsii-lichnosti-studentov> (дата обращения: 18.03.2026).
18. *Яковлев Ю.В., Гайкалов А.П., Горохов А.В.* Педагогические аспекты саморазвития личности студентов // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2017. № 12 (154). С. 320–323.
19. *Cousin G.* An introduction to threshold concepts. *Planet*. 2006. Vol. 17 (1). P. 4–5.
20. *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York; London: Teachers College Press, 1993. 215 p.
21. *Heading D., Loughlin E.* Loneragan's insight and threshold concepts: students in the liminal space. *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23, No. 6. P. 657–667.
22. *Irving G., Wright A., Hibbert P.* Threshold concept learning: emotions and liminal space transitions. *Management Learning*. 2019. Vol. 50, No. 3. P. 355–373.
23. *Meyer J.H.F., Land R.* Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing Within the Disciplines. Overcoming Barriers to Student Understanding. New York: Routledge, 2003. P. 412–424.
24. *Meyer J.H.F., Land R.* Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*. 2005. Vol. 49, No. 3. P. 373–388.
25. *Perez J., Murray M.C.* Generativity: The New Frontier for ICT Literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. 2010. Vol. 5. P. 127–137.

REFERENCES

1. *Anan'ev B.G.* Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1980. (in Russian).
2. *Berezhnaya I.F., Beloshitskii A.V.* Lichnost studenta v subektnom izmerenii [Student personality in the subjective dimension]. *Bulletin TGU*. 2008. No. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-studenta-v-subektnom-izmerenii> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
3. *Borisova N.Yu.* Pedagogicheskie usloviya razvitiya lichnosti studentov [Pedagogical conditions for student personality development]. *ESGI*. 2018. No. 1 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-lichnosti-studentov> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
4. *Bruner J.* Psikhologiya poznaniya [Psychology of cognition]. Moscow: Progress, 1977. 412 p. (in Russian).
5. *Vaskova N.A., Sadova N.G., Grigorenko I.N.* Osobennosti razvitiya lichnosti studenta [Features of student personality development]. *Scientific works of Dalrybvtuz*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-studenta> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
6. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Moscow: AST, 2023. 352 p. (in Russian).
7. *Davydov V.V.* Vidy obobshcheniya v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in learning: logical and psychological problems of curriculum design]. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 2000. 480 p. (in Russian).
8. *Zhuravleva O.N., Polyakova T.N.* Gumanitarnost kak metodologicheskii printsip obnovevaniya soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya [Humanitarianism as a methodological principle for updating modern educational content]. *Man and education*. 2009. No. 1 (18). P. 9–13. (in Russian).
9. *Kaptsov A.V.* Osobennosti protivorechivosti lichnostnykh tsennostey studentov [Features of contradictions in students' personal values]. *Chelovek v ekonomicheskikh i sotsialnykh otnosheniyakh: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2012. P. 159–160. (in Russian).
10. *Karpov A.O.* Generativnoe obuchenie [Generative learning]. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher education*. 2010. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnoe-obuchenie> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).

11. Karpov A.O. Innovatsionnaya sreda sovremennogo obrazovatel'nogo instituta [Innovative environment of a modern educational institution]. *School technology*. 2012. No. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-sreda-sovremennogo-obrazovatel'nogo-instituta> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
12. Karpov A.O. Konstruirovaniye kognitivno-aktivnykh sred v sovremennoy universitete [Designing cognitively active environments in a modern university]. *Modern education*. 2019. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-kognitivno-aktivnykh-sred-v-sovremennoy-universitete> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
13. Karpov A.O. Rekursivnye uchebnye programmy [Recursive educational programs]. *School technologies*. 2011. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekursivnye-uchebnye-programmy> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
14. Maslova E.A. Diagnostika fasilitativnoi napravlenosti lichnosti studentov [Diagnostics of facilitative orientation of students' personality]. *Bulletin of GUU*. 2012. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-fasilitativnoy-napravlenosti-lichnosti-studentov> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
15. Protasova E.Yu. Interkulturnaya pedagogika: problemy i perspektivy [Intercultural pedagogy: problems and prospects]. *Bulletin of VyatGU*. 2021. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interkulturnaya-pedagogika-problemy-i-perspektivy> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
16. Sergeeva I.A., Kustova V.V. Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti studentov [Value-semantic sphere of students' personality]. *Bulletin YuUrGGPU*. 2017. No. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-lichnosti-studentov> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
17. Shvetsova V.A. Eksperimentalnaya tipologiya samoorganizatsii lichnosti studentov [Experimental typology of students' personality self-organization]. *Issues of journalism, pedagogy, linguistics*. 2014. No. 6 (177). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-tipologiya-samoorganizatsii-lichnosti-studentov> (date of the Application: 18.03.2026). (in Russian).
18. Yakovlev Yu.V., Gaikalov A.P., Gorokhov A.V. Pedagogicheskie aspekty samorazvitiya lichnosti studentov [Pedagogical aspects of students' personality self-development]. *Scientific notes of P.F. Lesgaft University*. 2017. No. 12 (154). P. 320–323. (in Russian).
19. Cousin G. An introduction to threshold concepts. *Planet*. 2006. Vol. 17. No. 1. P. 4–5.
20. Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. New York; London: Teachers College Press, 1993. 215 p.
21. Heading D., Loughlin E. Lonergan's insight and threshold concepts: students in the liminal space. *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23, No. 6. P. 657–667.
22. Irving G., Wright A., Hibbert P. Threshold concept learning: emotions and liminal space transitions. *Management Learning*. 2019. Vol. 50, No. 3. P. 355–373.
23. Meyer J.H.F., Land R. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing Within the Disciplines. *Overcoming Barriers to Student Understanding*. New York: Routledge, 2003. P. 412–424.
24. Meyer J.H.F., Land R. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*. 2005. Vol. 49, No. 3. P. 373–388.
25. Perez J., Murray M.C. Generativity: The New Frontier for ICT Literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. 2010. Vol. 5. P. 127–137.

Поступила в редакцию: 20.03.2026

Поступила после рецензирования: 29.04.2026

Поступила к публикации: 14.05.2026

Received: 20.03.2026

Revised: 29.04.2026

Accepted: 14.05.2026

Гаджиева Е.А.,

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина



ГАДЖИЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат географических наук, доцент, декан факультета естествознания, географии и туризма, заведующий кафедрой туризма, гостеприимства и сферы обслуживания, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. Сфера научных интересов: компетентностный подход, инновационные методы обучения, практико-ориентированное обучение в подготовке кадров для сферы туризма. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: e.gadzhieva@lengu.ru

ELENA A. GADZHIEVA

Saint Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Geographic Sciences, Docent, Dean of the Faculty of Natural Sciences, Geography and Tourism, Head of the Department of Tourism, Hospitality and Services Industries, Pushkin Leningrad State University. Research interests: competence-based approach, innovative teaching methods, practice-oriented training in personnel training for the tourism sector. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: e.gadzhieva@lengu.ru

Картографическая компетенция будущих специалистов сферы туризма как основа профессиональной визуализации геотуристического пространства

Аннотация. Приводится обоснование интеграции картографической подготовки в образовательные программы бакалавриата по направлению «Туризм». Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у будущих специалистов комплексной картографической компетенции, выступающей неотъемлемым элементом их профессиональной квалификации. Картографическая компетенция трактуется как способность выпускника к профессиональной работе с картографическими продуктами, включая чтение, интерпретацию и создание карт различного назначения. Картографическая подготовка рассматривается в качестве ключевого связующего звена между постановкой профессиональной задачи и ее практическим решением. Описан психолого-педагогический потенциал картографического метода, рассматриваемого в качестве полипредметного и метаметодического инструмента. Приводятся рекомендации по проектированию образовательных программ, ориентированных на профессиональную подготовку кадров для сферы туризма.

Ключевые слова: картографическая компетенция, картографическая подготовка, бакалавриат по направлению «Туризм», картографический метод.

Для цитирования: Гаджиева Е.А. Картографическая компетенция будущих специалистов сферы туризма как основа профессиональной визуализации геотуристического пространства // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 78–84. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.078

Abstract. The rationale for the integration of cartographic training into bachelor's degree programs in the field of Tourism is given. The relevance of the research is determined by the need for future specialists to develop comprehensive cartographic competence, which is an integral element of their professional qualifications. Cartographic competence is interpreted as the graduate's ability to work professionally with cartographic products, including reading, interpreting and creating maps for various purposes. Cartographic training is considered as a key link between the formulation of a professional task and its practical solution. The psychological and pedagogical potential of the cartographic method, considered as a multidisciplinary and metamethod tool, is described. Recommendations on the design of educational programs focused on professional training for the tourism sector are given.

Keywords: cartographic competence, cartographic training, Bachelor's degree in Tourism, cartographic method.

For citation: Gadzhieva E.A. Cartographic Competence of Future Tourism Professionals as the Basis for Professional Visualization of Geotouristic Space. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 78–84. (in Russian). DOI. 10.18137/RNU.HET.26.03.P.078

Введение. Актуальность формирования картографической компетенции (далее – КК) у будущих специалистов в сфере туризма обусловлена комплексом внешних и внутренних вызовов. Современная туристская индустрия, выступающая значимым фактором социально-экономического развития регионов, переживает период трансформации. Геополитическая нестабильность, возросшие требования к безопасности и курс на импортозамещение активизировали развитие внутреннего и въездного туризма, сместив фокус на глубокое освоение отечественного историко-культурного и природно-рекреационного потенциала. В этих условиях от специалиста требуется не только знание традиционных дисциплин, но и умение работать с пространственной информацией, анализировать территориальную организацию туристской отрасли и проектировать новые продукты на основе точных геоданных.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению 43.03.02 профессиональная деятельность бакалавра туризма включает проектный, технологический и организационно-управленческий типы задач [11, п. 1.12]. Это требует от выпускника способности применять современное программное обеспечение и технологические новации (общепрофессиональная компетенция-1, далее – ОПК), информационные технологии для решения профессиональных задач (ОПК-8) (требования к результатам освоения программы бакалавриата п. 3.3). В этих условиях КК перестает быть факультативной составляющей профессиональной подготовки и становится необходимым компонентом перечисленных ОПК, обеспечивая связь теоретической подготовки с прикладными задачами территориального планирования, проектирования маршрутов, обоснования туристских кластеров и управления рекреационными пространствами [7].

Анализ учебных планов и образовательной практики позволяет выявить противоречие: при зафиксированной в ФГОС ВО (43.03.02) востребованности информационно-коммуникационных и технологических компетенций картографическая подготовка носит фрагментарный, информационно-ознакомительный характер и сводится преимущественно к обучению элементарному чтению карт. Не обеспечивается системное формирование требуемых стандартом индикаторов достижения компетенций (требования к результатам освоения программы бакалавриата п. 3.7), отсутствуют внутри- и междисциплинарные связи, осваиваемые студентами действия отличаются дискретностью, не происходит становление способности применять картографические умения в новых профессиональных контекстах.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования, включавшего опрос 120 студентов, ана-



Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

лиз 15 учебных планов, экспертные интервью с 20 представителями туристского бизнеса, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности КК у выпускников. Ключевым дефицитом выступает отсутствие созидательных умений – способности самостоятельно создавать картографические модели. В научной литературе подробно рассмотрены вопросы картографии (А.Ф. Асланикашвили, А.М. Берлянт) и геотуристики (И.В. Зорин, Т.С. Комиссарова), однако методические и дидактические аспекты формирования КК у будущих бакалавров туризма на стыке этих дисциплин исследованы фрагментарно. Неразработанность теоретико-методологических оснований интеграции картографической подготовки в структуру профессионального образования по направлению 43.03.02 «Туризм» определяет *актуальность* проводимого нами исследования по разработке концепции графической визуализации как системообразующего компонента картографической подготовки студентов вуза по специальности «Туризм».

Целью исследования является теоретико-методологическое обоснование структуры и содержания КК бакалавров по направлению «Туризм» как интегративного качества, необходимого для эффективной профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- раскрыть сущность и компонентный состав КК в контексте профессиональных стандартов сферы туризма;
- провести сравнительный анализ предметных полей картографии и геотуристики для выявления методологических точек соприкосновения и обоснования междисциплинарного подхода к подготовке специалиста в сфере туризма;
- выявить потенциал картографического метода как «сквозного» метаметодического инструмента, направленного на развитие пространственного мышления, аналитических способностей и креативности будущих специалистов туристской индустрии;

- сформулировать принципы и выделить ключевые дидактические блоки системы картографической подготовки в рамках образовательной программы бакалавриата.

Научная новизна исследования определяется рядом положений.

Конкретизировано содержание понятия «картографическая компетенция бакалавра туризма». КК представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, в составе которого выделены когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный аспекты. В деятельностном компоненте КК нами особо выделена созидательно-проектная составляющая – способность самостоятельно создавать специализированные картографические продукты (картосхемы, картодиаграммы, модели туров и кластеров), которая ранее не выступала предметом специального научного анализа применительно к подготовке кадров для сферы туризма.

Выявлены и систематизированы методологические точки соприкосновения предметных полей картографии и геотуристики: обосновано, что туристско-рекреационное пространство является специализированной частью географического пространства, а картографический метод исследования выступает для геотуристики основным способом познания, моделирования и презентации ее объекта. Данное положение создает теоретический фундамент для междисциплинарного проектирования содержания картографической подготовки.

Обоснован психолого-педагогический потенциал картографического метода обучения, реализуемый в трех функциях:

- когнитивно-развивающая – формирование пространственного мышления за счет синергетической активизации обоих полушарий головного мозга;
- универсально-коммуникативная – освоение картографического языка как метаязыка визуализации;
- интегрирующая – установление междисциплинарных связей между географией, историей, экономикой туризма, менеджментом, экологией.

Впервые картографический метод обучения в контексте подготовки бакалавров туризма рассмотрен как «сквозной» метаметодический инструмент, а не как частная методическая техника.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и расширении научных представлений о содержании профессиональной подготовки бакалавров туризма на основе пространственного подхода. *Практическая ценность* результатов исследования заключается в возможности использования полученных выводов для проектирования и модернизации учебных дисциплин картографической направленности («Картографическое обеспечение туризма», «Методы визуализации информации в профессиональной деятельности» и др.), создания учебно-ме-

тодических комплексов, обеспечивающих поэтапное формирование КК, для разработки программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Теоретические основы формирования картографической компетенции. Методологическую основу формирования КК составляет синтез компетентностного, системного и деятельностного подходов. В рамках компетентностного подхода КК рассматривается как комплексная характеристика личности выпускника, интегрирующая знания (когнитивный компонент), умение их применять (деятельностный компонент) и личностную готовность к использованию картографических методов в профессиональной практике [5; 6]. КК не ограничивается базовыми картографическими знаниями, а характеризуется готовностью решать типовые и нестандартные профессиональные задачи средствами картографии.

Системный подход позволяет рассматривать туристско-рекреационную сферу (далее – ТРС) как сложную пространственную систему [8], а карту – как ее формализованную графическую модель [1]. Данный подход задает методологическую рамку для анализа взаимосвязей между элементами ТРС (дестинации, инфраструктура, туристические потоки) и обеспечивает переход от описания характеристик объектов инфраструктуры и туристического интереса к моделированию и проектированию туристских маршрутов, потоков и рекреационных нагрузок.

Деятельностный подход акцентирует внимание на практико-ориентированном характере компетенции. При этом ключевым становится не объем усвоенной информации, а сформированность умений выполнять конкретные профессиональные действия с использованием картографических инструментов [2].

Проведенный нами анализ работ А.Ф. Асланикашвили, А.М. Берлянта, И.В. Зорина, Т.С. Комиссаровой позволяет установить методологическое соответствие между картографией (наукой о создании и использовании моделей пространства) и геотуристикой (отраслью знаний, изучающей пространственную организацию туристской деятельности). Объектом картографии выступает географическое пространство в целом, а предметом – его научное, техническое и художественное отображение в виде образно-знаковых моделей (карт) [1]. Геотуристика, будучи структурным элементом туристики, фокусируется на специфической части географического пространства – туристско-рекреационном пространстве (далее – ТРП). ТРП определяется как территориальная система, объединяющая природные, культурно-исторические объекты и элементы специализированной инфраструктуры, вовлеченные в процесс предоставления туристских услуг [9].

Таким образом, картография предоставляет универсальный язык и инструментарий для исследо-

вания любого пространства, в то время как геотуристика задает конкретный предмет изучения – ТРП. Картографический метод исследования становится для геотуристики основным способом познания, моделирования и презентации ее объекта.

Как показывают проведенные нами ранее исследования, карта и геоинформационная система (далее – ГИС) в данном контексте трансформируются из простых носителей информации в «промежуточный» интеллектуальный инструмент, опосредующий переход от постановки профессиональной задачи (например, разработка нового маршрута или планирование кластера) к ее решению. Эти средства позволяют визуализировать, анализировать пространственные отношения, проводить измерения и строить сценарии развития, выступая математически обоснованной моделью реальности. При этом мы выделяем роль учебной дисциплины «Картографическое обеспечение туризма» в формировании профессионально значимых качеств бакалавра [2], а Т.С. Комиссарова на примере педагогического образования обосновывает картографический метод как фундаментальную основу профессиональной подготовки [10].

В результате анализа требований ФГОС ВО 43.03.02 «Туризм» и профессионального стандарта «Экскурсовод (гид)» [12] нами выделены взаимосвязанные компоненты КК бакалавра:

- когнитивный – система картографических знаний;
- деятельностный (операциональный) – умения работы с картой и ГИС;
- личностно-мотивационный – готовность и ценностное отношение к применению картографических методов в профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент – система картографических знаний, включающая: основы математической картографии (проекции, масштаб, координатные системы), семиотику карт (условные знаки, способы изображения), принципы картографического моделирования и генерализации, специфика отображения объектов туристско-рекреационного комплекса, основы геоинформационных технологий, а также развитое пространственное мышление как способность оперировать пространственными образами и схемами [1; 5].

Деятельностный (операциональный) компонент – комплекс умений, определяющий возможность профессионально работать с картографической информацией:

- «чтения» карты – извлекать и интерпретировать пространственную информацию, оценивать взаимное расположение объектов, анализировать структуру ТРП;
- проектно-созидательные – создавать специализированные картографические продукты для нужд туристической индустрии: кроки местности, картосхемы и картодиаграммы (туристических направлений, потоков,

ресурсов), картографические модели туров и экскурсионных маршрутов, тематические карты для кластерных проектов;

- аналитические – проводить по картам и в ГИС простейшие измерения (расстояний, площадей), выполнять пространственный анализ (зоны доступности туристических объектов, оптимальных путей проектирования туристских маршрутов), строить оценочные модели территорий рекреационного пользования.

Личностно-мотивационный компонент – осознание ценности и необходимости картографических знаний в профессиональной деятельности, сформированная потребность в их постоянном обновлении, готовность к применению в нестандартных ситуациях.

Картографический метод (далее – КМ) обладает уникальным полипредметным и метаметодическим потенциалом, выходящим далеко за рамки передачи специфических знаний [4; 10]. В образовательном процессе бакалавриата он выполняет несколько ключевых функций.

Когнитивно-развивающая функция. КМ является мощным инструментом формирования пространственного мышления, которое лежит в основе способности оперировать пространственными образами, предвидеть их изменения и планировать деятельность в географическом пространстве. Работа с картой требует одновременной активации обоих полушарий головного мозга: левого – для логического анализа знаковой системы, математических основ, правого – для целостного, образного восприятия пространственных конфигураций и отношений [13]. Такая синергия способствует развитию аналитических способностей, креативности и гибкости мышления, что напрямую коррелирует с понятием «профессиональная креативность».

Универсально-коммуникативная функция. Картографический язык выступает как универсальный метаязык визуализации, позволяющий компактно и наглядно представлять сложную пространственно-временную информацию. Формирование умения «говорить» на этом языке и декодировать передаваемые с его помощью сообщения развивает навыки визуальной коммуникации, востребованные в современной цифровой среде.

Интегрирующая функция. КМ позволяет устанавливать междисциплинарные связи между географией, историей, экономикой туризма, менеджментом и экологией. На одной карте можно комплексно отразить ресурсы, инфраструктуру, логистические цепочки и нормативные ограничения, что способствует формированию у студентов целостного, системного видения профессиональной деятельности [3].

Недооценка интеграционного потенциала КМ в существующих образовательных программах бакалавриата по направлению 43.03.02 «Туризм» приводит к тому, что картографическая подготовка сво-

дится к формальному изучению условных знаков. У будущих бакалавров не формируется способность к самостоятельному картографическому моделированию профессиональных ситуаций. Преодоление этого разрыва требует целенаправленного проектирования образовательного процесса, в рамках которого КМ выступает системообразующим элементом.

Результаты эмпирического этапа исследования и их обсуждение. Цель данного этапа исследования – проверка теоретических положений и оценка актуального состояния картографической подготовки студентов.

Сроки проведения исследования: с 2020 по 2025 год.

База исследования: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина.

Материалы исследования: учебные планы и рабочие программы 15 российских вузов: Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, Дальневосточный федеральный университет, Казанский государственный институт культуры, Кемеровский государственный университет, Курский государственный университет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Псковский государственный университет, Севастопольский государственный университет, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Сочинский государственный университет, Сыктывкарский государственный университет, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тверской государственный университет, Южно-Уральский государственный университет, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова.

Контингент исследования: студенты 4 курса очной формы обучения и 5-го курса заочной формы обучения бакалавриата по направлению 43.03.02 «Туризм» (N = 120); эксперты (N = 40) – представители туристской индустрии («Петербургские традиции», «Ли́ра-сервис», Туристский информационный центр Пензенской области (20 чел.), преподаватели профильных кафе Балтийского федерального университета имени Канта, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного экономического университета, Сочинского государственного университета. (20 чел.).

Методы исследования: опрос (самооценка картографических умений) и тестирование (объективный уровень сформированности базовых картографических умений) студентов; контент-анализ документов (оценка представленности картографического компонента); экспертное интервью (представители бизнеса, преподаватели кафедр).

Представим основные результаты эмпирического этапа исследования. В 23 % рассмотренных учебных планов выявлена отдельная дисциплина, посвященная картографии или ГИС в туризме. В 65 % проанализированных документов элементы картографической подготовки были фрагментарно (в виде отдельных модулей рабочих программ дисциплин) включены в курсы «География туризма» или «Туристское страноведение». Их реализация ограничивается одной-двумя темами, освещаемыми в лекционном формате («Классификация карт», «Условные знаки» и др.). Не предусмотрены практические работы с картами или ГИС. Таким образом обращение к рассматриваемой нами тематике происходит на ознакомительном уровне, тогда как для формирования КК требуется практико-ориентированный или проектный уровни, предполагающие самостоятельное использование КМ для решения профессиональных задач.

Тестирование практических умений позволило выявить существенные пробелы.

Умение читать карты. С заданием на извлечение комплексной информации (определение оптимального логистического маршрута с учетом рельефа, инфраструктуры и расположения объектов показа) успешно справились 38 % студентов. Основная сложность заключалась в синтезе разнородных данных, представленных на карте.

Созидательные умения. Задание на создание схемы (кроки) предполагаемого туристского кластера вызвало наибольшие затруднения. Только 15 % участников выполнили его на удовлетворительном уровне, продемонстрировав понимание принципов картографической генерализации и условных обозначений для тематического картографирования. 85 % испытуемых представили либо географически неточные рисунки, либо чрезмерно детализированные, нечитаемые схемы.

Работа с ГИС. Анализ образовательных программ 15 вузов Российской Федерации позволил зафиксировать отсутствие практикумов по работе с ГИС. Как следствие, при тестировании базовые навыки работы с ГИС (поиск объекта, измерение расстояния) продемонстрировали лишь 12 % обучающихся. Это подтверждает необходимо целенаправленно формировать данные умения.

Результаты тестирования наглядно демонстрируют дисбаланс между компонентами КК: при наличии отдельных знаний (когнитивный компонент) выраженный дефицит деятельностного компонента (неумение создавать и комплексно анализировать карты) делает КК неполноценной. Низкая самооценка и осознание пробелов студентами указывают на начальную стадию формирования личностно-мотивационного компонента картографической компетентности, который актуализируется только при столкновении с реальной профессиональной задачей.

Тот факт, что наибольшие сложности возникли у обучающихся с заданиями на синтез и создание моделей, согласуется с предположением о недооценке развивающей функции КМ. Причинами такой недооценки, по нашему мнению, выступают: дефицит преподавателей, владеющих данным методом на профессиональном уровне, отсутствие соответствующих учебно-методических комплексов, недостаток аудиторного времени в учебных планах. В этих условиях формирование навыков пространственного моделирования неизбежно осуществляется фрагментарно.

Эксперты из турбизнеса почти единодушно (95 % опрошенных) подтвердили необходимость формирования КК у будущих специалистов туристской отрасли. В качестве наиболее дефицитных у выпускников были названы следующие умения и профессиональные действия:

- создавать и читать тематические карты для анализа туристских потоков и ресурсов;
- использовать открытые ГИС-ресурсы для оценки доступности территории;
- подготавливать картографические материалы для инвестиционных проектов и клиентских презентаций.

80 % экспертов отметили, что выпускники вузов не имеют этих практических навыков, и компании вынуждены «доучивать» их самостоятельно.

Приведенные данные не следует интерпретировать как диагностику результатов обучения, заложенных в образовательную программу. Целесообразность проверки данных навыков определена запросом со стороны профессиональной среды. В ходе опроса представителей туристских организаций (руководители и сотрудники отделов разработки маршрутов, территориального планирования) 90 % респондентов указали базовые операции с ГИС (локация объектов, измерение расстояний, простейший пространственный анализ) в числе повседневных рабочих действий. Следовательно, отсутствие соответствующих практикумов в образовательных программах не отменяет объективной потребности отрасли, а фикса-

ция низкого уровня владения навыками у студентов служит подтверждением разрыва между актуальными требованиями работодателей и реальным содержанием подготовки.

Заключение. Эмпирические данные указывают на «узкие места» в подготовке специалистов сферы туризма: дефицит практики созидательной картографической деятельности, отсутствие системной междисциплинарной интеграции и игнорирование развивающего потенциала КМ. Таким образом, системное формирование КК является стратегическим направлением модернизации подготовки кадров для туристской отрасли, обеспечивающим переход от знаниевой парадигмы к деятельностной и отвечающим вызовам современного рынка труда.

Результаты исследования создают прочный фундамент для формулирования практико-ориентированных выводов и рекомендаций:

- на уровне проектирования образовательных программ по направлению туризм целесообразно, введение обязательного модуля «Картографическое обеспечение и геоинформационные технологии в туризме», построенного на междисциплинарной основе и выполняющего интегративную функцию;
- необходим переход от пассивного чтения карт к активной проектной деятельности студентов по созданию тематических карт, карт маршрутов, схем кластеров и моделей маршрутов с использованием традиционных и цифровых ГИС-инструментов;
- требуется развитие профессиональных компетенций преподавательского состава в области применения КМ для развития когнитивных и творческих способностей студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с детальной разработкой и апробацией методик формирования картографических умений, оценкой эффективности внедрения специализированных дисциплин, а также изучением влияния сформированности КК на успешность профессиональной адаптации выпускников в турбизнесе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлянт А.М. Картографический метод исследования 2-е изд., доп. и перераб. М.: Издательство МГУ, 1988. 251 с.
2. Гаджиева Е.А. Условия формирования профессионально-значимых качеств бакалавра туризма при изучении дисциплины «Картографическое обеспечение туризма» // Экологическое равновесие: человек и окружающая среда. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2014. С. 164-166.
3. Гаджиева Е.А., Комиссарова Т.С. Педагогические условия формирования профессиональных и личностных качеств бакалавра, обучающегося по направлению туризм // Экологическое равновесие: структура географического пространства. Материалы VII Международной научно-практической конференции. СПб., 2016. С. 268-272.
4. Гуманизация образовательной среды изменяющейся школы (средствами интеграции предметных методик обучения): сборник научных статей / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Научно-исследовательский институт общего образования; редкол.: И.М. Титова, Е.Л. Суворова, М.П. Воюшина. СПб.: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2005. 126 с.
5. Жолы Ф. Картография. М.: АСТ; Астрель, 2005. 158 с.
6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16-31.
7. Комиссарова Т.С. Графикация географического пространства // Национальные природные исследования в образовании. СПб.: Образование, 1997. С. 15-17.

8. Комиссарова Т.С. Представление о геотуризме и туристской дестинации // Страноведение и регионоведение в решении проблем устойчивого развития. СПб.: ВВМ, 2010. URL: <https://uchebana5.ru/cont/2463151.html> (дата обращения: 31.03.2026).
9. Комиссарова Т.С., Нечаева Т.А. Профессиональная востребованность пространственно-экологической грамотности специалистов по туризму // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2014. Т. 8, № 1. С. 4–12.
10. Комиссарова Т.С. Теоретические основы картографического метода профессиональной подготовки учителя: монография / Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, НИИ географии, экологии и природопользования. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2009. 68 с.
11. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 516 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.06.2017 N 47223) / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219253/ (дата обращения: 31.04.2026).
12. Приказ Минтруда России от 24.12.2021 N 913н «Об утверждении профессионального стандарта “Экскурсовод (гид)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2022 N 67083) / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408365/ (дата обращения: 31.03.2026).
13. Харвей Д. Научное объяснение в географии: общая методология науки и методология географии; сокращ. пер. с англ. В.Я. Барласа, В.В. Голосова; предисл. и ред. Е.П. Никитина; послесл. акад. В.Б. Сочавы. М.: Прогресс, 1974. 501 с.

REFERENCES

1. Berlyant A.M. Kartograficheskij metod issledovaniya [Cartographic research method]. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1988. 251 p. (in Russian).
2. Gadzhieva E.A. Usloviya formirovaniya professional'no-znachimyykh kachestv bakalavra turizma pri izuchenii discipliny «Kartograficheskoe obespechenie turizma» [Conditions for the formation of professionally significant qualities of a Bachelor of Tourism in the study of the discipline “Cartographic support of tourism”]. *Ecological balance: man and the environment. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg, 2014. p. 164–166. (in Russian).
3. Gadzhieva E.A., Komissarova T.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh i lichnostnykh kachestv bakalavra, obuchayushchegosya po napravleniyu turizm [Pedagogical conditions for the formation of professional and personal qualities of a bachelor studying in the field of tourism]. *Ecological balance: the structure of geographical space. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg, 2016. P. 268–272. (in Russian).
4. Gumanizatsiya obrazovatel'noj sredy izmenyayushcheysya shkoly (sredstvami integratsii predmetnykh metodik obucheniya) [Humanization of the educational environment of a changing school (by integrating subject-based teaching methods)]. Saint Petersburg: Publishing House of the Herzen Russian State Pedagogical University, 2005. 126 p. (in Russian).
5. Zholi F. Kartografiya [Cartography]. Moscow: AST; Astrel, 2005. 158 p. (in Russian).
6. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of a competency-based approach in education]. *Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics*. 2013. No. 4 (4). P. 16–31. (in Russian).
7. Komissarova T.S. Grafikiya geograficheskogo prostranstva [Transformation of geographical space]. *National Natural Research in Education*. Saint Petersburg: Obrazovanie, 1997. P. 15–17. (in Russian).
8. Komissarova T.S. Predstavlenie o geoturistike i turistskoj destinatsii [An idea of geotourism and a tourist destination]. *Regional and regional studies in solving the problems of sustainable development*. Saint Petersburg: VVM, 2010. Available at: <https://uchebana5.ru/cont/2463151.html> (date of the Application: 31.03.2026). (in Russian).
9. Komissarova T.S., Nechaeva T.A. Professional'naya vostrebovanost' prostranstvennoekologicheskoy gramotnosti specialistov po turizmu [Professional relevance of spatial and ecological literacy of tourism specialists]. *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*. 2014. Vol. 8, No. 1. P. 4–12. (in Russian).
10. Komissarova T.S. Teoreticheskie osnovy kartograficheskogo metoda professional'noj podgotovki uchitelja: monografiya [Theoretical foundations of the cartographic method of teacher training]. Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Research Institute of Geography, Ecology and Nature Management. Saint Petersburg: Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2009. 68 p. (in Russian).
11. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 08.06.2017 N 516 (red. ot 27.02.2023) “Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 43.03.02 Turizm” [On approval of the Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of study 43.03.02 Tourism]. Registered with the Ministry of Justice of Russia on 29.06.2017 N 47223. *ConsultantPlus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219253/ (date of the Application: 31.03.2026). (in Russian).
12. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.12.2021 N 913n “Ob utverzhenii professional'nogo standarta “Jekskursovod (gid)” [On approval of the professional standard “Tour guide”]. Registered with the Ministry of Justice of Russia on 02/01/2022 N 67083. *ConsultantPlus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408365/ (date of the Application: 31.04.2026). (in Russian).
13. Kharvej D. Nauchnoe ob'yasnenie v geografii: Obshchaya metodologiya nauki i metodologiya geografii [Scientific Explanation in Geography: General Methodology of Science and methodology of Geography]. Moscow: Progress, 1974. 501 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 21.04.2026

Поступила после рецензирования: 29.05.2026

Поступила к публикации: 15.06.2026

Received: 21.04.2026

Revised: 29.05.2026

Accepted: 15.06.2026

Гурова О.Н.,
Институт деловой карьеры,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы



ГУРОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт деловой карьеры, ассистент Департамента технологической безопасности Аграрно-технологического института, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: формирование культуры информационной безопасности у обучающихся вузов, педагогические условия профилактики рисков. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: gaponenko-on@rudn.ru

OKSANA N. GUROVA
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Business Career, Assistant at the Department of Technology Safety of the Agrarian and Technological Institute, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: developing a culture of information security among students, pedagogical conditions for risk prevention. Author of six published scientific works. E-mail address: gaponenko-on@rudn.ru

Нормативное обеспечение как ресурс формирования компетентности в сфере информационной безопасности у студентов и сотрудников вуза

Аннотация. Обозначена проблема отсутствия единого отраслевого стандарта для вузов в сфере информационной безопасности. Обоснована актуальность педагогического проектирования нормативных документов, регламентирующих обеспечение информационной безопасности, как условия формирования соответствующей компетентности студентов и персонала образовательной организации. Приводится сравнительный анализ подходов российских университетов к нормативному обеспечению информационной безопасности по семи критериям (политики информационной безопасности; управление активами; управление доступом; безопасность, связанная с персоналом; управление инцидентами; обеспечение непрерывности бизнеса; оценка деятельности и аудит). Выявлено, что ни одна из моделей обеспечения информационной безопасности не охватывает полный набор компонентов, необходимых для формирования компетентности всех участников образовательного процесса в рассматриваемой сфере. Сформулированы рекомендации по совершенствованию подобных моделей, разработке секторального стандарта нормативного обеспечения информационной безопасности для образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: модели обеспечения информационной безопасности вуза, нормативные документы, компетентность участников образовательных отношений в сфере информационной безопасности.

Для цитирования: Гурова О.Н. Нормативное обеспечение как ресурс формирования компетентности в сфере информационной безопасности у студентов и сотрудников вуза // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 85–91. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.085

Abstract. The problem of the lack of a single industry standard for universities in the field of information security is outlined. The relevance of pedagogical design of normative documents regulating information security as a condition for the formation of appropriate competence of students and staff of an educational organization is substantiated. A comparative analysis of the approaches of Russian universities to the regulatory provision of information security is presented according to seven criteria (information security policies; asset management; access control; personnel-related security; incident management; business continuity assurance; performance evaluation and audit). It has been revealed that none of the information security models covers the full set of components necessary for the formation of competence of all participants in the educational process in the field under consideration. Recommendations are formulated for improving such models and developing a sectoral standard for regulatory information security for educational institutions of higher education.

Keywords: university information security models, regulatory documents, competence of participants in educational relations in the field of information security.

For citation: Gurova O.N. Regulatory Support as a Resource for the Formation of Competence in the Field of Information Security among Students and University Staff. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 85–91 (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.085



Введение. Сектор высшего образования занимает первое место в мировом рейтинге целей кибератак: еженедельно фиксируется около 2300 инцидентов, а средний ущерб от утечки информации в 2023 году составил 3,7 млн долларов [10]. Специфика университета как организации состоит в открытости его инфраструктуры, непостоянстве контингента обучающихся и наличии среди студентов лиц с деструктивной киберактивностью [8, с. 18]. В этой связи обеспечение информационной безопасности в вузе требует не только применения технических средств, но и создания педагогически обоснованной нормативной среды, регламентирующей формирование у каждого участника образовательного процесса устойчивых навыков безопасного поведения в инфосфере, воздействий культурно-воспитательного характера, направленных на формирование соответствующих ценностных ориентаций личности [8]. Как подчеркивают О.Н. Курмакаева и А.А. Милютин [5, с. 96], невозможно создать безопасную среду, поэтому особенно важно сформировать у человека качества личности и компетенции, которые помогут обеспечить защиту в условиях информационного общества.

Доктрина информационной безопасности Российской Федерации относит совершенствование подготовки кадров и развитие образования в области информационной безопасности к приоритетным направлениям государственной политики [4]. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ обязывает каждый вуз разместить политику обработки персональных сведений в открытом доступе. Однако за пределами требований 152-ФЗ нормотворчество в сфере информационной безопасности отдано на усмотрение самих образовательных организаций. Единый отраслевой стандарт для вузов отсутствует.

Возникают закономерные вопросы: «Насколько полными и педагогически обоснованными оказываются локальные акты, которые университеты принимают самостоятельно? Охватывают ли они все необходи-

мые аспекты защиты информации? Создают ли они нормативно-правовые и организационные условия для формирования нормативного, этического и поведенческого компонентов компетентности в сфере информационной и психологической безопасности у студентов, преподавателей и административного персонала вуза?». Поиск ответа на эти вопросы явился одной из задач, решаемых в ходе проводимого нами исследования на тему «Формирование компетентности в сфере информационной безопасности у студентов вузов». Основным методом ее решения стало выявление и составление подходов российских вузов к нормативному обеспечению информационной безопасности.

Теоретические основы исследования. *Компетентность в сфере информационной безопасности: педагогический ракурс.* Компетентности в области информационной безопасности можно определить как «способность специалиста мыслить системно, предвидеть угрозы, принимать решения в условиях неопределенности и нести личную ответственность за безопасность информационных активов» [2, с. 1732].

На основе модели компетентности обучающихся в области информационной безопасности, предложенной О.Н. Курмакаевой и А.А. Милютиной [5, с. 96], можно выделить четыре компонента данного личностного образования:

- **знаниевый** – понимание сути информационной безопасности, представления об основах законодательства в данной области;
- **деятельностно-творческий** – владение методами работы с информацией и цифровыми ресурсами;
- **духовно-нравственный** – ценностные установки, ответственный и осознанный подход к использованию информационных ресурсов;
- **рефлексивный** – анализ своего отношения к информации и ее применению.

Формирование компетентности в сфере информационной безопасности невозможно обеспечить лишь передачей знаний в ходе лекций. Необходимо предоставлять возможность погружения в среду, в которой признаны определенные ценности, соблюдаются правила и нормы информационной безопасности, обеспечивается формирование необходимых навыков. Создание такой среды начинается с разработки нормативных документов в сфере информационной безопасности, адресованных сотрудникам и обучающимся, транслирующих модель допустимого поведения, задающих понимание имеющихся угроз и ответственности каждого члена сообщества. Подобные документы выполняют образовательную функцию, которую можно соотнести с концепцией «скрытого учебного плана» (hidden curriculum [3]: организационная среда университета формирует установки участников образовательного процесса не менее интенсивно, чем формальное обучение.

Стандарты информационной безопасности и их применение в вузовской среде. ГОСТ Р ИСО/МЭК 27001-2021, разработанный на основе международных стандартов, регламентирует иерархическую структуру документации по информационной безопасности: общая политика учреждения в данной сфере, частные политики, стандарты, процедуры. В Приложении А данного документа (контроль А.7.2.2) содержится требование обеспечить осведомленность и обучение всего персонала организации в области информационной безопасности [1].

Зарубежные организации предпринимают попытки адаптации подобных стандартов для нужд системы образования. EDUCAUSE – крупнейшая международная некоммерческая ассоциация, объединяющая специалистов в сфере информационных технологий, исследователей и руководителей высших учебных заведений, – в 2024 году поставила кибербезопасность на первое место среди десяти приоритетов высшего образования. Вузам рекомендуется внедрять систему управления информационной безопасностью и киберрисками (NIST Cybersecurity Framework и ISO 27001) с учетом институциональной специфики образовательной организации [10]. Результаты исследования A. Diaz, A. Santos и M. Sanchez доказывают необходимость сегментированного подхода к повышению осведомленности в вузе, ориентированного на три целевые группы – преподавателей, студентов и административный персонал, – у каждой из которых имеются индивидуальные и специфические потребности в соответствии с их ролью и профилем [9]. Главным фактором уязвимости вузов авторы назвали «отсутствие непрерывного процесса обучения и повышения осведомленности пользователей информационной системы вуза в вопросах актуальных киберугроз, безопасного поведения и корпоративных политик безопасности» [9].

Отечественная педагогическая наука акцентирует внимание на том, что цифровая образовательная среда вуза становится пространством формирования компетентностей. Педагогу необходимо «научиться целенаправленно создавать для своих обучающихся условия взаимодействия в цифровом окружении, обеспечивающие формирование информационной культуры в современном мире [6, с. 225].

Материалы и методы исследования. Основным методом исследования явился сравнительный контент-анализ нормативных документов по информационной безопасности, размещенных в открытом доступе на официальных сайтах университетов:

- Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (далее – РУДН);
- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ);
- Кубанский государственный технологический университет (далее – КубГТУ).

Выбор вузов обусловлен стремлением охватить различные типы образовательных организаций.

Критерии для сопоставления моделей обеспечения информационной безопасности (далее – МОИБ), реализуемых данными университетами, выделены на основе содержания ГОСТ Р ИСО/МЭК 27001-2021 и адаптированы к специфике деятельности высших учебных заведений:

- наличие и тип основного документа, регламентирующего обеспечение информационной безопасности в вузе;
- наличие частных политик в регламентирующих документах: правила предоставления удаленного доступа к информационным ресурсам сотрудникам и обучающимся, парольная защита, реагирование на инциденты;
- круг адресатов документов;
- актуальность документа – дата утверждения или пересмотра;
- механизмы контроля и аудита соблюдения требований информационной безопасности;
- наличие компонента обучения и повышения осведомленности всех участников образовательного процесса;
- наличие открытого доступа к документам (транспарентность).

Ограничение исследования: проанализированы только документы, вынесенные в открытый доступ на официальных сайтах университетов. Внутренние регламенты, не опубликованные в сети, остались за рамками исследования. Вместе с тем, именно открытые документы формируют нормативную среду, с которой соприкасаются все участники образовательного процесса. По ним можно судить о том, какую модель поведения в инфосфере транслирует вуз.

Результаты исследования. Рассмотрим специфику обеспечения информационной безопасности в каждом из университетов в соответствии с выделенными нами критериями.

РУДН. Отдел информационной безопасности входит в состав Дирекции по цифровизации, подчиненной Первому проректору. На официальном сайте размещен единственный документ, связанный с защитой информации, – «Политика РУДН в отношении обработки и защиты персональных данных», подготовленный во исполнение требований 152-ФЗ. Единый документ «Политика информационной безопасности РУДН» в открытом доступе отсутствует, как и частные политики. Образовательный компонент в вузе представлен программами бакалавриата (10.03.01 «Информационная безопасность», профиль «Организация и технологии защиты информации») и магистратуры (10.04.01 «Информационная безопасность», профиль «Управление информационной безопасностью») факультета искусственного интеллекта. Университет располагает собственным киберполиго-

ном для моделирования кибератак. Производственную практику студенты проходят в службах информационной безопасности «Альфа-Банка», «Сбербанка», «Яндекса», «ВКонтакте».

Парадокс МОИБ РУДН состоит в том, что университет готовит профессионалов в области информационной безопасности, но при этом не предоставляет широкому кругу своих сотрудников и обучающихся нормативную базу в этой сфере. Соответствующие документы могли бы стать основой формирования у участников образовательных отношений базовой компетентности в рассматриваемой нами области.

Отсутствие комплексной политики в сфере информационной безопасности и просветительских программ может приводить к возрастанию следующих рисков:

- персональные данные студентов и сотрудников, научные исследования, финансовые сведения могут незаконно использоваться из-за низкой грамотности пользователей;
- инциденты, связанные с нарушением норм информационной безопасности, могут нанести ущерб имиджу вуза, особенно в условиях международного сотрудничества, потребовать затрат на ликвидацию последствий атак;
- нарушение требований ФЗ № 152 «О персональных данных» или других нормативных актов влечет за собой наложение штрафов;
- отсутствие регламентов реагирования на различные проблемы в сфере информационной безопасности увеличивает время восстановления после инцидентов.

Отсутствие необходимых документов в открытом доступе и общеуниверситетских курсов по информационной безопасности делает компетентность в рассматриваемой нами области привилегией узкой группы обучающихся и сотрудников, что системно ослабляет общую защищенность образовательной среды РУДН.

НИУ ВШЭ. Центр информационной безопасности – самостоятельное административно-управленческое подразделение. На сайте университета размещен комплекс документов: «Правила обеспечения информационной безопасности НИУ ВШЭ», «Положение о защите конфиденциальной информации», «Требования по обеспечению информационной безопасности в системно-технической инфраструктуре, информационных системах и ресурсах НИУ ВШЭ», «Политика обеспечения безопасности информации при удаленном доступе», «Политика обеспечения безопасности информации при управлении парольной информацией». Все частные политики утверждены единым приказом от 29.06.2023 «Об утверждении политик информационной безопасности». Документы бессрочные, их область действия – все подразделения университета и категории участников образовательных

отношений: административно-управленческие, учебные, учебно-вспомогательные и научные подразделения (включая довузовское образование, дополнительное профессиональное образование, Лицей, филиалы), обучающиеся, сотрудники.

Архитектура представления документации приближена к рекомендациям ISO/IEC 27001: общие правила, частные политики по отдельным направлениям, технические требования к инфраструктуре. Единый приказ обеспечивает юридическую целостность корпуса документов.

Данная системная МОИБ заслуживает пристального внимания с педагогической точки зрения. Для каждого сотрудника и обучающегося ознакомление с правилами информационной безопасности становится обязательным элементом вхождения в университетскую среду. Это стимулирует формирование знаниевого, нормативного и ценностного компонентов компетентности в сфере информационной безопасности. Нормативная среда вуза работает как инструмент педагогического воздействия, а не только как юридическая защита организации.

КубГУ. Информационную безопасность университета обеспечивает Центр комплексной безопасности вуза. На сайте размещена «Политика в области информационной безопасности», утвержденная приказом от 22.12.2017 № 300 «С», а также «Положение о конфиденциальной информации».

Политика определяет требования о принятии «необходимых мер в целях защиты ресурсов от случайного или преднамеренного изменения, раскрытия или уничтожения, а также в целях соблюдения конфиденциальности, целостности и доступности информации» [1, п. 6.2, п. 7.2]. Требования распространяются на всю информацию и ресурсы ее обработки Университета и обязательны для всех сотрудников (как постоянных, так и временных). Документ фиксирует право собственности университета на всю деловую информацию и вычислительные ресурсы, включая содержание ящиков электронной почты, голосовую и факсимильную связь. Предусмотрен механизм ежегодных проверок: руководители подразделений обязаны обеспечить регулярный контроль за соблюдением положений настоящей Политики с последующим представлением ежегодного отчета [1, п. 9.2].

Сильная сторона документа – четкость в определении прав собственности и механизмов контроля. Однако дата утверждения вызывает вопросы о его актуальности: с 2017 года произошло множество важных событий – массовый переход на удаленный формат работы и обучения, появление новых классов угроз (атаки с использованием генеративного искусственного интеллекта, supply-chain атаки и др.), изменился ландшафт нормативного регулирования в рассматриваемой сфере.

Частные политики по отдельным направлениям на сайте не обнаружены. Раздел об обучении и повышении осведомленности персонала в открытом тексте документа не выявлен.

Сравнительный анализ МОИБ в вузах. Три университета демонстрируют принципиально разные подходы к нормативному обеспечению информационной безопасности. РУДН, располагая мощной образовательной инфраструктурой в сфере информационной безопасности, не публикует в открытом доступе документы, определяющие институциональную политику в этой области. НИУ ВШЭ выстроил иерархическую систему из необходимых документов, обновленных в 2023 году и адресованных всем категориям участников образовательных отношений. КубГТУ принял единый документ в 2017 году с механизмом ежегодного контроля, но без частных политик и видимых признаков актуализации нормативной базы.

Ни в одном из вузов не обнаружено в открытом доступе полного набора компонентов, рекомендуемых ГОСТ Р ИСО/МЭК 27001-2021. Для нашего исследования наиболее важным является вывод о том, что в открытых документах университетов отсутствует компонент обучения и повышения осведомленности, что называется исследователями главным фактором уязвимости вузов [9].

По совокупности критериев нами выделено три модели нормативного обеспечения:

- образовательная модель без публичной нормативной базы (РУДН);
- системно-нормативная модель (НИУ ВШЭ);
- система на основе единого регламентирующего документа (КубГТУ).

Обсуждение результатов исследования. В рамках МОИБ РУДН делается акцент на подготовку профессионалов в сфере информационной безопасности на основе образовательных программ соответствующих направлений. Однако «непрофильные» студенты, преподаватели гуманитарных дисциплин и административный персонал оказываются вне поля образовательного воздействия. Нормативная среда не работает как педагогический инструмент, формирование компетентности в сфере информационной безопасности ограничено узким кругом адресатов.

В условиях МОИБ НИУ ВШЭ нормативная среда является значимым образовательным ресурсом. Каждый работник и обучающийся обязан ознакомиться с правилами, что запускает формирование когнитивного и ценностного компонентов компетентности в сфере информационной безопасности. Иерархия документов обеспечивает разные уровни детализации для целевых групп: общие правила и парольная политика адресованы всем, технические требования – техническая защита, администрирование, реагирование на инциденты подразделениями информационных технологий (далее – ИТ-подразделения), для

которых данные требования являются обязательными к исполнению в рамках их компетенций.

МОИБ КубГТУ обеспечивает нормативное закрепление соответствующих правил без гарантий реализации: существует единый документ, определяющий распределение ответственности, контроль за исполнением требований. Однако заведомо устаревший документ способен лишь создавать иллюзию защищенности. Если политика не учитывает удаленный доступ, облачные сервисы и угрозы, связанные с использованием искусственного интеллекта, она не формирует у сотрудников адекватное представление о реальном ландшафте рисков.

Сопоставление МОИБ трех вузов позволяет выявить разрыв между их образовательными и нормативными компонентами. РУДН успешно готовит профессионалов в сфере информационной безопасности, но не обеспечивает формирование соответствующей базовой компетентности всех представителей университетской среды посредством нормативных актов. У НИУ ВШЭ, имеющего иерархическую систему нормативных документов в рассматриваемой нами области, в открытом доступе отсутствуют соответствующие программы обучения и повышения осведомленности, требуемые ГОСТ Р ИСО/МЭК 27001-2021.

Таким образом, фиксируется недостаточность мер по разработке и обеспечению реализации политики информационной безопасности и недооценка вузами их важности. По мнению исследователей, именно по этой причине степень защищенности сетей и серверов большинства вузов России оставляет желать лучшего [8, с. 22].

Рекомендации по совершенствованию МОИБ. Мы полагаем, что нормативные документы, регламентирующие обеспечение информационной безопасности вуза, должны являться педагогическим инструментом формирования у участников образовательных отношений компетентности в сфере информационной безопасности. В этой связи они должны проектироваться с учетом педагогических принципов – доступности, адресности, мотивационной направленности. Документы, написанные юридическим языком, не выполняют педагогические функции, не становятся элементом системы формирования компетентности у студентов и преподавателей.

В развитии данного направления деятельности вузы могут опереться на зарубежный опыт. EDUCAUSE рекомендует вывести обеспечение информационной безопасности на институциональный уровень и преодолеть подход, при котором решение данной задачи возложено только на ИТ-подразделения [10]. Учитывая отсутствие в Российской Федерации специализированного стандарта обеспечения информационной безопасности для сферы образования, целесообразно опираться на адаптированные международные практики, приведя их в соответствие

с требованиями российского законодательства (в том числе ФЗ-152 «О персональных данных»). Реализация такого подхода позволит выстроить сбалансированную систему защиты, учитывающую как технологические аспекты, так и факторы, связанные с поведением участников образовательного процесса.

В качестве основы для создания отечественного секторального стандарта обеспечения информационной безопасности целесообразно использовать сочетание институционального подхода (EDUCAUSE), ролевых моделей обучения [9] и международных документов (NIST, CIS Controls и др.) с последующей адаптацией к специфике российского высшего образования.

Обобщая результаты проведенной работы, можно сформулировать следующие рекомендации:

- разработка секторального стандарта (типовой модели) нормативного обеспечения информационной безопасности для образовательных организаций высшего образования, учитывающего специфику вузовской среды: открытость, непостоянство контингента, педагогическую миссию;
- включение в локальные акты вузов по информационной безопасности обязательного раздела об обучении и повышении осведомленности преподавателей, студентов и административного персонала с дифференциацией программ для каждой из категорий участников образовательных отношений;
- обеспечение доступности политик информационной безопасности для всех участников образовательного процесса как одно из условий реализации образовательной функции нормативных документов;

- регулярная (не реже одного раза в два года) актуализация документов с учетом изменений в ландшафте угроз информационной безопасности и нормативном регулировании.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что в университетах представлены принципиально разные МОИБ, предполагающие реализацию различных подходов – от создания иерархической системы документов до фактического отсутствия публичной политики в сфере информационной безопасности. Различаются состав, полнота, актуальность и адресность документов. Ни одна из рассмотренных нами МОИБ не включает полный набор компонентов, обеспечивающих формирование основ компетентности в сфере информационной безопасности участников образовательного процесса, рекомендованных международными и российскими стандартами.

Представленные в статье рекомендации по совершенствованию МОИБ адресованы руководителям образовательных организаций высшего образования, разработчикам нормативно-правовых документов на уровне учредителя (Минобрнауки, Рособнадзор), а также педагогическим работникам и сотрудникам подразделений информационной безопасности вузов:

Перспективы проводимого нами исследования связаны с расширением выборки вузов, анализом внутренних (непубличных) документов по информационной безопасности (при условии согласия университетов) и разработкой критериев оценки педагогической эффективности нормативных актов в сфере информационной безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р ИСО/МЭК 27001-2021. Информационная технология. Методы и средства обеспечения безопасности. Системы менеджмента информационной безопасности. Требования. М.: Стандартинформ, 2022. 28 с.
2. Гурова О.Н., Тимофеева Л.Л. Формирование компетенций в области информационной безопасности у студентов // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов / отв. ред.: А.Л. Третьяков. Т. 14. Москва: МПСУ, 2025. 2562 с. С. 1732–1738.
3. Джексон Ф. Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой. М.: Высшая школа экономики, 2016. 234 с.
4. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646 / Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения: 12.04.2026).
5. Курмаева О.Н., Милютин А.А. Пути формирования навыков информационной безопасности обучающихся // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4. С. 91–108. DOI: 10.25588/CSPU.2022.170.4.005
6. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Цифровизация образовательной среды и проблемы подготовки учителя // Современное образование и общество. 2024. Т. 1, № 3. С. 220–228. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228
7. О персональных данных: Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ / Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 12.04.2026).
8. Проталинский О.М., Ажмухамедов И.М. Информационная безопасность вуза // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2009. № 1. С. 18–23.
9. Diaz A., Santos A., Sanchez M. Building a Cybersecurity Culture in Higher Education: Proposing a Cybersecurity Awareness Paradigm. *Information*. 2025. Vol. 16, No. 5. Art. 336. DOI: <https://doi.org/10.3390/info16050336>
10. Grajek S. 2024 EDUCAUSE Top 10: Cybersecurity as a Core Competency. *EDUCAUSE Review*. 2023. October 16. URL: <https://er.educause.edu/articles/2023/10/2024-educause-top-10-1-cybersecurity-as-a-core-competency> (дата обращения: 12.04.2026).

REFERENCES

1. GOST R ISO/IEC 27001-2021. Informatsionnaya tekhnologiya. Metody i sredstva obespecheniya bezopasnosti. Sistemy menedzhmenta informatsionnoy bezopasnosti. Trebovaniya [GOST R ISO/IEC 27001-2021. Information technology. Security techniques. Information security management systems. Requirements]. Moscow: Standartinform, 2022. 28 p. (in Russian).
2. Gurova, O.N., Timofeeva, L.L. Formirovanie kompetentsiy v oblasti informatsionnoy bezopasnosti u studentov [Formation of competencies in information security among students]. *Actual problems of modern Russia: psychology, pedagogy, economics, management and law: a collection of scientific papers*; ed. by A.L. Tretyakov. Vol. 14. Moscow: MPSU, 2025. 2562 p. P. 1732-1738.
3. Dzheksan F. Zhizn' v klasse [Life in classrooms]. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki, 2016. 234 p. (in Russian).
4. Doktrina informatsionnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii: utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 5 dekabrya 2016 g. No. 646 Information Security Doctrine of the Russian Federation: approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 646 of December 5, 2016. *Official website of the President of Russia*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (date of the Application: 12.04.2026). (in Russian).
5. Kurmakova O.N., Milyutina A.A. Puti formirovaniya navykov informatsionnoy bezopasnosti obuchayushchihsya [Ways of forming information security skills of students]. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*. 2022. No. 4. P. 91-108. (in Russian). DOI: 10.25588/CSPU.2022.170.4.005
6. Noskova T.N., Pavlova T.B. Tsifrovizatsiya obrazovatel'noy sredy i problemy podgotovki uchitelya [Digitalization of the educational environment and problems of teacher training]. *Modern education and society*. 2024. Vol. 1, No. 3. P. 220-228. (in Russian). DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228
7. O personal'nykh dannykh: Federal'nyy zakon ot 27 iyulya 2006 g. No. 152-FZ [On Personal Data: Federal Law No. 152-FZ of July 27, 2006]. *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (date of the Application: 12.04.2026). (in Russian).
8. Protalinskiy O.M., Azhmukhamedov I.M. Informatsionnaya bezopasnost' vuza [Information security of the university]. *Bulletin of the Astrakhan State Technical University. Series: Management, Computer Engineering, and Informatics*. 2009. No. 1. P. 18-23. (in Russian).
9. Diaz A., Santos A., Sanchez M. Building a Cybersecurity Culture in Higher Education: Proposing a Cybersecurity Awareness Paradigm. *Information*. 2025. Vol. 16, No. 5. Art. 336. DOI: <https://doi.org/10.3390/info16050336>
10. Grajek S. 2024 EDUCAUSE Top 10: Cybersecurity as a Core Competency. *EDUCAUSE Review*. 2023. October 16. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2023/10/2024-educause-top-10-1-cybersecurity-as-a-core-competency> (date of the Application: 12.04.2026).

Поступила в редакцию: 21.04.2026

Поступила после рецензирования: 27.05.2026

Поступила к публикации: 08.06.2026

Received: 21.04.2026

Revised: 27.05.2025

Accepted: 08.06.2025

Накохова Р.Р.,
Северо-Кавказская государственная академия

Макоева А.Ю.,
Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова



НАКОХОВА РИДА РАШИДОВНА

Российская Федерация, город Черкесск

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия. Сфера научных интересов: социальная психология, психология ценностных ориентаций, кросс-культурный анализ, конфликты в группе и межличностные конфликты. Автор более 300 опубликованных научных работ. Электронная почта: rid.r_nakoh@list.ru

RIDA R. NAKOKHOVA

Cherkessk, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Humanities, North Caucasus State Academy. Research interests: social psychology, psychology of value orientations, cross-cultural analysis, group conflicts, and interpersonal conflicts. Author of more than 300 published scientific works. E-mail address: rid.r_nakoh@list.ru



МАКОЕВА АИДА ЮРЬЕВНА

Российская Федерация, город Нальчик

кандидат психологических наук, руководитель цикловой комиссии, Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова. Сфера научных интересов: социальная психология, психология профессиональной идентичности, психологическое сопровождение профессионального становления. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: a928690@mail.ru

AIDA Yu. MAKOEVA

Nalchik, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Head of the Cycle Commission, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. Research interests: social psychology, psychology of professional identity, psychological support of professional development. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: a928690@mail.ru

Социально-психологическая компетентность как фактор профилактики межличностных конфликтов у будущих менеджеров

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы формирования социально-психологической компетентности будущих менеджеров как фактора профилактики межличностных конфликтных ситуаций. Определены структурные компоненты социально-психологической компетентности. Выявлены психологические условия успешности работы по ее формированию: применение социально-психологических технологий (групповая дискуссия, технология убеждающей коммуникации, социально-психологический тренинг, ролевые игры, метод групповой рефлексии), разработка экспериментальной программы спецкурса «Психология формирования социально-психологической компетентности будущих специалистов». Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, свидетельствующие о положительной динамике в экспериментальной группе после формирующего эксперимента: уровень социально-психологической компетентности выше, чем в контрольной группе, что выступает фактором профилактики межличностных конфликтов у будущих менеджеров.

Ключевые слова: модель формирования социально-психологической компетентности, будущие менеджеры, предупреждение межличностных конфликтов в студенческой среде.

Для цитирования: Накохова Р.Р., Макоева А.Ю. Социально-психологическая компетентность как фактор профилактики межличностных конфликтов у будущих менеджеров // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 92–97. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.092

Abstract. The relevance of the problem of the formation of socio-psychological competence of future managers as a factor in the prevention of interpersonal conflict situations is substantiated. The purpose of the study is defined: the formation of a level of socio-psychological competence aimed at preventing interpersonal conflicts, the ability of a person to build effective interaction with other people. The structural components of a person's socio-psychological competence are determined. Psychological conditions have been identified: the development of a psychological model for the formation of socio-psychological competence of students as a factor in preventing interpersonal conflicts, including the following socio-psychological technologies: group discussion, technology of persuasive communication, socio-psychological training, role-playing games, the method of group reflection, etc., the development of an experimental program of a special course: "Psychology of the formation of socio-psychological competence of future specialists". The results of experimental work are presented, indicating the positive dynamics of data in the experimental group after the formative experiment: the level of socio-psychological competence is higher than in the control group, which acts as a factor in preventing interpersonal conflicts among future managers.

Keywords: model of formation of socio-psychological competence, future managers, prevention of interpersonal conflicts among students.

For citation: Nakokhova R.R., Makoeva A.Yu. Socio-psychological Competence as a Factor in the Prevention of Interpersonal Conflicts among Future Managers. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 92–97. (in Russian). DOI:

Введение. Студенческая среда объединяет молодежь из разных социальных слоев населения, с различными социально-культурными уровнями воспитания, мировоззрением и социальными ценностями. В этой связи между обучающимися могут возникать конфликты как проявление социально-психологических особенностей личности, несовпадения ожиданий от реакции людей на те или иные события и факты [1, с. 102].

Эффективность бесконфликтной коммуникации в студенческой среде детерминирована таким личностным свойством, как социально-психологическая компетентность (далее – СПК). Актуальность проводимого нами исследования на тему «укажите» определяется значением СПК будущего менеджера в предупреждении межличностных конфликтов и необходимостью поиска путей формирования данной компетентности.

Теоретические основы исследования. Множество работ в области психологии опирается на определение, предложенное Л. Козером: «социальный конфликт – это борьба за ценности или претензии на статус, власть или ограниченные ресурсы, при этом целью обеих сторон конфликта является не только стремление достичь желаемого, но также и нейтрализовать или даже устранить соперника, нанести ему ущерб» [цит. по: 8, с. 30]. Л.Г. Почебут и И.А. Мейжис рассматривают конфликт как проявление своеобразной борьбы, в которой проявляются все силы и чувства человека, что порой может вывести на поверхность его самые худшие качества, о наличии которых он у себя даже и не подозревает [15, с. 77].

По А.Г. Здравомыслову, конфликт выступает значимым аспектом во взаимодействии людей, неотъемлемой частью их общественной жизни. Он представляет собой форму отношений потенциальных или актуальных субъектов социального действия, в качестве мотивов которых выступают противостоящие ценности и нормы, интересы и потребности [10, с. 45].

Н.В. Гришина рассматривает межличностный конфликт как ситуацию, в которой возникает противо-



стояние ее участников, воспринимающих и переживающих данную ситуацию как значимую психологическую проблему, требующую разрешения и приводящую стороны к активности, позволяющей преодолеть возникшее противоречие и разрешить ситуацию в интересах обеих или одной из сторон [3, с. 43].

Согласно А.В. Липницкому, отличием межличностных конфликтов от социальных, политических и других является психологическая составляющая, которая проявляется в личностных особенностях субъектов-участников их взаимоотношений, эмоциональных реакций на различные причины конфликтных ситуаций, их динамику и друг на друга [цит. по: 13, с. 125].

При социальном взаимодействии могут иметь место стрессовые факторы, оказывающие отрицательное воздействие на психику человека. Низкий уровень устойчивости индивида к ним может привести к возникновению конфликта. На данном этапе одним из важнейших направлений профилактики разрешения межличностных конфликтов может выступать психологическая подготовка студентов к оптимальному поведению в ситуациях конфликта или предконфликта – формирование СПК будущих специалистов.

СПК определяет готовность личности выстраивать эффективное взаимодействие в коллективе, умение ориентироваться в различных социальных ситуациях; способствует принятию правильных решений, соответствующих ситуации и достижению поставленных целей.

Формирование СПК представляет собой междисциплинарную проблему, является предметом исследования психологии, философии, социологии, педагогики и психолингвистики. В философском ключе компетентность соотносится с такими понятиями, как «культура специалиста» – достижение высокого уровня и качества профессиональных умений и навыков (В.М. Аллахвердова, Н.В. Беляка, М.В. Иванова), «профессиональная культура личности» – особенности стиля мышления и поведения человека, соответствующие данной профессиональной деятельности и определяемые общим уровнем развития личности [16, с. 78]. В педагогике термин «компетентность» рассматривается тождественно понятиям «обученность» и «воспитанность», представляя собой интегративный показатель, отражающий общий уровень психического развития личности [7, с. 56].

Компетентность – это то, что человек получает в результате приобретения опыта, овладения знаниями, умениями и навыками, содействующими решению проблем в профессиональной деятельности. Очень близким является понятие «профессионализм», рассматриваемое А.В. Карповым, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, В.Д. Шадриковым и др. А.К. Маркова делает акцент на схожести данных понятий в отражении индивидуальной характеристики конкретного человека. При этом компетентность рассматривается как более узкое понятие, включающее ориентацию человека на решение конкретных профессиональных задач и отражающее индивидуальный уровень соответствия требованиям профессии [12, с. 89].

Л.Н. Бабинцева в качестве структурных компонентов СПК рассматривает совокупность личностных характеристик: общительность, коммуникабельность, жизнерадостность, независимость, самостоятельность в принятии решений, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, высокий уровень вербальной культуры, эрудированность [4, с. 52].

М.Р. Арпентьева на основе анализа исследований возрастной и педагогической психологии, выделяет следующие структурные компоненты СПК:

- поведенческий – заключается в способности личности преобразовывать себя и социальные ситуации;
- когнитивный – знания индивида о самом себе как социальном субъекте и окружающем социальном мире;
- эмоциональный – представлен отношениями субъекта, эмоциональными реакциями, связанными с определенными группами ситуаций и людей (автор отмечает несамостоятельность данного компонента);

- ценностный – включает комплекс ценностных установок, связанных с собой как социальным субъектом, принадлежащим определенной группе или общности, а также с социальным окружением (автор отмечает ведущую роль отношений) [2, с. 31].

В социальной психологии множество ученых квалифицирует СПК и коммуникативную компетентность как тождественные понятия, поэтому необходимо рассмотреть также структурные компоненты коммуникативной компетентности (далее – КК).

Л.М. Войтенко, описывая роль КК в профессиональном становлении будущего психолога, говорит о необходимости изучения трех групп компетенций:

- мотивационно-ценностной, включающей интересы, потребности, ценностные ориентации индивида, обеспечивающие коммуникативное взаимодействие, осуществляемое в профессиональной деятельности;
- гностической, объединяющей знания, которые определяют содержание и особенности профессионального общения;
- операциональной, составляемой умениями и навыками, которые способствуют реализации необходимой системы профессиональных действий.

Автор считает необходимым выделение в структуре обозначенной компетенции прогностического, рефлекторного, регуляторного и конфликтного компонентов [6, с. 3].

Проведя анализ существующих подходов к содержанию КК (Н.Б. Буртова, И.Г. Дубов, О.В., Крючкова, Н.В. Потлачук и др.), мы описываем выделенные Л.М. Войтенко компоненты следующим образом:

- *мотивационно-ценностный* – представлен интересами, потребностями, ценностными ориентациями, которые в своей совокупности побуждают человека вступать в коммуникативное взаимодействие при осуществлении профессиональной деятельности, а также проявлять себя, обладая определенными профессиональными мотивами и ценностями [5; 9; 11];
- *гностический* – включает определенные знания: функции общения; особенности выстраивания коммуникативного процесса с людьми, входящими в отдельные группы, различающиеся коммуникативными характеристиками и другими особенностями их членов; причины, приводящие к трудностям в общении и способы их преодоления;
- *операциональный* – умение специалиста осуществлять на практике профессиональные коммуникативные действия, связанные со служебными обязанностями (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников) [14, с. 3].

Операциональная компетенция состоит из прогностического, регулятивного, рефлексивного и конфликтологического компонентов, способствующих эффективному осуществлению различных сторон коммуникативной деятельности (Н.В. Гришина,

Л.А. Петровская, Т.И. Привалихина, П.А. Сергоманова, Б.И. Хасана и др.).

М.В. Башкин исследует конфликтную компетентность, рассматривая данный феномен как интегративное качество личности, в структуру которого входят когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты. Целостная структура конфликтной компетентности характеризуется неаддитивностью и выполняет превентивную, прогностическую, конструктивную, рефлексивную и коррекционную функции. Они обеспечивают принятие профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также позволяют индивиду адекватно распознавать и конструктивно разрешать конфликты [3, с. 97].

Таким образом, на основе проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований по проблеме СПК будущих менеджеров выделены содержательные характеристики ее компонентов:

- *когнитивный* – характеризуется знанием и пониманием различных психологических характеристик – своих и других людей;
- *эмоциональный* – способность понимать и учитывать психологические механизмы возникновения различных эмоциональных состояний;
- *коммуникативный* – включает коммуникативные способности и умения;
- *поведенческий* – определяется умениями и навыками, обеспечивающими практическое применение знаний в реальной деятельности.

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил разработать социально-психологическую модель формирования СПК студентов (далее – Модель), являющейся фактором предупреждения межличностных конфликтов. В рамках ее реализации используются групповые дискуссии, технологии убеждающей коммуникации, социально-психологические тренинги, ролевые игры, психогимнастика, проективное рисование, метод групповой рефлексии и др.

Содержательную основу Модели составляет экспериментальная образовательная программа спецкурса: «Психология формирования СПК будущих специалистов» Ее цель – формирование у будущих менеджеров СПК, направленной на предупреждение межличностных конфликтов.

Задачи программы: развитие у обучающихся способности выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми, в том числе в профессиональной сфере, понимать и учитывать психологические механизмы возникновения различных эмоциональных состояний (у себя и других людей), умения разрешать сложные конфликтные ситуации на основе выработанных ранее сценариев поведения, а также ознакомление с методами саморегуляции, обеспечивающими успешное выполнение деятельности и принятие правильных решений при достижении поставленных целей.

Результаты эмпирического этапа исследования. С целью изучения особенностей СПК будущих менеджеров и экспериментального обоснования влияния реализации Модели на предупреждение межличностных конфликтов студентов была организована опытно-экспериментальная работа (далее – ОЭР)

База исследования: Северо-Кавказская государственная академия (далее – СКГА, город Черкесск) и Карачаево-Черкесский филиал Московского финансово-промышленного университета «Синергия» (далее – КЧФМФПУ, город Черкесск).

Контингент исследования: 150 студентов 1 и 2 курсов СКГА и КЧФМФПУ, обучающихся по специальности «Менеджер» (возраст – от 17 до 19 лет). По 75 респондентов контрольной (далее КГ) и экспериментальной (далее ЭГ) групп.

Методы исследования. На констатирующем и формирующем этапах ОЭР проводился опрос для изучения СПК студентов. В соответствии с поставленными задачами исследования был составлен пакет диагностических методик: «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко); методика Томаса – Килманна по выявлению ведущего типа поведения в конфликтной ситуации (в адаптации Н.В. Гришиной), «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев), методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев). Анализ данных проводился с применением количественно-качественных методов и ранговой корреляции (χ^2 -критерий, критерий Стьюдента) в программах MS Excel.

На формирующем этапе ОЭР в ЭГ была внедрена Модель, реализована экспериментальная образовательная программа.

На итоговом этапе была проведена повторная диагностика в КГ и ЭГ с целью выявления динамики уровней сформированности СПК и конфликтности студентов, подтверждения эффективности разработанной Модели.

Результаты сравнительного анализа эмпирических данных представлены в Таблице.

Результаты повторной диагностики показали, что в ЭГ произошли значительные изменения после реализации Модели. Отмечается рост количества обучающихся с высоким уровнем сформированности СПК на 30,6 % за счет уменьшения числа студентов с низким уровнем. В КГ произошли незначительные изменения.

С целью выявления статистической значимости произошедших изменений нами был использован χ^2 -критерий. Для доказательства влияния реализации Модели на произошедшие в ЭГ изменения мы провели расчеты χ^2 -критерия для сопоставления уровней сформированности СПК будущих менеджеров в КГ до и после ОЭР.

Таблица

Сравнительно-сопоставительный анализ процентного распределения уровней сформированности СПК будущих менеджеров в КГ и ЭГ до и после реализации Модели

Уровень СПК	Количество студентов, %			
	КГ		ЭГ	
	До внедрения	После внедрения	До внедрения	После внедрения
Высокий	16,0	17,3	14,7	45,3
Средний	26,7	29,3	26,7	32,0
Низкий	57,3	53,4	58,6	22,7

Эмпирическое значение χ^2 -критерия для КГ составило 0,24 ($p \leq 0,05$). Данное значение меньше табличного (5,991 для $p < 0,05$ и 9,210 для $p < 0,01$), что позволяет говорить о статистически незначимых изменениях в КГ. Таким образом, можно утверждать, что без целенаправленного воздействия на формирование СПК студентов значимых изменений в ее уровне не происходит.

Методы математической статистики были применены и для сопоставления результатов в ЭГ после проведенной ОЭР. Было выявлено, что произошли значимые изменения в динамике уровня СПК. Эмпирическое значение χ^2 -критерия после реализации Модели составляет 24,37 ($p < 0,01$). Данное значение выше табличного (5,991 для $p < 0,05$ и 9,210 для $p < 0,01$), что позволяет говорить о положительной динамике произошедших изменений в уровне СПК студентов (с вероятностью допустимой ошибки, не превышающей 0,01 %). Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной нами Модели.

С целью выявления статистической значимости произошедших изменений в уровне СПК в ЭГ по сравнению с КГ по итогам ОЭР нами также был произведен расчет χ^2 -критерия. Его значение составило 18,98 ($p < 0,01$), что выше табличного (5,991 для $p < 0,05$ и 9,210 для $p < 0,01$). Это позволяет нам говорить о статистически значимых изменениях уровня СПК будущих менеджеров (с вероятностью допустимой ошибки, не превышающей 0,01 %), произошедших в ЭГ, об эффективности разработанных нами Модели и экспериментальной программы.

Заключение. Сравнительный анализ и сопоставление эмпирических данных, характеризующих уровни СПК студентов, полученных в ЭГ до и после внедрения Модели, позволяет говорить о положительной динамике исследуемой компетентности. Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что разработанная нами Модель выступает эффективным механизмом формирования СПК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Восьмое, переработанное и дополненное, издание. СПб.: Питер, 2022. 560 с.
2. Арпентьева М.Р. Социально-психологическая компетентность: уровни и компоненты // Социальная компетентность. 2019. Т. 4, № 1. С. 31–40.
3. Башкин М.В., Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 124 с.
4. Бабинцева Л.Н. Специфика взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов в зависимости от различий в уровне образования. М, 2020. 270 с.
5. Буртова Н.Б. Формирование коммуникативной компетентности – условие становления успешной личности // Устойчивое развитие непрерывного образования в условиях его модернизации. Материалы Международной научно-методической конференции. Т. 1. Томск: Издательство ТГПУ, 2003. С. 69–71.
6. Войтенко Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 253 с.
7. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990. 114 с.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
9. Дубов И.Г., Смирнов Л.М. Особенности восприятия значимых других старшеклассниками // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 77–85.
10. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: учебное пособие для студентов вузов, 3-изд. доп. и пер. М.: Аспект-Пресс, 1996. 317 с.
11. Крючкова О.В. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
13. Накохова Р.Р. Социальная психология. Психология общения. М., 2020. 258 с.
14. Петровская Л.А., Жукова Ю.М., Растянникова П.В. Социальные коммуникации. Психология общения. М.: Юрайт, 2025. 328 с.

15. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2020. 522 с.
16. Allakhverdov V., Ivanov M. In Search a Rational Answer to a Postmodernist Question. *Culture & Psychology*. 2008. Vol. 14 (1). P. 71–79.

REFERENCES

1. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya [Conflictology]. Saint Petersburg: Peter, 2022. 560 p. (in Russian).
2. Arpent'eva M.R. Social'no-psihologicheskaya kompetentnost': urovni i komponenty [Socio-psychological competence: levels and components]. *Social competence*. 2019. Vol. 4, No. 1. P. 31–40. (in Russian).
3. Bashkin M.V., Kashapov, M.M. Psihologiya konfliktnoj kompetentnosti [Psychology of conflict competence: textbook for universities]. Moscow: Yurayt, 2026. 124 p. (in Russian).
4. Babinceva L.N. Specifika vzaimosvyazi social'no-psihologicheskoy kompetentnosti i individual'nogo stilya samoregulyacii studentov-psihologov v zavisimosti ot razlichij v urovne obrazovaniya [The specifics of the relationship between socio-psychological competence and the individual style of self-regulation of psychology students, depending on differences in the level of education]. Moscow, 2020. 270 p. (in Russian).
5. Burtova N.B. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti – uslovie stanovleniya uspeшной личности [Formation of communicative competence – a condition for the formation of a successful personality]. *Sustainable development of continuing education in the context of its modernization. Materials of the International scientific and methodological conference*. Vol. 1. Tomsk: TSPU Publishing House, 2003. P. 69–71. (in Russian).
6. Vojtenko L.M. Kommunikativnaya kompetentnost' kak determinanta professional'nogo stanovleniya budushchego psihologa: dis. ... kand. psihol. nauk [Communicative competence as a determinant of the professional development of a future psychologist. Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Sochi, 2011. 253 p. (in Russian).
7. Grekhnev V.S. Kul'tura pedagogicheskogo obshcheniya [Culture of pedagogical communication]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 114 p. (in Russian).
8. Grishina N.V. Psihologiya konflikta [Psychology of conflict]. Saint Petersburg: Peter, 2008. 544 p. (in Russian).
9. Dubov I.G., Smirnov L.M. Osobennosti vospriyatiya znachimykh drugih starsheklassnikami [Peculiarities of perception of significant others by high school students]. *Questions of psychology*. 1991. No. 3. P. 77–85. (in Russian).
10. Zdravomyslov A.G. Sociologiya konflikta [Sociology of conflict]. Moscow: Aspect-Press, 1996. 317 p. (in Russian).
11. Kryuchkova O.V. Sovladyushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Coping behavior: Current state and prospects]. Edited by A.L. Zhuravlev, T.L. Kryukova, E.A. Sergienko, Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2008. 474 p. (in Russian).
12. Markova A.K. Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie International Humanitarian Foundation, 1996. 308 p. (in Russian).
13. Nakohova R.R. Social'naya psihologiya. Psihologiya obshcheniya [Social psychology. Psychology of communication]. Moscow, 2020. 258 p. (in Russian).
14. Petrovskaya L.A., Zhukova Yu.M., Rastyannikova P.V. Social'nye kommunikacii. Psihologiya obshcheniya [Social communications. Psychology of communication]. Moscow: Yurait, 2025. 328 p. (in Russian).
15. Pochebut L.G., Meizhis I.A. Social'naya psihologiya [Social psychology]. Saint Petersburg: Peter, 2020. 522 p. (in Russian).
16. Allakhverdov V., Ivanov M. In Search a Rational Answer to a Postmodernist Question. *Culture and Psychology*. 2008. Vol. 14 (1). P. 71–79.

Поступила в редакцию: 27.03.2026

Поступила после рецензирования: 29.04.2026

Поступила к публикации: 18.05.2026

Received: 27.03.2026

Revised: 29.04.2026

Accepted: 18.05.2026

*Бархударова Е.Л., Кирия Т.Т.,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*



БАРХУДАРОВА ЕЛЕНА ЛЕОНОВНА

Российская Федерация, Москва

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: фонетика современного русского литературного языка, типология иностранного акцента в русской речи, методика обучения русскому произношению, практическая грамматика русского языка как иностранного. Автор более 180 опубликованных научных работ. Электронная почта: e.barhudarova@mail.ru

ELENA L. BARKHUDAROVA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Philological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University. Research interests: phonetics of modern Russian literary language, typology of foreign accent in Russian speech, methods of teaching Russian pronunciation, practical grammar of Russian as a foreign language. Author of more than 180 published scientific works. E-mail address: e.barhudarova@mail.ru



КИРИЯ ТАМАРА ТЕМУРИЕВНА

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: методика обучения русскому произношению, анализ иностранного акцента в русской речи, практическая фонетика. Электронная почта: tkiriya@mail.ru

TAMARA T. KIRIYA

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University. Research interests: methods of teaching Russian pronunciation, analysis of foreign accent in Russian speech, practical phonetics. E-mail address: tkiriya@mail.ru

Анализ грузинского акцента в области русского консонантизма в контексте лингводидактики

Аннотация. Представлен анализ грузинского акцента в области произношения русских согласных в трех аспектах: артикуляционном, собственно системном и системно-позиционном. Описание русского консонантизма в сравнении с грузинским позволило составить прогноз основных характеристик акцента носителей грузинского языка в области произношения русских согласных. Описаны ход и результаты опытно-экспериментальной работы, нацеленной на верификацию прогноза. Анализ языкового материала позволил сделать следующие выводы: наибольшее число ошибок в грузинском акценте определяется наличием «мнимо» сходных аналогов русских согласных в родном языке обучающихся; серьезные ошибки обусловлены отсутствием в грузинском языке ряда фонем, которые есть в русском; трудное для всех иностранцев противопоставление русских согласных по твердости-мягкости является для грузин в разной степени сложным в зависимости от позиции; «позиционные» ошибки, обусловленные переносом закономерностей функционирования фонем в родном языке на изучаемый, в грузинском акценте встречаются нечасто.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетика, произношение, фонетическая интерференция, грузинский акцент.

Для цитирования: Бархударова Е.Л., Кирия Т.Т. Анализ грузинского акцента в области русского консонантизма в контексте лингводидактики // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 98–104. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.03.P.098

Abstract. This paper presents an analysis of the Georgian accent in the pronunciation of Russian consonants within three aspects: articulatory, systemic, and systemic-positional. A description of Russian consonantism in comparison with Georgian allowed us to predict the main characteristics of the accent of native Georgian speakers in the pronunciation of Russian consonants. The course and results of experimental work aimed at verifying this prediction are described. An analysis of the linguistic material led to the following conclusions: the greatest number of errors in the Georgian accent is determined by the presence of “supposedly” similar analogues of Russian consonants in the learners’ native language; serious errors are due to the absence in Georgian of a number of phonemes present in Russian; the contrast between Russian consonants by hardness and softness, difficult for all foreigners, is difficult for Georgians to varying degrees depending on their position; “positional” errors, caused by the transfer of the rules of functioning of phonemes in the native language to the target language, are rarely encountered in the Georgian accent.

Keywords: Russian as a foreign language, phonetics, pronunciation, phonetic interference, Georgian accent.

For citation: Barkhudarova E.L., Kiria T.T. An Analysis of the Georgian Accent in the Field of Russian Consonantism in the Context of Linguodidactics. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 98–104. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.098

Введение. Одним из основных условий успешности процесса коммуникации является грамотное произношение. Этим определяется роль фонетики в общей системе преподавания русского языка как иностранного. Изучение русской фонетики в иноязычной аудитории невозможно без всестороннего исследования характеристик фонетической системы родного языка обучающихся, выявления сходств и различий двух взаимодействующих систем – изучаемого и родного языков. *Актуальность* проводимого нами исследования обусловлена необходимостью разработки основ национально ориентированного преподавания русской фонетики с учетом многофакторного влияния фонетической системы родного языка на изучаемый, объяснения истоков этого влияния и определения методики, обеспечивающей его нивелирование.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей грузинского акцента, связанного с произношением согласных русского языка, и причин его возникновения. Данная цель определила основные задачи исследования:

- описать систему согласных звуков русского языка в сравнении с грузинской;
- выделить черты сходства и различия в системах консонантизма русского и грузинского языков и составить прогноз основных характеристик грузинского акцента в области произношения русских согласных звуков;
- разработать материалы для лингвистического эксперимента, направленного на получение данных об отклонениях в интерферирующей русской речи грузин;
- на основе аудиозаписей чтения разработанных материалов носителями грузинского языка определить основные отклонения в области произношения грузинами русских согласных звуков и систематизировать их.

Теоретические основы анализа иностранного акцента в русской речи. Анализ иностранного акцента в русской звучащей речи может проводиться на основе: сопоставления звукового строя русского языка и родного языка обучающихся; наблюде-



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ний над интерферирующей речью говорящего по-русски иностранца. При первом подходе возможен, строго говоря, только прогноз трудностей, ожидаемых в ходе освоения русского произношения носителем того или иного языка. Конкретизация отклонений, которые вероятнее всего могут возникнуть в процессе освоения фонетики чужого языка, возможна только при втором подходе. В этом случае происходит анализ реальной живой речи, подвергающейся влиянию фонетической системы родного языка, в результате чего и проявляется фонетическая интерференция.

Так, в отличие от русского языка в системах испанского, корейского и греческого языков отсутствуют глухие щелевые шипящие согласные – аналоги русских [ш] и [ш':]. На этом основании можно утверждать, что носители названных языков будут испытывать трудности при восприятии на слух и произнесении глухих щелевых шипящих звуков и смешивать их со звуками, сходными по конкретным артикуляционным признакам. Однако точно сказать на основе данных о различиях в родной и изучаемой системах,

с какими именно звуками будет происходить смешение, невозможно. Только исследование интерферирующей русской речи испаноговорящих, корейцев и греков показывает, что в позиции абсолютного начала слова перед гласными носители испанского языка произносят на месте глухих щелевых шипящих среднеязычную щелевую шипящую аффрикату, по звучанию близкую к русскому [ч'] (*[č] *апка* – *шапка*), тогда как носители корейского и греческого языков заменяют шипящие звуки свистящими (*[s] *ум* – *шум*). Соответственно, в испанском акценте могут одинаково звучать слова *честь* и *шесть*, *чашки* и *шапки*, а в греческом и корейском акцентах – *сок* и *шок*, *сутки* и *шутки*, *посол* и *пошел* [1].

Прогноз характеристик иностранного акцента в русской речи предполагает описание звукового строя русского языка на иноязычном фоне в трех аспектах: артикуляционном, собственно системном и системно-позиционном. Первый аспект предполагает сопоставление звуковых артикуляций в двух «контактирующих» системах и разграничение сходных, «мнимо» сходных и характерных только для одной из рассматриваемых систем (только для родного или изучаемого языка) артикуляций [1, с. 146]. В практике анализа иностранного акцента и обучения русскому произношению интерес представляют, в первую очередь, артикуляции, которые есть в изучаемом языке и отсутствуют в родном. В русском языке это, например, мягкие согласные, особенно палатализованные переднеязычные; звук [ы]; твердые шипящие. Данные звуки обычно отсутствуют в иноязычных системах, что обуславливает наличие грубых ошибок в иностранном акценте.

Второй аспект включает описание на иноязычном фоне системных характеристик фонетики русского языка – корреляций согласных по глухости-звонкости, твердости-мягкости, противопоставления свистящих и шипящих, оппозиции взрывных, аффрикат и фрикативных согласных, противопоставления гласных верхнего и неверхнего подъема и других особенностей, с которыми может быть сопряжено появление иностранного акцента в русской речи.

Третий аспект подразумевает описание функционирования звуковых единиц в русской фонетической системе на фоне позиционных закономерностей звукового строя родного языка иностранных студентов. К числу закономерностей функционирования фонем в русском языке относятся, например, редукция русских гласных в безударных слогах, мена глухих и звонких согласных в различных позициях, мена согласных по месту и способу образования в консонантных сочетаниях и другие явления, происходящие под влиянием фонетической позиции.

Расхождения в позиционных закономерностях «контактирующих» фонетических систем обуславливают так называемый «позиционный» акцент

(А.А. Реформатский). Исследование ошибок «позиционного» характера в целом ряде акцентов (китайском, турецком, португальском, греческом) «показывает, что они исключительно частотны и относятся к числу наиболее устойчивых» [2, с. 36]. Более того, они могут представлять собой специфические и даже «экзотические» черты акцента.

Так, Д.Л. Давидян показала, что в русской речи португальцев на месте ударного гласного среднего ряда нижнего подъема [а] возможно употребление упрежденного гласного средне-нижнего подъема перед интервокальными носовыми [м] и [н] – **р[é]ма* (*рама*), **л[é]ма* (*лама*), **[é]нна* (*Анна*). Это связано с переносом позиционной закономерности португальского языка на русский: в европейском варианте португальского языка «в ударной позиции перед сочетанием носового согласного с гласным произносится закрытый гласный [е] – *ано* [‘епи] «год»» [4, с. 36]. В греческом акценте вместо мягкого губного носового согласного в позиции перед любым гласным, кроме [и], обучающиеся могут произносить сочетание губного носового с палатальным носовым звуком [ɲ]: **[ɲɹ]яч* (*мяч*), **[ɲɹ]ять* (*мять*), **[ɲɹ]ясо* (*мясо*), **[ɲɹ]юсли* (*мюсли*), **[ɲɹ]ед* (*мед*) [2, с. 38]. Указанная черта обусловлена позиционными закономерностями греческого консонантизма.

Обозначенные выше положения можно проиллюстрировать на материале анализа грузинского акцента в русской речи.

Ход и результаты эмпирического этапа исследования: изучение акцента грузин в области русского консонантизма. Нами были рассмотрены особенности русского и грузинского консонантизма, на основе их различий был сделан прогноз основных особенностей акцента, для верификации которого был проведен лингвистический эксперимент.

Гипотеза исследования. Трудности, которые испытывают грузины в процессе освоения произношения согласных русского языка, могут быть сопряжены с расхождением в артикуляционном образовании звуков, составе и функционировании фонем в изучаемом и родном языках. Поэтому для грамотного лингводидактического анализа грузинского акцента в русской речи необходим учет сходств и различий русской и грузинской фонетических систем в рамках трех аспектов: артикуляционного, собственно системного и системно-позиционного.

Сроки проведения эмпирического этапа исследования. Для верификации прогноза основных особенностей грузинского акцента в области произношения русских согласных в период с 2018 года по 2023 год проводилась опытно-экспериментальная работа.

Контингент исследования. В работе приняли участие 19 информантов – грузин, владеющих русским языком на высоком уровне.

Процедура исследования включала несколько этапов. На первом этапе на основе прогноза характеристик акцента грузин в области произношения русских согласных были составлены материалы, содержащие определенные слова, словосочетания, предложения и тексты. На втором – информантам было предложено прочитать материалы. Была сделана запись речи на аудиоустройство. На третьем этапе был проведен анализ записей интерферирующей русской речи грузин и определены основные отклонения в области произношения русских согласных звуков в грузинском акценте.

Исследование показало, что наибольшее количество отклонений в грузинском акценте в русской речи обусловлено различиями в артикуляции. «Мнимо» сходные согласные русского и грузинского языков и согласные, свойственные только русскому языку, ожидаемо вызвали трудности у испытуемых.

Русским взрывным глухим звукам [п], [т], [к] в грузинском языке соответствует по два «мнимых» аналога: придыхательные [p^h], [t^h], [k^h] и абруптивные [p'], [t'], [k']. При анализе русской речи грузин на месте звуков [п], [т], [к] удалось зафиксировать оба «мнимых» аналога этих звуков: *[p^h] *таха* (*птаха*), *[p']a[p']a (*напа*), *[t^h]ea[t']p (*театр*), *уро[k^h] (*урок*), *[k']om (*ком*). В целом закономерности в выборе одного из двух «мнимых» аналогов в грузинском акценте не прослеживаются: как придыхательные, так и абруптивные согласные встречаются перед гласными, на конце слова и перед согласными. Как правило, в словах, которые есть и в русском, и в грузинском языках, грузины выбирают звук, употребляющийся в соответствующем слове в их родном языке. Например, в словах *театр*, *почта*, *кишмиш* были произнесены придыхательные звуки, которые в русском языке в этих словах никогда не произносятся (в грузинском языке названным русским словам соответствуют слова [t^h]eatri, [p^h]osta, [k^h]ishmishi, в которых произносятся придыхательные глухие взрывные). Слова *паспорт*, *история*, *компот* в грузинском акценте содержали чуждые русской фонетической системе абруптивные звуки, которые представлены в грузинском языке в словах [p']as[p']or[t']i, is[t']oria, [k']om[p']o[t']i.

У русских аффрикат [ц] и [ч'] также имеются «мнимые» аналоги в грузинском языке – придыхательные грузинские аффрикаты [ts^h] и [tʃ^h], которые можно встретить в русской речи грузин: *[ts^h]eɲ (*цень*), *[tʃ^h]as (*час*). В грузинском языке существуют также абруптивные аффрикаты [ts'] и [tʃ'], однако между звуками [ц], [ч'], с одной стороны, и [ts'], [tʃ'] – с другой, нет артикуляционного и перцептивного сходства. Соответственно, их нельзя отнести к «мнимому» сходным аналогам русских аффрикат: это проявляется и в том, что на месте [ц] и [ч'] данные звуки не встречаются в грузинском акценте.

Говоря о «мнимом» сходстве, следует также назвать грузинскую аффрикату [dʒ], которая отчасти похожа на сочетание русских звуков [дж]. Главное отличие грузинской аффрикаты заключается в ее полумягком характере. Кроме того, как и любая аффриката, грузинская [dʒ] характеризуется слитностью произношения двух компонентов. В своей речи грузины на месте сочетания [дж] последовательно употребляли аффрикату [dʒ], что является фонетической ошибкой: *джип* – *[dʒ]ip, *джем* – *[dʒ]em.

В рамках собственно системного аспекта описания иностранного акцента можно выделить ошибки испытуемых в русской речи, вызванные отсутствием в грузинском языке противопоставления согласных по признаку твердости-мягкости. Е.А. Брызгунова справедливо считает корреляцию твердых и мягких согласных самой сложной для большинства иностранцев: «большой трудностью является как сама дополнительная артикуляция, так и фонологическое различие твердых и мягких согласных» [3, с. 50].

Это противопоставление достаточно сложно и для носителей грузинского языка, оно вызывает трудности у грузинских информантов во всех позициях. Однако анализ грузинского акцента однозначно указывает на то, что разные позиции в разной степени сложны для грузин.

Наиболее сложной является позиция абсолютно-го конца слова. Обычно на месте мягких согласных в этой позиции произносятся твердые: в итоге в речи грузин не противопоставлены такие слова, как *эконом* и *экономь*, *говорит* и *говорить*, *кол* и *коль*, *жар* и *жарь* и другие подобные. Иногда на месте твердого и мягкого звуков грузины употребляют полумягкие согласные: *ко[n] (*кон* и *конь*). Результаты проведенного эксперимента говорят о том, что выбор твердого или полумягкого согласного зависит от индивидуальных особенностей речи носителя грузинского языка: в рассматриваемой позиции одни информанты последовательно произносили только твердые согласные, другие – только полумягкие.

Несколько неожиданные результаты дал анализ ошибок в произношении конечного мягкого глухого зубного взрывного согласного [т']. В отдельных случаях в грузинском акценте имела место его субституция глухой абруптивной зубной аффрикатой [tʃ'], которая, как уже указывалось, никогда не употребляется даже на месте русской свистящей аффрикаты. Эта черта грузинского акцента может служить примером появления в нем экзотического для русской фонетической системы звука.

В позиции перед согласными также нарушается противопоставление твердых и мягких согласных, и носители грузинского языка употребляют твердые согласные на месте мягких: ба[n]ка (*банка* и *банька*), *pe[dka] (*редко* и *редька*).

В связи с противопоставлением согласных по твердости-мягкости в позиции перед гласными необходимо учитывать возможность одинакового звучания в акценте трех типов сочетаний согласных и гласных: ТА–ТЯ–ТБЯ. Е.А. Брызгунова подчеркивала, что подобного рода сочетания широко противопоставлены в русском языке, представляя собой одну из «важнейших особенностей фонологической системы и артикуляционной базы русского языка» [3, с. 50].

В зависимости от гласного элемента консонантно-вокалические сочетания с твердыми и мягкими согласными оказались в разной степени сложны для информантов. Сочетания с гласным [а] грузины, как правило, произносят правильно. Однако у некоторых носителей грузинского языка все же встречаются отклонения, связанные с ошибочной заменой мягкого согласного на полумягкий в сочетаниях типа ТЯ: *[m'a]ть (мать). Возможно и ошибочное произношение сочетаний типа ТБЯ, когда на месте согласного [j] произносится призвук [i] *[p'i'a]ный (пьяный).

Несколько сложнее для грузин восприятие и воспроизведение противопоставления согласных по твердости-мягкости перед гласными звуками [о] и [у]. У большинства участников эксперимента сочетания твердых согласных с гласными [о] и [у] не вызвали затруднений. Однако произношение сочетаний типа ТЁ–ТБЁ и ТЮ–ТБЮ в интерферирующей русской речи грузин часто совпадало: на месте сочетаний типа ТЁ, ТЮ, ТБЁ, ТБЮ произносились полумягкий согласный, призвук [i] и гласный: *[t'i'o]мный (тёмный), *[r'i'u]кзак (рюкзак), *ото[l'i'o]т (отолет), *Ма[r'i'u] (Марью). Соответственно, в акценте грузин могут совпадать по звучанию слова лёд и лёт (*[l'i'ot]), целью и целью (*це[l'i'u]).

Особый характер имеют отклонения в произношении согласных перед звуком [э]. В сочетаниях типа ТЕ и ТБЕ грузины произносят перед гласным твердые или полумягкие звуки. Например, слова сел и сьел в интерферирующей речи участников эксперимента звучали одинаково: как *[s]ел с твердым согласным у одних информантов или как *[s']ел с полумягким согласным – у других.

Наибольшую трудность вызывают у грузин позиции перед гласными звуками [и] и [ы]. На месте всех трех типов сочетаний ТЫ–ТИ–ТБИ грузины обычно произносят полумягкие согласные и гласный звук передне-среднего ряда [i]. Например, слова суды, суди и судьи произносились одинаково как *су[d]и. В данном случае акцент грузин ничем не отличается от акцента носителей подавляющего большинства языков мира.

Особым образом может произноситься в русской речи грузин мягкий латеральный согласный [л']. Так, на месте сочетания ЛБЯ вместо ожидаемого по аналогии с другими согласными сочетания [l'i'a] в акценте появляется сочетание долгого полумягкого со-

гласного [l:] с последующим гласным [а]: *Ната[l:i:a] (Наталья). Иными словами, ошибка заключается не только в том, что согласный [л'] не является мягким, но и в том, что он приобретает долготу. В позиции перед согласным на месте мягкого звука [л'] было зафиксировано сочетание полумягкого латерального согласного и гласного [i]: *[li]няное (льняное). Следует обратить внимание на то, что в данном случае появление ошибочной гласной вставки приводит к нарушению ритмической структуры слова.

Таким образом, как и для других обучающихся, для грузин является трудным противопоставление твердых и мягких согласных. Однако в этой области их акцент имеет определенную специфику. Позиции на конце слова и перед согласными сложны для них в той же мере, что и для большинства изучающих русский язык, а вот позиции перед гласными отличаются разной степенью трудности. Наиболее легким для грузин является противопоставление согласных по твердости-мягкости перед гласным [а], труднее – позиции перед гласными [о] и [у], еще более трудной является позиция перед гласным [э]. Сложнее всего дается произношение твердых и мягких согласных в позициях перед гласными [ы] и [и].

В контексте анализа грузинского акцента в русской речи важно учитывать отсутствие в рассматриваемом нами языке глухой губно-зубной щелевой, мягкой шипящей и среднеязычной фонем. Сказанное обуславливает трудности, которые информанты испытывали при произнесении звуков [ф] – [ф'], [ш'] и [й].

Отсутствие губно-зубной глухой фонемы в грузинском языке обуславливает произношение в акценте на месте звука [ф] глухого взрывного придыхательного согласного [p^h]: *У[p^h]а (Уфа), *р[п^h]отоаппарат (фотоаппарат). Существенным фактором, влияющим на появление ошибок при произнесении звука [ф], является принадлежность слова к числу интернационализмов (международной лексики). Если слово в грузинском языке по звучанию похоже на русское, то ошибка становится более вероятной, так как произношение [p^h] на месте [ф] «провоцируется» знакомым из родного языка «звуковым обликом». Многие участвовавшие в эксперименте информанты легко справлялись с произнесением слов со[ф]сем, [ф]абрика, однако неправильно произносили слова фото (*[p^hoto]), файл (*[p^haili]), поскольку они очень похожи в двух «контактирующих» системах. Выявлено, что внутри одного слова в акценте грузин могут звучать звуки [ф] и [p^h]: *р[п^h]отогра[ф]ий.

На месте мягкого [ф'] также может звучать глухой придыхательный губно-губной. Кроме того, при произнесении [ф'] у грузин могут возникать те же самые ошибки, что и при артикуляции остальных мягких согласных. Иными словами, на месте мягкого согласного может появляться полумягкий (например, *про[p^h]иль – профиль) или сочетание полумягкого согласного и призвука [i] (например, *р[п^hi'o]дор – Фёдор).

На месте звука [ш':] в акценте грузин обычно произносится полумягкий звук [š], но встречается также твердый звук [š]: *щи* – *[š:]и, *щетки* – *[š:]еточки. Поскольку звуки [ш] и [ш':] различаются не только по твердости-мягкости, но и по длительности, в данном случае появляется своего рода «двойная» ошибка: у согласного отсутствует не только мягкость, но и долгота.

В произношении звуков [j] и [i] встречались нарушения разного типа. На конце слов в грузинском языке, как и в русском, произносится глайд, но он звучит более длительно по сравнению с русским. «Утрирование» длительности глайда в акценте наблюдалось в словах типа *соловей* и *веселей*. В остальных же случаях, то есть в позициях начала и середины слова, звуки [j] и [i] в акценте грузин сильно вокализируются и могут восприниматься носителями русского языка практически как гласный: *ma[i]ka (*майка*), *[i]ogurt (*йогурт*).

Рассматривая ошибки системно-позиционного характера в грузинском акценте, следует обратить внимание на расхождения в функционировании согласных в русском и грузинском языках. Грузинский консонантизм не отличается большим звуковым варьированием.

Говоря о позиционных закономерностях консонантных систем в русском и грузинском языках, следует прежде всего остановиться на позиционной мене глухих и звонких согласных. В русском языке эта закономерность относится к числу наиболее важных, тогда как в грузинском литературном языке ее нет.

В разговорной речи грузин может встречаться вариативное произношение, когда согласные то сохраняют глухость или звонкость, то подвергаются ассимиляции перед последующим шумным согласным: [gtkhov] или [k^htkhov] (*я прошу тебя*), [dadebs] или [dadeps] (*он положит*), [ert^hguli] или [erdguli] (*верный*), [msgavsi] или [mzgavsi] (*похожий*). В равной мере возможно произношение звонкого и глухого согласного в абсолютном конце одного и того же слова: [zust'ad] или [zust'at^h] (*точно*) [5, с. 13].

Несмотря на наличие подобных явлений, грузинам крайне трудно осваивать позиционную мену глухих и звонких согласных в русском языке: положительного переноса закономерностей функционирования глухих и звонких согласных в грузинской разговорной речи на русскую речь не происходит.

В акценте это проявляется в следующих отклонениях:

- ошибочное употребление глухого согласного на месте звонкого в позиции перед звонким или звонкого согласного на месте глухого в позиции перед глухим согласным: *[sd]ругом (*с другом*), *ko[gt']и (*когти*);
- несоблюдение позиционной мены звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова: *vo[z] (*воз*), *po[ž] (*рожь*);

- появление гласной вставки между звонким и глухим согласными в некоторых консонантных сочетаниях: *[vəs]треча (*встреча*).

В последнем случае носители грузинского языка помимо позиционной закономерности русского консонантизма нарушают ритмическую структуру русского слова.

Ассимиляция русских согласных по месту образования также трудна для носителей грузинского языка: *с шуткой* – *[sš]уткой. В то же время в интерферирующей речи грузин практически не наблюдалось ошибок, связанных с нарушением ассимиляции согласных по способу образования: слова типа *детство*, *наследство*, *учиться*, *переводчик* произносились правильно. Это позволяет сделать вывод о том, что указанная закономерность функционирования русских согласных легко усваивается носителями грузинского языка. Данные о разной степени сложности в усвоении ассимиляций русских согласных по месту и способу образования позволяют грамотно расположить материал в практическом курсе русской фонетики для грузин в соответствии с принципом «от простого к сложному».

Вывод. Наличие прогнозируемых трудностей, которые могут испытывать грузины в ходе освоения русского консонантизма, было верифицировано в рамках лингвистического эксперимента. Сформулированная нами гипотеза нашла свое подтверждение. Анализ интерферирующей русской речи обучающихся позволил дополнить прогнозируемую картину грузинского акцента.

Верификация составленного нами прогноза показала, что в разных позициях противопоставление твердых и мягких согласных русского языка является для грузин в разной степени сложным. Позиционные закономерности русского консонантизма также неодинаково усваиваются в грузинской аудитории: изучение некоторых из них происходит легко, для изучения других – потребуются время и серьезная учебная работа. В ходе эксперимента удалось установить, что в редких случаях в грузинском акценте возможно появление «экзотического» для русской фонетической системы звука – глухой абруптивной аффрикаты [ts'], которая ошибочно произносится на месте конечного мягкого [т'].

В заключение необходимо отметить, что анализ грузинского акцента в русской речи на основе определения различий в двух «контактирующих» системах в артикуляционном, собственно системном и системно-позиционном аспектах является перспективным в контексте разработки методики обучения грузин русскому произношению. В настоящей статье такой анализ проведен применительно к обучению грузин произнесению согласных. В дальнейшем на основе предложенной модели исследования может быть рассмотрен акцент грузин в области русского вокализма, ритмики, интонации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2015. № 5. С. 139-154.
2. Бархударова Е.Л., Соколовская И.С. Анализ позиционных закономерностей фонетики родного языка в контексте обучения иностранных студентов русскому произношению // Высшее образование сегодня. 2025. № 4. С. 33-39.
3. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963. 306 с.
4. Давидян Д.Л. «Позиционный» акцент носителей португальского языка в области произношения русских гласных: лингводидактический аспект // Высшее образование сегодня. 2023. № 1. С. 35-39.
5. Hillery P.J. The Georgian language: An outline grammatical summary. Minsk, 2013. 177 p.

REFERENCES

1. Barkhudarova E.L. Osnovy sopostavleniya foneticheskikh sistem izuchaemogo i rodnogo yazykov v kontekste obucheniya proiznosheniyu [Fundamentals of comparison of phonetic systems of the studied and native languages in the context of pronunciation training]. *Bulletin of Moscow University. Seriya 9: Filologiya*. 2015. No. 3. P. 139-154. (in Russian).
2. Barkhudarova E.L., Sokolovskaya I.S. Analiz pozitsionnykh zakonomernostey fonetiki rodnogo yazyka v kontekste obucheniya inostrannykh studentov russkomu proiznosheniyu [Analysis of Positional Rules of Native Language Phonetics in the Context of Teaching Russian Pronunciation to Foreign Students]. *Higher education today*. 2025. No. 4. P. 33-39. (in Russian).
3. Bryzgunova E.A. Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka [Practical phonetics and intonation of the Russian language]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1963. 308 p. (in Russian).
4. Davidian D.L. «Pozitsionnyj» aktsent nositelej portugal'skogo yazyka v oblasti proiznosheniya russkikh glasnykh: lingvodidakticheskij aspekt [The "positional" accent of Portuguese speakers in the pronunciation of Russian vowels: a linguodidactic aspect]. *Higher education today*. 2023. No. 1. P. 35-39. (in Russian).
5. Hillery P.J. The Georgian language: An outline grammatical summary. Minsk, 2013. 177 p.

Поступила в редакцию: 06.03.2026

Поступила после рецензирования: 07.04.2026

Поступила к публикации: 24.04.2026

Received: 06.03.2026

Revised: 07.04.2026

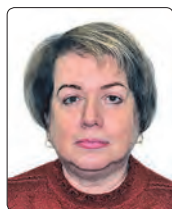
Accepted: 24.04.2026

Казак Е.А.,

Институт информации по общественным наукам Российской академии наук

Чжан Хайянь,

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы



КАЗАК ЕВГЕНИЯ АНАТОЛЬЕВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела языкознания Института информации по общественным наукам, Российская академия наук. Сфера научных интересов: педагогическое образование, методика преподавания иностранных языков, социолингвистика, языковая вариативность, языковые контакты. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: ladykazak@gmail.com

EVGENIYA A. KAZAK

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Philological Sciences, Senior Researcher of the Division of Linguistics of the Institute of Scientific Information for Social Sciences, Russian Academy of Sciences. Research interests: pedagogical education, methods of teaching foreign languages, sociolinguistics, language variation, language contacts. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: ladykazak@gmail.com



ЧЖАН ХАЙЯНЬ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: смешанное обучение, цифровые технологии в образовании, переводоведение, методика преподавания английского языка. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: 1042248123@rudn.ru

ZHANG HAIYAN

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interest: blended learning, digital technologies in education, translation studies, methods of teaching English. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: 1042248123@rudn.ru

Интеграция педагогических подходов как условие повышения эффективности углубленного изучения английского языка в начальной школе

Аннотация. Выделены проблемы организации углубленного изучения младшими школьниками иностранного языка. Обоснована актуальность поиска комплекса педагогических подходов, обеспечивающих выход обучающихся на уровни понимания и критического использования учебного контента. Рассмотрен потенциал синтеза инструментов смешанного, игрового и диалогического обучения для преодоления недостатков традиционных моделей преподавания английского языка. Цель данной работы – изучение и интеграция данных подходов для построения эффективного образовательного процесса, нацеленного на поддержку углубленного изучения английского языка обучающимися начальной школы. Приводится характеристика сути и потенциала трех выделенных нами стратегий. Определен комплекс условий, обеспечивающий синергетический эффект применения смешанного, диалогового обучения и приемов геймификации: стимулирование внутренней мотивации, применение мыслительных операций высокого уровня, укрепление фундамента взаимопонимания на основе обогащения имеющегося у детей опыта, расширение сфер применения освоенных знаний и умений, обеспечение постоянной обратной связи. Перспективным направлением продолжения исследования является апробация предлагаемой модели с использованием экспериментальных методов для количественной оценки влияния интеграции рассмотренных нами педагогических подходов на результаты углубленного обучения английскому языку в начальных школах России и Китая.

Ключевые слова: углубленное изучение английского языка в начальной школе, смешанное, игровое и диалогическое обучение.

Для цитирования: Казак Е.А., Чжан Хайянь Интеграция педагогических подходов как условие повышения эффективности углубленного изучения английского языка в начальной школе (на английском языке) // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 106–109. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.105

Abstract. The problems of organizing the in-depth study of a foreign language by younger schoolchildren are highlighted. The relevance of the search for a set of pedagogical approaches that ensure students' access to the levels of understanding and critical use of educational content is substantiated. The potential of synthesizing the tools of mixed, game and dialogic learning to overcome the disadvantages of traditional models of teaching English is considered. The purpose of this work is to study and integrate these approaches to build an effective educational process aimed at supporting in-depth English language learning by primary school students. The article describes the essence and potential of the three strategies we have identified. A set of conditions has been identified that ensures the synergetic effect of using mixed, dialogic learning and gamification techniques: stimulating internal motivation, using high-level mental operations, strengthening the foundation of mutual understanding based on enriching children's experience, expanding the scope of application of acquired knowledge and skills, and providing constant feedback. A promising direction for continuing the research is to test the proposed model using experimental methods to quantify the impact of integrating the pedagogical approaches we have considered on the results of in-depth English language teaching in primary schools in Russia and China.

Keywords: advanced study of English in elementary school, mixed, playful and dialogical learning.

For citation: Kazak E.A., Zhang Haiyan Integration of Pedagogical Approaches as a Condition for Improving the Effectiveness of In-depth English Language Learning in Primary Schools. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 106–109. (in English). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.105



Introduction. In the context of the globalization of the modern world, the role of teaching foreign languages is increasing. In Russia and China, the modernization of foreign language education is associated with going beyond the traditional transfer of language knowledge, the comprehensive development of students' abilities, improving their intercultural literacy, and personal development as a factor in the future development of society. The progressive movement to ensure in-depth learning of a foreign language by schoolchildren is hindered by a number of features of traditional teaching systems: increased attention to grammar and vocabulary to the detriment of oral practice, listening and spontaneous dialogue; lack of authentic materials adapted to the level of complexity, leading to the familiarization of schoolchildren with outdated or unnatural speech structures; lack of interdisciplinary connections, learning is isolated from familiarization with the literature, history, and science of the country of the language being studied; poor connection with cultural reality, lack of communication with native speakers.

The main direction of the search for optimization of teaching foreign languages is to identify a set of ped-

agogical approaches that ensure that students reach the levels of understanding and critical use of educational content [10, p. 14]. This article will examine the potential of synthesizing mixed, game, and dialogic learning tools to overcome the disadvantages of traditional English language teaching models. The *purpose* of this work is to study and integrate strategies for blended learning, game-based learning, and dialogic learning to build an effective educational process aimed at supporting in-depth English language learning by elementary school students.

Object of research: various strategies for organizing advanced English language teaching in elementary schools.

The *subject of the research* is the internal mechanisms of pedagogical approaches that ensure that students reach the levels of understanding and critical use of educational content in the context of in-depth English language learning.

Research materials and methods: analysis of scientific and methodological literature used to identify the theoretical principles underlying advanced foreign language teaching; specific educational situations; non-integrated pedagogical supervision in online English classes.

Theoretical foundations of the research. The methodological perspective of our research is related to the theory of developmental learning by D.B. Elkonin and V.V. Davydov, who consider the educational process as a complex dynamic cognitive and social system describing the holistic structured nature of learning activities [cit. in: 8, p. 92]. Relying on this theory allows us to uncover the possibilities of complementarity and synergy of models of blended learning, game-based learning, and dialogic learning. First of all, let's describe the essence and potential of the three strategies we have identified for in-depth foreign language teaching.

Blended learning is an educational approach that combines traditional face-to-face learning with an in-class

teacher and independent online learning. Thanks to the integration of online and offline resources, blended learning ensures the implementation of realistic educational scenarios in the logic of contextual learning. Such “contextual construction” promotes a deep understanding of English by younger schoolchildren [4, p. 31]. Various online resources, using video materials and interactive games, ensure the inclusion of abstract representations in specific contexts. This makes learning interesting and allows you to actively accumulate the necessary knowledge.

Virtual reality tools make it possible to implement at a higher level the ideas of activity-based (L.S. Vygotsky et al.) and constructivist approaches that “knowledge is built through interaction” [cit. by: 5, p. 14]. The use of immersive technologies allows the lesson to be transferred to any real-world situation, encouraging students to gain a deeper understanding of the material. This approach helps younger students to accumulate not only knowledge in the field of English, but also significant personal experience in applying the acquired concepts in educational and life situations, and independently acquiring knowledge within the framework of the blended learning model. Digital tools expand the possibilities of constructing meaning.

Game learning as an educational approach involves the use of games or game elements (plot, tasks, rules) to increase students’ learning motivation, the quality of learning, involvement in educational activities, improvement of language skills and accumulation of emotional experience. Game learning with an exciting interactive design can stimulate the interest of younger students, allowing them to create a base for the transition to intensive English language learning in a short period of time.

The scientific basis for the organization of game learning is the theory of game activity by D.B. Elkonin. According to the data summarized by the researcher, the game influences the development of the motivational-need sphere (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, L.S. Slavina, F.I. Fradkina), mental actions (J. Bruner, P.Ya. Galperi), arbitrary behavior (L.S. Vygotsky, T.O. Ginevskaya, A.V. Zaporozhets) [2, p. 49]. Since gaming is no longer a leading activity at the stage of primary general education, the concept of “gamification” is more often used for primary school age. Gamification is the application of game mechanics (scoring points, moving to a higher level, rating, plot development) in non-game processes (learning, work, etc.). Gamification techniques make it possible to create an environment conducive to communication, learning, formation and application of social skills, regulating activities through game rules and the framework of role-playing interaction.

In the course of pedagogical observation of children’s learning activities, we compared the learning activities of schoolchildren in classrooms where traditional approaches to learning are implemented, and groups in which gamification techniques were used. It was revealed that under the conditions of using game components, students demonstrated a higher concentration on learning tasks

and learning motivation [6]. Younger students often did not want to interrupt the game, and expressed their willingness to complete more tasks and exercises.

Dialogue-based learning (dialogic learning) is an educational approach that focuses on the active exchange of ideas, opinions, and knowledge between students and teachers, rather than simply transferring information from teacher to student. The methods of this approach, known since the time of Socrates, are aimed at developing critical thinking, communication skills and a deep understanding of the subject through a joint search for solutions. Situational dialogues based on educational texts are used in teaching English in elementary schools. The organization of role-playing dialogues activates the life and language experience of younger schoolchildren, provides support for their cognitive development, interest in acquiring new knowledge, and mobilizes auditory and visual perception to participate in the learning process.

Consistent and collaborative application of the approaches we are considering ensures a gradual transition from “perceptual imitation” (“Let’s try it”) to an “invaluable application” (“Let’s play”), and then to an “estimated result” (“Find and pronounce”) [7]. Students have the opportunity to practice speaking in English, as well as independently identify the main characteristics of sentence structure using mental operations – comparison, classification, generalization. Based on the skills acquired by students while participating in situational dialogues, teachers further help them compare, classify and generalize language forms, encouraging them to engage in mental activity. Its result is the development of fixed grammatical structures, language models and rules of their use.

Thus, based on the results of studying English in elementary school, the initial stage of building a language system can be completed, during which thinking skills, as well as analytical and synthetic abilities, are developed. By creating scenarios and role-playing games, the teacher connects students’ existing experience with new knowledge, directing them to move from perceptual perception to understanding and rational induction, internalizing and transferring linguistic knowledge.

The synergetic effect of using mixed, interactive learning and gamification techniques in the in-depth study of English by primary school students is achieved if a set of conditions is met.

A conceptual shift in the implementation of learning approaches. In a hybrid educational environment, provided that dialogues are organized and gamification methods are used, younger students are gradually beginning to perceive learning as an interesting study and a significant challenge for them, rather than as a tedious job in which they are assigned a passive role. The change in the position of students is due to positive emotional experiences and constant cognitive activity. This allows children to move from the state of “I have to learn” to the position of “I want to learn” [9, p. 46], which provides internal motivation to achieve significant results of in-depth English language learning.

Comprehensive analysis shows that although blended learning, game-based learning, and dialogue-based learning each have their own emphasis in terms of strategies and forms, their core mechanisms for effectively promoting deep English learning in primary school students all rely on the systematic realization and synergistic effect of the following five common elements:

First, a potential shift in learning concepts. In a blended learning environment with games and dialogue, students gradually view learning as an interesting exploration and a meaningful challenge, rather than a tedious, passive task. This shift stems from positive emotional experiences and continuous cognitive engagement, enabling students to move from a passive “I have to learn” state to an active “I want to learn” state [9, p. 46], providing fundamental intrinsic motivation for achieving deep learning.

Involvement of higher-level mental operations in the educational process (analysis, synthesis, generalization, classification, etc.), functions of theoretical thinking. The teacher needs to ensure that children carry out situational analysis, inductive comparison, and strategic decision-making, minimizing the amount of tasks for rote memorization and simple repetition. These principles should be reflected in the curriculum, creating conditions for a consistent transition from tasks of recognition and reproduction to actions requiring analysis, application, evaluation and synthesis of new knowledge. This is how deep knowledge processing and the construction of meanings are achieved.

Emphasis on multisensory and multi-channel perception of educational content (audiovisual resources, movement, role-playing, and real-time interaction) to create rich, authentic cognitive contexts. Compliance with this condition in the organization of the educational process ensures deep immersion in the learning context, increases the attractiveness of learning, lays a solid foundation for a deep understanding of the material, establishing meaningful connections and developing creative thinking.

Effective pedagogical guidance and support of the learning process by students. Common to all the approaches we are considering is the promotion of the application of knowledge in various contexts. Blended learning expands application scenarios with the help of digital technologies. Gamification techniques simplify the transfer of knowledge, thanks to increased engagement and the availability of game rules. Dialogue-based learning promotes the flexible use of speech patterns in authentic communication. The teacher develops educational situations, the structure and content of which stimulate younger students to apply existing knowledge to solve new educational and life tasks, including non-trivial ones [1]. Researchers note that the use of fixed sentence templates to describe new scenarios ensures effective transformation and cross-contextual application of knowledge, thereby contributing to their structuring [3, p. 43].

The presence of effective formative feedback, expressed not only in the final grades. Feedback should be integ-

rated into all aspects of learning – the teacher’s comments on the children’s activities, the joint assessment of the results of work by peers, the automatic processing of the results of assignments using digital services. Prompt constructive feedback helps students to adjust their cognitive strategies in a timely manner, analyze learning activities and their results, and build a cognitive cycle of “practice – feedback – correction – new practice.” Modern approaches to assessment allow younger students to become co-developers of their own educational trajectories, teach them to choose learning strategies and optimize them. This is how academic independence is formed – a necessary condition for in-depth English language learning.

These five elements are interconnected and together constitute a teaching system that supports deep learning. While the manifestation and operational focus of each element differ in different strategies, the underlying logic remains consistent: stimulating intrinsic motivation through changing perspectives, deepening the cognitive process through higher-order thinking, consolidating the foundation of understanding through rich experiences, expanding application abilities through transfer design, and promoting regulation and optimization through continuous feedback. This framework also provides a reference guide for the systematic design of English teaching that promotes deep learning.

Conclusion. The five conditions we have identified are interrelated and necessary for the implementation of a system of in-depth English language learning based on the three pedagogical approaches we have considered. The general logic of implementing each of the educational strategies remains unchanged: stimulating internal motivation, applying high-level mental operations, strengthening the foundation of mutual understanding based on enriching children’s experience, expanding the scope of application of acquired knowledge and skills, and providing constant feedback.

The conducted research shows that the success of in-depth English language learning cannot be ensured by using one “universal” pedagogical approach. Its effectiveness can be achieved through the integration of blended learning, dialogue-based learning, and the use of gamification techniques.

The theoretical significance of the work carried out is related to the enrichment of the complex of existing scientifically based models that ensure effective in-depth English language learning in primary schools. The practical significance of the research is associated with providing teachers working at the primary general education level with an effective tool for developing the basics of foreign language communicative competence in younger schoolchildren. The results of the study can be applied in primary schools in Russia and China as part of the modernization of English language teaching.

A promising direction for continuing the research is to test the proposed model using experimental methods to quantify the impact of integrating the pedagogical approaches we have considered on the results of in-depth English language teaching in primary schools in Russia and China.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тимофеева Л.Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2022. 428 с.
2. Elkonin D.B. On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*. 2025. No. 1. P. 49–89.
3. 蔡笑岳, 何伯锋. 学科领域知识的研究与教学当代领域知识研究及其教学迁移. 华东师范大学学报 (教育科学版). 2010(2) [Цай Сяюэ, Хэ Бофэн Исследование и преподавание предметных областей знаний // Современные исследования предметных областей знаний и их преподавательская миграция. Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (образовательное научное издание). 2010. № 2. С. 43–51] (на китайском языке).
4. 郇捷, 孙小龙. 整合与重建: 从深度学习视角下优化与实践线上线下混合教学. 贵州教育大学学报. 2025 (1) [Гао Цзе, Сунь Сяолун Интеграция и реконструкция: Оптимизируйте и практикуйте гибридное онлайн- и офлайн-обучение с точки зрения глубокого обучения // Журнал Гуйчжоуского педагогического университета. 2025. № 1. С. 31–39] (на китайском языке).
5. 黄昌勤, 徐亚婷, 王希哲. 多学科交叉视角下教学中人际互动实现知识建构的认知机理探析. 现代教育技术. 2023(12) [Хуан Чанцин, Сюй Ятин, Ван Сичже Анализ когнитивного механизма реализации конструирования знаний посредством взаимодействия людей в процессе обучения с точки зрения междисциплинарности и междисциплинарных перспектив // Современные образовательные технологии. 2023. № 12. С. 14–25] (на китайском языке).
6. 黄振峰, 罗鸿婷, 常攀攀. 幼小衔接视域下小学低年级学生数学课堂专注力提升的游戏化教学策略探析. 创意教育研究. 2025(1) [Хуан Чжэнфэн, Ло Хонгтин, Чанг Панпан Анализ стратегий игрового обучения математике для повышения концентрации в классе младших школьников в условиях детского сада-начальной школы // Исследование креативного образования. 2025. № 6. С. 1–6] (на китайском языке).
7. 吴欣. 义务教育教科书 (人教版PEP). 英语 (三年级起点) 五年级上册. 第一版——北京: 人民教育出版社, 2017 (1) [У Синь Обязательный учебник (PEP, Издательство «Народное образование»). Английский язык (начиная с 3 класса). 5 класс, 1 часть. 1-е изд. Пекин: Издательство «Народное образование», 2017] (на китайском языке).
8. 姜晓燕. 达维多夫发展性教学体系发展述评. 课程. 教材. 教法. 2007(8) [Цзянь Сяоянь Комментарий к разработке системы развивающего обучения Давыдова // Материалы и методы обучения. 2007. № 8. С. 92–96] (на китайском языке).
9. 齐佳英. 从“要我学”到“我要学”浅谈如何培养学生自主学习的能力. 读写算 (教师版): 素质教育论坛. 2016(30) [Ци Цзяин От «Я хочу учиться» до «Я хочу учиться самостоятельно» – краткое обсуждение того, как развить у школьников способность к самостоятельному обучению // Грамотность и умение считать (издание для учителей): Форум по качественному образованию. 2016. №. 30. Р. 46–46] (на китайском языке).
10. 朱立明, 冯用军, 马云鹏. 论深度学习的教学逻辑. 教育科学. 2019(3) [Чжу Лимин, Фэн Юнцзюнь, Ма Юньпэн О логике преподавания в рамках глубокого обучения // Науки об образовании. 2019. № 3. Р. 14–20] (на китайском языке).

REFERENCES

1. Timofeeva L.L. Konceptiya formirovaniya kul'tury bezopasnosti u detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: dis. ... d-ra ped. nauk [The Concept of Developing a Safety Culture in Children of Preschool and Primary School Age. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2022. 428 p. (in Russian).
2. Elkonin D.B. On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*. 2025. No. 1. P. 49–89.
3. 蔡笑岳, 何伯锋. 学科领域知识的研究与教学当代领域知识研究及其教学迁移. 华东师范大学学报 (教育科学版). 2010(2) [Cai Xiaoyue, He Bofeng Research and Teaching of Disciplinary Domain Knowledge: Contemporary Domain Knowledge Research and Its Pedagogical Transfer. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences Edition)*. 2010. No. 2. P. 43–51]. (in Chinese).
4. 郇捷, 孙小龙. 整合与重建: 从深度学习视角下优化与实践线上线下混合教学. 贵州教育大学学报. 2025 (1) [Gao Jie, Sun Xiaolong Integration and Reconstruction: Optimization and Practice of Online and Offline Blended Teaching from the Perspective of Deep Learning. *The Journal of Guizhou Education University*. 2025. No. 1. P. 31–39]. (in Chinese).
5. 黄昌勤, 徐亚婷, 王希哲. 多学科交叉视角下教学中人际互动实现知识建构的认知机理探析. 现代教育技术. 2023(12) [Huang Changqin, Xu Yating, Wang Xizhe Exploration on the Cognitive Mechanism of Knowledge Construction through Interpersonal Interaction in Teaching from an Interdisciplinary Perspective. *Modern Educational Technology*. 2023. No. 12. P. 14–25]. (in Chinese).
6. 黄振峰, 罗鸿婷, 常攀攀. 幼小衔接视域下小学低年级学生数学课堂专注力提升的游戏化教学策略探析. 创意教育研究. 2025(1) [Huang Zhenfeng, Luo Hongting, Chang Panpan Analysis of Gamified Teaching Strategies for Improving Mathematics Classroom Concentration of Lower Primary School Students from the Perspective of the Kindergarten-Primary School Transition. *Creative Education Research*. 2025. No. 6. P. 1–6]. (in Chinese).
7. 吴欣. 义务教育教科书 (人教版PEP). 英语 (三年级起点) 五年级上册. 第一版——北京: 人民教育出版社, 2017 (1) [Wu Xin Compulsory Education Textbook (PEP, People's Education Press). English (Starting from Grade 3) Grade 5 Vol. 1. Beijing: People's Education Press, 2017]. (in Chinese).
8. 姜晓燕. 达维多夫发展性教学体系发展述评. 课程. 教材. 教法. 2007(8) [Jiang Xiaoyan A Review of the Development of Davydov's Developmental Teaching System. *Curriculum, Teaching Material and Method*. 2007. No. 8. P. 92–96]. (in Chinese).
9. 齐佳英. 从“要我学”到“我要学”浅谈如何培养学生自主学习的能力. 读写算 (教师版): 素质教育论坛. 2016(30) [Qi Jiaying From “Passive Learning” to “Active Learning”: A Brief Discussion on How to Cultivate Students' Ability to Learn Independently. *Reading, Writing, and Arithmetic (Teacher's Edition): Quality Education Forum*. 2016. No. 30. P. 46–46]. (in Chinese).
10. 朱立明, 冯用军, 马云鹏. 论深度学习的教学逻辑. 教育科学. 2019(3) [Zhu Liming, Feng Yongjun, Ma Yunpeng On the Teaching Logic of Deep Learning. *Educational Science*. 2019. No. 3. P. 14–20]. (in Chinese).

Поступила в редакцию: 21.03.2026

Received: 21.03.2026

Поступила после рецензирования: 28.04.2026

Revised: 28.04.2026

Поступила к публикации: 12.05.2026

Accepted: 12.05.2026

Маджуга А.Г., Чуктурова Н.И.,
Институт развития образования Республики Башкортостан

Загидуллин А.Р.,
Уфимский университет науки и технологий (Стерлитамакский филиал)



МАДЖУГА АНАТОЛИЙ ГЕННАДЬЕВИЧ
Российская Федерация, город Уфа

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения, Институт развития образования Республики Башкортостан. Сфера научных интересов: педагогическая аксиология, психология здоровья, здоровьесберегающие образовательные технологии, психология безопасного развития личности, виртуальный подход в историко-психологическом познании. Автор более 320 опубликованных научных работ. Электронная почта: madzhuga.anatolij@inbox.ru

ANATOLY G. MADZHUGA
Ufa, Russian Federation

Doctor of Psychological Science, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Health Protection, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan. Research interests: pedagogical axiology, health psychology, health-saving educational technologies, psychology of safe personal development, virtual approach in historical and psychological knowledge. Author of more than 320 published scientific works. E-mail address: madzhuga.anatolij@inbox.ru



ЧУКТУРОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА
Российская Федерация, город Уфа

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения, Институт развития образования Республики Башкортостан. Сфера научных интересов: педагогика здоровья, здоровьесберегающие образовательные технологии, ценностно-ориентированная педагогика, ценностное отношение к здоровью в междисциплинарных исследованиях. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: nchukturova@mail.ru

NATALIA I. CHUKTUROVA
Ufa, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Health Protection, Institute for Education Development of the Republic of Bashkortostan. Research interests: health education, health-promoting educational technologies, value-oriented pedagogy, and value-based attitudes toward health in interdisciplinary research. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: nchukturova@mail.ru



ЗАГИДУЛЛИН АМАЛЬ РОБЕРТОВИЧ
Российская Федерация, город Стерлитамак

ассистент кафедры психолого-педагогического образования, Уфимский университет науки и технологий (Стерлитамакский филиал). Сфера научных интересов: психология здоровья, методы арт-терапии в диагностике, коррекции и развитии личности, инклюзивное образование и коррекционная педагогика, применение нейросетей и цифровых технологий в психолого-педагогической практике. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: amalzag18@gmail.com

AMAL R. ZAGIDULLIN
Sterlitamak, Russian Federation

Assistant at the Department of Psychological and Pedagogical Education, Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak Branch). Research interests: health psychology, art therapy methods in diagnostics, correction and personal development, inclusive education and correctional pedagogy, application of neural networks and digital technologies in psychological and pedagogical practice. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: amalzag18@gmail.com

Ценностно-смысловая установка на здоровье: сущность, структура, механизмы формирования у современной молодежи

Аннотация. Рассматривается проблема формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у современной молодежи. Актуальность исследования определяется противоречием между декларируемой ценностью здоровья в обществе и реальными поведенческими паттернами подрастающего поколения, а также необходимостью поиска эффективных психолого-педагогических средств укрепления здоровья в образовательной среде. Целью работы является теоретический анализ сущности, структурной организации и психологических механизмов становления ценностно-смысловой установки на здоровье у учащейся молодежи как интегративного личностного образования. Раскрыто содержание и предложено авторское определение данного понятия, выделены ключевые компоненты структуры (когнитивный, эмоционально-оценочный, смысловой, поведенческо-регуляторный) рассматриваемого феномена. Выявлены и охарактеризованы механизмы формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у студентов: интериоризация, идентификация, рефлексия, смыслообразование и ценностный выбор. Представлены выводы о психолого-педагогических условиях, способствующих трансформации ситуативного отношения к здоровью в устойчивую ценностно-смысловую установку.

Ключевые слова: ценность здоровья, ценностно-смысловая установка на здоровье, компоненты структуры и механизмы формирования ценностно-смысловой установки на здоровье, студенты вузов.

Для цитирования: Маджуга А.Г., Чуктурова Н.И., Загидуллин А.Р. Ценностно-смысловая установка на здоровье: сущность, структура, механизмы формирования у современной молодежи // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 110–116. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.110

Abstract. The problem of forming a value-semantic attitude to health among modern youth is considered. The relevance of the research is determined by the contradiction between the declared value of health in society and the real behavioral patterns of the younger generation, as well as the need to find effective psychological and pedagogical means of promoting health in the educational environment. The purpose of the work is a theoretical analysis of the essence, structural organization and psychological mechanisms of the formation of a value-semantic attitude to health among young students as an integrative personal education. The content is revealed and the author's definition of this concept is proposed, the key components of the structure (cognitive, emotional-evaluative, semantic, behavioral-regulatory) of the phenomenon under consideration are highlighted. The mechanisms of formation of students' value-semantic attitude to health are identified and characterized: interiorization, identification, reflection, sense formation and value choice. The conclusions about the psychological and pedagogical conditions that contribute to the transformation of situational attitudes towards health into a stable value-semantic attitude are presented.

Keywords: the value of health, value-semantic attitude to health, components of the structure and mechanisms of formation of a value-semantic attitude to health, university students.

For citation: Madzhuga A.G., Chukturova N.I., Zagidullin A.R. Value-meaning Attitude to Health: Essence, Structure, Mechanisms of Formation in Modern Youth. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 110–116. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.110

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся нестабильностью, высоким уровнем стресса и информационными перегрузками, проблема сохранения и укрепления здоровья приобретает статус национального приоритета и фактора выживания человечества [20]. Следует отметить, что социальные и морально-психологические факторы влияют на отношение людей к своему здоровью и здоровью окружающих. Однако, несмотря на активную пропаганду здорового образа жизни, исследователи фиксируют устойчивый разрыв между когнитивным признанием ценности здоровья и реальным поведением людей, особенно в молодежной среде [1]. Данное противоречие актуализирует необходимость глубокого изучения не только знаний индивида о здоровье или его ситуативных эмоциональных реакций, но и глубинных личностных структур, опре-



деляющих направленность активности человека на его сохранение.

В психолого-педагогической науке таким интегративным регулятором поведения выступает по-

нятие «установка». В контексте проблемы здоровья наиболее обоснованным представляется обращение к категории «ценностно-смысловая установка», которая аккумулирует в себе как ценностное отношение к здоровью, так и личностный смысл его сохранения, выступая реальным мотиватором здоровьесозидающей активности человека

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это практический запрос системы образования на разработку психолого-педагогических технологий, обеспечивающих формирование у современной молодежи устойчивой внутренней позиции по отношению к своему здоровью [9]. Во-вторых, это необходимость теоретического осмысления механизмов перехода от внешних (социально желаемых) норм к внутренним, осознанным регуляторам поведения в сфере здоровья. В-третьих, это потребность в уточнении понятийного аппарата психологии здоровья, в котором термины «ценность здоровья», «отношение к здоровью» и «установка» часто используются как синонимы, что затрудняет разработку диагностического инструментария и программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся в этом направлении [10].

Несмотря на обширную традицию изучения ценностно-смысловой сферы личности и отношения к здоровью, проблема становления ценностно-смысловой установки на здоровье у учащейся молодежи как динамического, структурно организованного образования не получила системного теоретического обоснования в отечественной и зарубежной психологической и педагогической науке: не определен компонентный состав данной установки, не выявлены иерархия элементов и психологические механизмы, обеспечивающие ее формирование в процессе личностного развития, в том числе под влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

Цель статьи – привести результаты теоретического анализа сущности, структурной организации и психологических механизмов становления ценностно-смысловой установки на здоровье у учащейся молодежи как интегративного личностного образования.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили:

- положения системного подхода, позволяющие рассматривать ценностно-смысловую установку на здоровье как целостное, интегративное личностное образование;
- идеи деятельностного подхода о единстве сознания и деятельности, а также о смыслообразующей функции мотива;
- принципы субъектного подхода, акцентирующие активность личности в процессе построения собственной жизненной стратегии, включая стратегию здоровьесбережения.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к определению понятий «ценность», «смысл», «установка», «отношение к здоровью»; метод систематизации и обобщения для выделения структуры и механизмов формирования изучаемого феномена.

Результаты исследования и их обсуждение. Для понимания сущности понятия «ценностно-смысловая установка на здоровье» необходимо обратиться к генезису терминов, обозначающих ее категории в психологической науке.

Установка рассматривается как состояние готовности субъекта к определенной активности. Категория «ценность» в психологии традиционно связывается с понятием «значимость». В отличие от потребности, ценность есть результат осознания, обобщения и присвоения индивидом социальных норм и идеалов. Личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [7].

Обобщение и систематизация этих линий рассуждения приводит к пониманию ценностно-смысловой установки как фиксированной в структуре личности формы выражения личностного смысла в виде готовности к деятельности, содержание которой определяется значимой для субъекта ценностью. В контексте нашего исследования такой ценностью выступает здоровье.

Анализ современных исследований в области психологии здоровья (К.А. Галкин, М.А. Ковригин и др.) показывает, что здоровье, как правило, занимает высокие позиции в иерархии ценностей россиян. Однако соответствующие утверждения носят декларативный характер [5]. Особого внимания в этом контексте заслуживает проблема ментального здоровья, которая в современной науке требует четкого определения и концептуализации [12]. Это позволяет предположить, что ценность здоровья существует на вербальном, осознаваемом уровне, но не «срослась» со смысловой сферой личности, не превратилась в реально действующую смысловую установку.

Основываясь на проведенном теоретическом анализе, мы предлагаем следующее определение: ценностно-смысловая установка на здоровье у учащейся молодежи – это интегративное динамическое личностное образование, представляющее собой выраженную в готовности к определенным действиям форму репрезентации личностного смысла здоровья, детерминированную местом здоровья в иерархии ценностей субъекта и обеспечивающую устойчивую направленность поведения на его сохранение, укрепление и реализацию его потенциала в жизнедеятельности.

Данное определение позволяет отграничить изучаемый феномен от смежных понятий. В отличие от «отношения к здоровью», которое может быть ситуативным и включать лишь эмоциональный отклик, установка содержит момент готовности, потенциальной активности. В отличие от понятия «ценность здоровья», ценностно-смысловая установка предполагает не просто знание о значимости, а внутреннее принятие этой значимости, включение ее в систему «Я» и, как следствие, регуляцию поведения.

Исходя из понимания установки как сложного многоуровневого образования, а также опираясь на классические модели психологии (структура сознания, деятельности) и современные исследования валеологической направленности, мы выделяем четыре основных компонента в структуре ценностно-смысловой установки на здоровье у учащейся молодежи: когнитивный, эмоционально-оценочный, смысловой, поведенческо-регуляторный (конативный).

Когнитивный (информационно-содержательный) компонент интегрирует систему знаний, представлений и убеждений индивида о здоровье, факторах его формирующих и разрушающих, предполагает осведомленность о принципах здорового питания, двигательной активности, режиме труда и отдыха, о влиянии вредных привычек и стресса. Уровень грамотности в вопросах здоровья напрямую связан с практиками заботы о себе [1]. Однако, как показывают исследования, высокий уровень информированности сам по себе не гарантирует здорового поведения [2]. Когнитивный компонент становится действенным только при условии сформированности других составляющих ценностно-смысловой установки на здоровье.

Эмоционально-оценочный компонент отражает чувства, переживания и эмоциональное отношение индивида к своему здоровью, а также различным аспектам жизнедеятельности, связанным с его поддержанием. Его сформированность проявляется в удовлетворенности (неудовлетворенности) своим физическим и психическим состоянием, в тревоге за будущее здоровье, в радости от физической активности. Эмоциональный «заряд» является необходимым условием для формирования устойчивых поведенческих паттернов [4].

Смысловой компонент – это ядерный, системообразующий элемент установки. Он определяет место здоровья в общей системе жизненных целей и ценностей человека. Здоровье может выступать как инструментальная (средство для достижения других целей – карьеры, благосостояния) или как терминальная (самоцель, условие полноты бытия) ценность [16; 19]. Этот компонент придает установке побудительную силу, здоровье наполнено глубоким личностным смыслом (например, как возможность быть полезным близким, реализовать свое предназначение),

установка приобретает характер устойчивого внутреннего императива.

Поведенческо-регуляторный (конативный) компонент – это проекция первых трех компонентов в реальное поведение. Он включает в себя готовность к реализации конкретных здоровьесозидающих действий (двигательная активность, отказ от вредных привычек, обращение к врачу), а также волевые усилия, направленные на преодоление препятствий. Данный компонент проявляется в образе жизни индивида [15]. Важными его составляющими являются самоконтроль и саморегуляция – способность человека управлять своим состоянием, противостоять соблазнам и давлению среды [6]. Исследования подтверждают, что предикторами поведения по уходу за собой выступают не только знания, но и целый комплекс психологических факторов [18].

Компоненты рассматриваемой установки находятся в тесной взаимосвязи. Представления о здоровье, проходя через эмоциональную оценку и обретая личностный смысл, реализуются в поведенческой готовности. Выпадение или недоразвитие любого из компонентов приводит к деформации установки. Так, развитый когнитивный и слабо выраженный смысловой компоненты в сочетании порождают декларативное отношение к здоровью.

Процесс становления ценностно-смысловой установки на здоровье у современной молодежи является длительным и сложным, протекает под влиянием внешних (социальных, педагогических) и внутренних (психологических) факторов. На основе теоретического анализа мы выделяем пять базовых психологических механизмов формирования ценностно-смысловой установки на здоровье: интериоризация, идентификация, рефлексия, смыслообразование, ценностный выбор.

Интериоризация – это фундаментальный механизм, суть которого заключается в переходе социальных норм и ценностей во внутренний план сознания [8]. Формирование установки начинается с того, что индивид усваивает извне (от родителей, педагогов, из средств массовой информации) представления о ценности здоровья. На начальном этапе эта ценность существует как внешняя, социально одобряемая норма. Механизм интериоризации обеспечивает ее перевод во внутренний план, «присвоение». Однако простое «знание» нормы не делает ее личностной ценностью. Для этого необходимо подключение других механизмов.

Идентификация. Данный механизм заключается в отождествлении себя со значимым другим, который выступает носителем ценности здоровья [3]. Подросток, студент, наблюдая за значимым взрослым (тренером, учителем, родителем), который ведет здоровый образ жизни и демонстрирует удовлетворенность им, осознанно перенимает его установки.

Эмоциональная привязанность и уважение к объекту идентификации усиливают действие механизма, делая здоровье не просто знанием, а частью образа «Я-идеального».

Рефлексия – важнейший механизм, обеспечивающий осознание и переосмысление собственного отношения к здоровью. Он позволяет человеку ответить на вопросы: «Почему я поступаю так, а не иначе по отношению к своему здоровью?», «Соответствует ли мое реальное поведение моим представлениям о ценности здоровья?», «Какие мотивы стоят за моим поведением?» [14]. Благодаря рефлексии происходит выявление противоречий между когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами ценностно-смысловой установки на здоровье, что создает внутренний конфликт и стимулирует личность к изменениям. Данный механизм способствует переходу от ситуативной регуляции к ценностной.

Смыслообразование – центральный механизм, через который здоровье обретает свою значимость, трансформируется в смысл жизни. Смыслообразование происходит путем соотнесения мотивов с целями [7]. Здоровье приобретает смысл, когда оно начинает выступать в сознании человека как условие реализации других, более значимых для него мотивов и целей. Например, спортсмен сохраняет здоровье для достижения высоких результатов, молодой специалист – для построения карьеры, родитель – для воспитания детей. Чем более широкий спектр жизненных отношений включает в себя здоровье, тем более устойчивый и глубокий личностный смысл оно обретает. В процессе целенаправленного педагогического воздействия важно помочь человеку найти и вербализовать его уникальный личностный смысл.

Ценностный выбор. Данный механизм запускается в ситуациях конфликта, когда человек вынужден выбирать между ценностью здоровья и другими, противоречащими ей ценностями (сиюминутное удовольствие, комфорт, профессиональный успех, лояльность группе и так далее) [11; 13]. Внешние информационные воздействия (например, кампании вакцинации) могут существенно влиять на динамику убеждений и отношения личности к своему здоровью [17]. Исследования показывают, что даже конспирологические убеждения могут выступать фактором, влияющим на поведенческий выбор в отношении здоровья [21]. Каждая ситуация выбора, разрешенная в пользу здоровья, укрепляет соответствующую установку, делает ее более устойчивой к внешним воздействиям. И напротив, систематический выбор в пользу альтернативных ценностей ведет к ослаблению или деструкции установки на здоровье. Образовательная среда может моделировать такие ситуации выбора (в учебных дискуссиях, кейсах, тренингах), способствуя тренировке этого механизма.

Таким образом, формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у современной молодежи – это не линейный процесс накопления знаний, а сложная, иерархически организованная динамика, в которой задействованы все рассмотренные выше механизмы. Интериоризация обеспечивает присвоение нормы, идентификация – ее эмоциональное подкрепление, рефлексия – осознание, смыслообразование – укоренение в системе личностных ценностей, а ценностный выбор – проверку на прочность и окончательную фиксацию в структуре личности.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать ряд научно обоснованных выводов, соответствующих поставленным целям и задачам.

В рамках решения первой задачи – анализа сущности понятия «ценностно-смысловая установка на здоровье» – было установлено, что данный феномен является основным регулятором здоровьесозидающей активности личности, интегрирующим в себе аффективные, когнитивные и регуляторные процессы. Обобщение существующих подходов (теория установки, концепция смысловых установок, представления о личностных ценностях) позволило заключить, что ценностно-смысловая установка на здоровье занимает высший иерархический уровень в системе регуляции поведения, отличаясь от ситуативных отношений и простых знаний своей устойчивостью и побудительной силой.

В работе предложено авторское определение, трактующее ценностно-смысловую установку на здоровье у современной молодежи как интегративное личностное образование, выражающее готовность субъекта к определенной активности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, детерминированное местом здоровья в иерархии ценностей и его личностным смыслом.

В рамках решения второй задачи – анализа структуры изучаемой установки – была выявлена и обоснована четырехкомпонентная структура этого феномена, включающая: когнитивный (система знаний и убеждений о здоровье), эмоционально-оценочный (совокупность чувств и переживаний по отношению к своему здоровью и его состоянию), смысловой (личностная значимость здоровья, его место в общей системе жизненных смыслов и целей), поведенческо-регуляторный (готовность к конкретным действиям и волевая регуляция поведения в сфере здоровья) компоненты. Данная структура является системной: ее компоненты взаимосвязаны, а смысловой компонент выполняет системообразующую функцию, определяя содержание и устойчивость всей установки.

В рамках решения третьей задачи – выявления механизмов формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у современной молодежи – были выделены и охарактеризованы основные психоло-

гические механизмы ее формирования: интериоризация (переход социальных норм во внутренний план); идентификация (эмоциональное отождествление с носителем ценности здоровья); рефлексия (осознание и критический анализ собственного отношения); смыслообразование (обретение личностного смысла человеком благодаря включению здоровья в структуру жизненных ценностей); ценностный выбор (закрепление установки в ситуациях конфликта ценностей).

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций для организации психолого-педагогической работы по формированию ценностно-смысловой установки на здоровье у студентов вуза.

Такая работа должна строиться не на трансляции готовых знаний и норм (что активизирует лишь когнитивный компонент), а на создании условий для запуска всех выделенных механизмов. Необходимо создавать рефлексивные ситуации, способствующие

осознанию современной молодежью ее реального отношения к здоровью; помогать ей в обретении личностного смысла здоровьесбережения (в ходе участия в дискуссиях, проектах, организационно-деятельностных играх, написании эссе); моделировать в образовательной среде ситуации ценностного выбора, требующие осознанного предпочтения здоровья различным соблазнам; а главное – обеспечивать наличие значимых взрослых (педагогов, наставников), выступающих подлинными носителями эмпатической культуры и ценности здоровья.

Дальнейшие перспективы исследования мы видим в эмпирической проверке предложенной теоретической модели, разработке и валидации диагностического инструментария для измерения уровня сформированности ценностно-смысловой установки на здоровье у современной молодежи, а также в создании и апробации психолого-педагогических программ, ориентированных на целенаправленное развитие всех компонентов ценностно-смысловой установки на здоровье и активизацию механизмов ее формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абылкасымова А.О. Ценностные установки на здоровье и здоровый образ жизни // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психологические аспекты: материалы XII Международной научно-практической интернет-конференции. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 68–75.
2. Алёшичева А.В., Самойлов Н.Г. Духовно-нравственно-смысловая сфера в процессе становления психологического здоровья личности // Психологическое здоровье личности: монография. М.: Когито-Центр, 2019. С. 30–36.
3. Галкин К.А. Концепт культуры здоровья: концептуализация понятия и перспективы социологического и антропологического осмысления // Ученые записки КФУ. 2023. Т. 9, № 3. С. 13–26.
4. Есаян Т.А., Кульневич Т.В. Духовно-нравственное здоровье как базовая ценность человека // Человек и общество: история и современность. 2024. № 7. С. 83–87.
5. Забродский Д.С., Зайцев А.Г., Сошкин П.А. Основополагающие принципы обеспечения индивидуального здоровья: обзор // Морская медицина. 2022. Т. 8, № 3. С. 7–21.
6. Зайцев А.Г., Сошкин П.А., Забродский Д.С. Основополагающие принципы обеспечения индивидуального здоровья // Прикладные вопросы военной медицины. 2021. С. 124–129.
7. Исманова Н.А., Абылкасымова А.О. Культура здоровья как ценностный фактор формирования благополучия личности // Социальная работа и социальное благополучие. 2024. С. 79–83.
8. Истомин Р.А. Расширение аксиологического смысла понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» // Вестник Вятского государственного университета. 2025. № 1. С. 78–86.
9. Канапацкий А.Я., Каримова Д.Ю., Мугутдинова А.С., Магомедова А.М. Вопросы здоровьесбережения в образовательной среде // Вестник последипломного медицинского образования. 2023. № 2. С. 3–8.
10. Ковригин М.А. Теоретические подходы к исследованию трансформации ценности здоровья // Социологический альманах. 2021. Вып. 14. С. 218–221.
11. Минияров В.М., Шакурова А.А. Ценностное отношение личности к своему психологическому здоровью // Вестник университета. 2024. № 3. С. 213–220.
12. Пичуев Ю.Л. Ментальное здоровье: к определению понятия // Россия и мировое сообщество. Пенза, 2023. С. 183–185.
13. Прихода И.В. Здоровье человека как системная проблема // Материалы научно-практической конференции. Керчь, 2023. С. 510–513.
14. Сабекия Р.Б., Аскарлова Г.Б. Здоровье как духовно-нравственная ценность // Наука, культура, образование. Стерлитамак, 2023. С. 52–55.
15. Серебрянская В.Н., Илалова О.Р., Лоскутов Н.А. Физическая культура и спорт как фактор формирования здорового образа жизни // Глобальные вызовы развития Российской Федерации. М., 2023. С. 192–206.
16. Смирнова Е.А., Светличная Т.Г. Динамика социокультурных эталонов здоровья от античности до наших дней // Ученые записки КФУ. 2025. Т. 11, № 4. С. 41–50.
17. Domnich A., Cambiaggi M., Vasco A., Maraniello L., Ansaldi F., Baldo V., Bonanni P., Calabrò G.E. Changes in attitudes and beliefs concerning vaccination and influenza vaccination coverage between the first and second COVID-19 pandemic waves: a longitudinal study. *Vaccine*. 2021. Vol. 9, No. 6. P. 1–12.
18. Eslamimehr F., Rakhshani F., Shahraki-Sanavi F., Ansari-Moghaddam A. Predictors of self-care behaviors in patients with hypertension. *Journal of Education and Health Promotion*. 2024. Vol. 13. P. 1–7.
19. McAnally K., Hagger M.S. Health literacy, social cognition constructs, and health behaviors: a meta-analysis. *Health Psychology*. 2023. Vol. 42, No. 6. P. 421–431.

20. Negri A., Bonanno G.A., Benedetti F., Pizzoli S.F.M. Psychological factors explaining the COVID-19 pandemic impact on mental health. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 3. P. 1–14.
21. Van Prooijen J.-W., Etienne T., Kutyski T., Krouwel A.P.M. Conspiracy beliefs prospectively predict health behavior and well-being during a pandemic. *Psychological Medicine*. 2023. Vol. 53, No. 6. P. 2514–2521. DOI: 10.1017/S0033291721004438

REFERENCES

1. Abylkasymova A.O. Tsennostnye ustanovki na zdorovye i zdorovyi obraz zhizni [Value attitudes towards health and a healthy lifestyle]. *Sostoyanie zdorov'ya: meditsinskie, sotsialnye i psikhologo-pedagogicheskie aspekty: materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii*. Chita: ZabGU, 2021. P. 68–75. (in Russian).
2. Aleshicheva A.V., Samoilov N.G. Dukhovno-nravstvenno-smyslovaya sfera v protsesse stanovleniya psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti [The spiritual, moral, and meaning sphere in the process of forming psychological health of the individual]. *Psikhologicheskoe zdorov'ye lichnosti: monografiya*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2019. P. 30–36. (in Russian).
3. Galkin K.A. Kontsept kultury zdorov'ya: kontseptualizatsiya ponyatiya i perspektivy sotsiologicheskogo i antropologicheskogo osmysleniya [The concept of health culture: conceptualization and prospects for sociological and anthropological understanding]. *Scientific Notes of KFU*. 2023. Vol. 9, No. 3. P. 13–26. (in Russian).
4. Esayan T.A., Kulnevich T.V. Dukhovno-nravstvennoe zdorov'ye kak bazovaya tsennost cheloveka [Spiritual and moral health as a basic human value]. *Man and Society: History and Modernity*. 2024. No. 7. P. 83–87. (in Russian).
5. Zabrodskiy D.S., Zaytsev A.G., Soshkin P.A. Osnovopolagayushchie printsipy obespecheniya individualnogo zdorov'ya: obzor [Fundamental principles of ensuring individual health: a review]. *Marine medicine*. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 7–21. (in Russian).
6. Zaytsev A.G., Soshkin P.A., Zabrodskiy D.S. Osnovopolagayushchie printsipy obespecheniya individualnogo zdorov'ya [Fundamental principles of ensuring individual health]. *Applied issues of military medicine*. Saint Petersburg, 2021. P. 124–129. (in Russian).
7. Ismanova N.A., Abylkasymova A.O. Kultura zdorov'ya kak tsennostnyy faktor formirovaniya blagopoluchiya lichnosti [Health culture as a value factor in the formation of personal well-being]. *Social work and social well-being*. 2024. P. 79–83. (in Russian).
8. Istomin R.A. Rasshirenie aksiologicheskogo smysla ponyatiya «zdorov'ye» i «zdorovyi obraz zhizni» [Expanding the axiological meaning of the concepts of “health” and “healthy lifestyle”]. *Bulletin of Vyatka State University*. 2025. No. 1. P. 78–86. (in Russian).
9. Kanapatskiy A.Ya., Karimova D.Yu., Mugutdinova A.S., Magomedova A.M. Voprosy zdorovesberezheniya v obrazovatel'noy srede: dukhovnost kak determinanta blagopoluchiya zdorov'ya [Health preservation in the educational environment: spirituality as a determinant of health well-being]. *Bulletin of Postgraduate Medical Education*. 2023. No. 2. P. 3–8. (in Russian).
10. Kovrigin M.A. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu transformatsii tsennosti zdorov'ya [Theoretical approaches to the study of the transformation of the value of health]. *The Sociological Almanac*. 2021. Iss. 14. P. 218–221. (in Russian).
11. Miniyarov V.M., Shakurova A.A. Tsennostnoe otnoshenie lichnosti k svoemu psikhologicheskomu zdorov'yu [Value attitude of the individual to their psychological health]. *University Bulletin*. 2024. No. 3. P. 213–220. (in Russian).
12. Pichuev Yu.L. Mentalnoe zdorov'ye: k opredeleniyu ponyatiya [Mental health: towards a definition of the concept]. *Rossiya i mirovye soobshchestvo*. Penza, 2023. P. 183–185. (in Russian).
13. Prikhoda I.V. Zdorove cheloveka kak sistemnaya problema [Human health as a systemic problem]. *Materialy nauchno-prakticheskikh konferentsiy*. Kerch, 2023. P. 510–513. (in Russian).
14. Sabekiya R.B., Askarova G.B. Zdorove kak dukhovno-nravstvennaya tsennost [Health as a spiritual and moral value]. *Nauka, kultura, obrazovanie*. Sterlitamak, 2023. P. 52–55. (in Russian).
15. Serebryanskaya V.N., Ilalova O.R., Loskutov N.A. Fizicheskaya kultura i sport kak faktor formirovaniya zdorovogo obraza zhizni [Physical culture and sport as a factor in forming a healthy lifestyle]. *Globalnye vyzovy razvitiya Rossijskoj Federatsii*. Moscow, 2023. P. 192–206. (in Russian).
16. Smirnova E.A., Svetlichnaya T.G. Dinamika sotsiokulturnykh etalonov zdorov'ya ot antichnosti do nashikh dney [The dynamics of sociocultural health standards from antiquity to the present day]. *Scientific Notes of KFU*. 2025. Vol. 11, No. 4. P. 41–50. (in Russian).
17. Domnich A., Cambiaggi M., Vasco A., Maraniello L., Ansaldi F., Baldo V., Bonanni P., Calabrò G.E. Changes in attitudes and beliefs concerning vaccination and influenza vaccination coverage between the first and second COVID-19 pandemic waves: a longitudinal study. *Vaccine*. 2021. Vol. 9, No. 6. P. 1–12.
18. Eslamimehr F., Rakhshani F., Shahraki-Sanavi F., Ansari-Moghaddam A. Predictors of self-care behaviors in patients with hypertension. *Journal of Education and Health Promotion*. 2024. Vol. 13. P. 1–7.
19. McAnally K., Hagger M.S. Health literacy, social cognition constructs, and health behaviors: a meta-analysis. *Health Psychology*. 2023. Vol. 42, No. 6. P. 421–431.
20. Negri A., Bonanno G.A., Benedetti F., Pizzoli S.F.M. Psychological factors explaining the COVID-19 pandemic impact on mental health. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 3. P. 1–14.
21. Van Prooijen J.-W., Etienne T., Kutyski T., Krouwel A.P.M. Conspiracy beliefs prospectively predict health behavior and well-being during a pandemic. *Psychological Medicine*. 2023. Vol. 53, No. 6. P. 2514–2521. DOI: 10.1017/S0033291721004438

Поступила в редакцию: 23.04.2026

Поступила после рецензирования: 01.06.2026

Поступила к публикации: 17.06.2026

Received: 23.04.2026

Revised: 01.06.2026

Accepted: 17.06.2026

Сатыбалдиев М.М., Турдубекова Э.Т., Нурбек кызы Акинай
Ошский государственный педагогический университет имени А.Ж. Мырсабекова

**САТЫБАЛДИЕВ МУСАБЕК МАМАТОВИЧ****Кыргызская Республика, город Ош**

старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Ошский государственный педагогический университет имени А.Ж. Мырсабекова. Сфера научных интересов: влияние образа литературных героев на воспитание молодежи, научные взгляды Л. Леонова. Автор более 70 опубликованных научных работ. ORCID: 0009-0007-6326-4184. Электронная почта: michurinsk59@inbox.ru

MUSABEK M. SATYBALDIEV**Osh, Kyrgyz Republic**

Senior Lecturer at the Department of Russian Language and Literature, A.Zh. Myrsabekov Osh State Pedagogical University. Research interests: the influence of literary characters on youth education and upbringing, the scholarly views of Leonid Leonov. Author of more than 70 published scientific works. ORCID: 0009-0007-6326-4184. E-mail address: michurinsk59@inbox.ru

**ТУРДУБЕКОВА ЭЛЬВИРА ТУРДУБЕКОВНА****Кыргызская Республика, город Ош**

преподаватель отделения иностранных языков Колледжа международных образовательных программ, Ошский государственный университет имени А.Ж. Мырсабекова. Сфера научных интересов: филология и языкознание, литература и современное образование, методика преподавания языков, развитие критического мышления у студентов. Автор более 30 опубликованных научных работ. ORCID: 0009-0004-5422-7988. Электронная почта: e-turdubekova@mail.ru

ELVIRA T. TURDUBEKOVA**Osh, Kyrgyz Republic**

Lecturer at the Department of Foreign Languages of the College of International Educational Programs, A.Zh. Myrsabekov Osh State Pedagogical University. Research interests: philology and linguistics, literature and contemporary education, language teaching methodology, and the development of students' critical thinking skills. Author of more than 30 published scientific works. ORCID: 0009-0004-5422-7988. E-mail address: e-turdubekova@mail.ru

**НУРБЕК КЫЗЫ АКИНАЙ****Кыргызская Республика, город Ош**

секретарь-референт департамента внешних связей и инвестиций, Ошский государственный педагогический университет имени А.Ж. Мырсабекова. Сфера научных интересов: повышение качества высшего педагогического образования. Автор более 10 опубликованных научных работ. ORCID: 0009-0005-7960-6236. Электронная почта: akinai05@mail.ru

NURBEK KYZY AKINAY**Osh, Kyrgyz Republic**

Secretary-Referent at the Department of External Relations and Investments, A.Zh. Myrsabekov Osh State Pedagogical University. Research interests: improving the quality of higher teacher education. Author of more than 10 published scientific works. ORCID: 0009-0005-7960-6236. E-mail address: akinai05@mail.ru

Воспитательный потенциал литературных произведений (на примере романа Л. Леонова «Русский лес»)

Аннотация. В статье исследуются философские и психологические аспекты взаимоотношений человека и природы в романе Леонида Леонова «Русский лес». Лес в произведении рассматривается не только как место действия, но и как центральный психологический и нравственный ориентир, влияющий на формирование внутреннего мира героев. Показано как взаимо-

действие человека с природой отражает психические переживания персонажей, их моральные ориентиры и способствует развитию целостной личности. Применяются метод системного анализа, литературно-аналитический, сравнительно-исторический и интерпретационный методы, психологический анализ героев. Утверждается, что роман превосходит идеи экопсихологии, рассматривая природу как важный компонент психического здоровья и нравственного развития личности, раскрывая универсальные ценности за счет психологической глубины персонажей и актуальности философских идей для современного общества. Делается вывод о том, что анализируемое произведение представляет собой художественный текст, который может служить инструментом анализа психологических и нравственных аспектов взаимодействия человека и природы.

Ключевые слова: роман Л. Леонова «Русский лес», литературное произведение как инструмент нравственного воспитания, экопсихология, психологический реализм.

Для цитирования: Сатыбалдиев М.М., Турдубекова Э.Т., Нурбек кызы Акинай Воспитательный потенциал литературных произведений (на примере романа Л. Леонова «Русский лес») // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 117–122. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.117

Abstract. The article examines the philosophical and psychological aspects of the relationship between man and nature in Leonid Leonov's novel "The Russian Forest". The forest in the work is considered not only as a place of action, but also as a central psychological and moral landmark that influences the formation of the inner world of the characters. It shows how human interaction with nature reflects the characters' mental experiences, their moral orientations, and promotes the development of a holistic personality. The method of system analysis, literary-analytical, comparative-historical and interpretative methods, psychological analysis of the characters are used. It is argued that the novel anticipates the ideas of ecopsychology, considering nature as an important component of mental health and moral development of the individual, revealing universal values due to the psychological depth of the characters and the relevance of philosophical ideas for modern society. It is concluded that the analyzed work is an artistic text that can serve as a tool for analyzing the psychological and moral aspects of human-nature interaction.

Keywords: L. Leonov's novel "The Russian Forest", literary work as a tool of moral education, ecopsychology, psychological realism.

For citation: Satybaldiev M.M., Turdubekova E.T., Nurbek kzy Akinai Educational Potential of Literary Works (on the Example of L. Leonov's Novel "The Russian Forest"). *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 117–122. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.117



Ошский государственный педагогический университет имени А.Ж. Мырсабекова

Введение. В условиях научно-технического прогресса и применения информационных технологий с каждым годом возрастает роль и значение литературы в нравственном воспитании молодежи. Художественные произведения русской литературы вносят весомый вклад в дело формирования личности обучающихся в духе подлинной нравственности. В данной статье мы рассмотрим это положение на примере романа Леонида Максимовича Леонова (1899–1994) «Русский лес» (1953 год). Произведение занимает особое место в истории русской литературы, первым среди литературных сочинений было удостоено Ленинской премии. Оно положило начало

глубокому переосмыслению отношений человечества с миром природы [1, с. 85]. Роман появился в критический момент советской культурной истории, став «предвестником явления, которое спустя десятилетие, в 1960-е годы, определится в литературе как почвенничество» [2, с. 30]. Значение «Русского леса» выходит далеко за рамки экологической проблематики. Под поверхностным сюжетом о лесном хозяйстве скрывается глубокое психологическое исследование основ человеческого сознания, нравственного развития и сущностной связи между идентичностью индивида и природной средой. Художественное образование Л.М. Леонова и его вовлеченность в русскую философскую мысль позволили ему создать произведение, в котором психологическая глубина и описание природы неразрывно переплетены [3, с. 59].

Актуальность темы взаимоотношений человека и природы в романе Л. Леонова «Русский лес» обусловлена тем, что вопросы гармонии между человеком и окружающей средой остаются важными и сегодня. В условиях экологического кризиса и растущего напряжения в современном обществе понимание влияния природы на психику человека приобретает особое значение. В романе лес представлен не только как среда обитания, но и как живой организм, отражающий внутреннее состояние героев и влияющий на их духовное развитие.

На примере взаимодействия персонажей произведения с лесом автор показывает, что стремление подчинить природу приводит к внутренним конфликтам и тревоге, тогда как уважение и осознание ее ценно-

сти способствуют психологической гармонии и духовному росту. Таким образом, роман остается актуальным, так как демонстрирует, что сохранение природного мира и правильное взаимодействие с ним напрямую связано с моральным и эмоциональным здоровьем человека.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью изучения воспитательного потенциала литературных произведений. *Целью работы* является выявление воспитательного потенциала романа Л. Леонова «Русский лес» в контексте психологии литературного творчества. Для достижения поставленной цели предполагается осуществить анализ взаимодействия человека и природы, рассмотреть особенности психологического изображения героев, выявить символическое значение образа леса и определить его роль в раскрытии внутреннего мира персонажей [18, с. 85].

Теоретические основы исследования. Проблемы воспитания на примере жизни и деятельности литературных героев рассмотрены в работах ряда ученых. Подходы к психологическому анализу литературного творчества начали формироваться в отечественной науке уже в конце XIX века. В работах В.Н. Ивановского и В.Ф. Садовника, посвященных идеям А.А. Потебни и Д.Н. Овсянико-Куликовского, были заложены основы понимания связи между художественным мышлением и психическими процессами личности. В первой трети XX века интерес к данной проблематике значительно усилился, появились исследования, опирающиеся на психопатологический метод В.Ф. Чижа, а также труды Т. Райнова и А.Г. Горнфельда, в которых рассматривались вопросы психологии творчества, природы художественного образа и роли внутреннего мира автора. В рамках этого научного направления особое значение приобретает изучение художественных произведений как формы отражения сложных психологических взаимодействий человека с окружающей действительностью. Одним из его ключевых аспектов является проблема взаимоотношений человека и природы, которая в литературе нередко выступает не только как фон, но и как активный участник внутренней жизни героев, символ их духовного состояния и нравственного выбора.

В этом контексте роман Л. Леонова «Русский лес», в котором образ природы приобретает глубокое философское и психологическое значение, представляет особый интерес. Лес в произведении выступает не просто как природная среда, но как многозначный символ, отражающий внутренние конфликты героев, их мировоззрение и нравственные ориентиры.

Методы исследования:

- литературно-аналитический и психологический анализ позволили выявить средства художественной выразительности, раскрывающие эмоциональ-

ное состояние и нравственное развитие персонажей через взаимодействие с природной средой;

- 3-феноменологический метод обеспечивает рассмотрение леса как активного участника событий и среды, формирующей сознание героев;

- сравнительно-исторический метод дает возможность сопоставить образ природы в романе с аналогичными мотивами в русской прозе, выявить традиции психологического и нравственного изображения человека в контексте природного мира;

- компаративный метод позволяет проследить различия в восприятии природы у разных героев, выявить противоположные психологические установки: гармоническое взаимодействие с природой и попытку ее эксплуатации [19, с. 45].

Символика и метафоры природы анализируются как инструменты психологической рефлексии, отражающие внутренние переживания и духовное становление персонажей. Применение этих методов обеспечивает целостное изучение романа, демонстрируя, что психологическое и нравственное развитие человека неразрывно связано с природной средой. Взаимоотношение персонажей с лесом выступает ключевым фактором формирования характера, мировоззрения и нравственных ориентиров, а также служит средством исследования закономерностей психики в литературном контексте. Такой междисциплинарный подход позволяет рассматривать роман «Русский лес» как произведение, в котором художественное, психологическое и философское измерения тесно переплетены. Это делает анализ романа актуальным для современных исследований в области литературы и психологии [20, с. 80].

Результаты исследования. Художественное видение Л.М. Леонова формировалось под влиянием его раннего стремления стать живописцем, его визуальная чувствительность пронизывает описательную ткань «Русского леса» [4, с. 45]. Создаваемые им пейзажи не просто декоративны, они выполняют функцию психологических проекций, раскрывающих внутреннее состояние персонажей. Когда автор описывает лес, он делает это с точностью художника, изучавшего игру света на коре, строение ветвей на фоне неба и тончайшие оттенки зелени, отмечающие смену времен года. Эта живописная детализация служит более глубокой психологической цели. Лес в романе становится тем, что феноменологическая психология назвала бы «жизненным пространством» – средой, не являющейся внешней по отношению к сознанию, но конституирующей его.

Для Ивана Матвеевича Вихрова, чья фигура стоит в центре сюжета романа «Русский лес», профессора лесного дела, посвятившего жизнь изучению деревьев, лес – не объект исследования, но субъект, с которым он ведет интимный диалог. В произведении четко показано, что психологическое формирова-

ние Вихрова происходило в диалоге с природным миром: «Я пришел в революцию, – заявляет он, – через свой лес, да, по правде сказать, через довольно-таки дремучий лес» [5, с. 56]. Леоновское изображение Вихрова опирается на традиции русского портретной живописи, прежде всего, на творчество Михаила Нестерова, чьи картины часто изображали фигуры людей, созерцающих природу в гармоничном отношении с русским пейзажем [6, с. 69]. В связи с этим, психологическая «внутренность» персонажей Леонова последовательно раскрывается через их отношение к природному окружению. Когда Вихров говорит о лесе, его язык – это язык человека, рассказывающего о любимом спутнике, и его научное знание пронизано эмоциональным резонансом.

Психологическое развитие данного персонажа неразрывно связано с отношением к природному миру. Исследователи отмечают, что его мировоззрение представляет собой особую «натурфилософию», в которой природа понимается как «тождественная бытию в целом» [7, с. 37]. Для него лес – не просто ресурс, подлежащий управлению, но основание бытия. Личностное формирование Вихрова определилось его детскими отношениями с Калиной, старым лесником, посвятившим его в то, что Леонов называет «тайной грамотой леса, в которой накапливался тысячелетний опыт народа» [8, с. 96]. Эти отношения представляют собой форму психологического наставничества, в которой природный мир служит средой передачи мудрости, выходящей за рамки простого фактического знания. Калина научил юного Вихрова не только распознавать погоду по росе или урожаю по корням лесных трав, но и «иному тайному знанию леса», составившему основу его нравственного сознания.

Психологическое значение такого воспитания заключается в его целостном характере. Вихров не изучал лес как отдельный объект, он научился обитать в нем, воспринимать себя как часть органического целого. Авторское изображение данного персонажа строится на русской философской традиции, прежде всего, на трудах Владимира Соловьева, Николая Федорова и Павла Флоренского, подчеркивавших духовное значение отношения человечества к природному миру [9, с. 76]. Вихров воплощает психологическую ориентацию, в которой самосознание и экологическое сознание не разделены, но взаимно конституируют друг друга.

Центральный конфликт рассматриваемого произведения разворачивается между Иваном Вихровым и Александром Грацианским, его бывшим другом и конкурентом в профессии. Этот конфликт не просто идеологичен, но глубоко психологичен, представляя две противоположные структуры человеческого сознания по отношению к природе. Параллелизм их биографий поразителен: родились примерно в одно

время, учились в одном лесном институте, участвовали в революционном движении, одновременно стали профессорами и в один день вступили в партию [10, с. 58]. Однако эта внешняя симметрия скрывает глубокие психологические различия, корнящиеся в их отношении к природе и социальной среде. Вихров происходит из крестьянской среды; он прошел пешком по России, изучая состояние русских лесов, усыновил ребенка раскулаченного крестьянина. Он воплощает то, что Леонов представляет как фундаментальную цельность характера.

Грацианский – сын петербургского профессора богословия – преисполнен чувства собственной важности и «болезненными нереализованными личными амбициями» [11, с. 56]. Различия двух персонажей проявляются в их отношении к природному миру. Для Вихрова природа – основа подлинности; для Грацианского – объект манипуляции. Исследователи отмечают, что этих персонажей можно понимать как потенциальных двойников: Грацианский представляет «возможный исход судьбы, если бы Вихров оторвался от народа, от понимания судьбы русского леса» [12, с. 85]. Подобно Ф.М. Достоевскому, Леонов стремился наделять своих персонажей «личными чертами, которые в целом улавливали бы глубокий смысл человеческого духа и эпохи, из которой рождается смысл этого духа» [13, с. 35]. Конфликт между Вихровым и Грацианским, таким образом, разворачивается на нескольких уровнях: как личное соперничество, идеологическое противостояние и психологическая драма об отношении сознания к его природным основаниям.

Одно из наиболее значительных достижений Леонова в передаче психологических аспектов жизни человека в художественной литературе заключается в изображении природы как источника нравственного руководства. На протяжении всего повествования нравственное развитие персонажей прослеживается через изменение их отношения к лесу. Те, кто сохраняет подлинную связь с природным миром, обретают нравственную целостность. Относящиеся к природе лишь как к ресурсу, подлежащему эксплуатации, подвергаются нравственной деформации. Эта идея наиболее явно выражена в лекции Вихрова перед первокурсниками, в которой он прослеживает историю России, характеризуя отношение ее правителей к лесу. Для него лес не отделен от истории, но является ее материальным воплощением. Понять русскую историю – значит понять лес; уничтожить лес – значит уничтожить условия для нравственной и исторической преемственности.

Молодое поколение романа – Полина, Сережа и Варя – развивается в этом нравственном поле. Их психологическое созревание изображается как процесс научения правильному восприятию леса, формирования умения отличать подлинную любовь

Вихрова к природному миру от манипулятивного отношения Грацианского. Путешествие Полины в поисках правды о прошлом отца становится путешествием в лес, где она должна научиться видеть сквозь искажения, сформировавшие ее понимание. Эта сюжетная линия также связана с обращением Леонова к русским философским традициям, подчеркивавшим нравственное значение отношения человека к природе. В романе описано то, что современная психология назвала бы «экологическим сознанием» – осознание того, что психическое здоровье и нравственная целостность зависят от поддержания подлинной связи с природным миром [14, с. 84]. Таким образом, литературная техника Леонова сама по себе воплощает психологические принципы, которые он исследует.

Литературоведы отмечают исключительную «интертекстуальную интенсивность» романа, использование автором аллюзий на Библию, античную мифологию, народные сказки и мировую художественную литературу [15, с. 74]. Лес является своего рода иконой – визуальным образом, опосредующим связь между индивидуальным сознанием и трансцендентным смыслом. Музыкальные ассоциации Леонова также вносят вклад в создание психологической глубины романа. Музыка создает «уникальное звуковое пространство, через которое писатель раскрывает темпераменты персонажей и их психологические состояния» [17, с. 35]. У леса есть своя музыка – звук ветра в ветвях, шелест листьев, тишина глубокого

снега. Способность персонажей слышать эту музыку указывает на их психологическую настроенность на природный мир.

Заключение. Роман Леонида Леонова «Русский лес» представляет собой глубокое психологическое исследование взаимосвязи человеческого сознания и природного мира. Изображение Ивана Вихрова воплощает понимание психологического развития человека, в котором подлинное самообретение происходит на основе устойчивого отношения к природе. Конфликт между Вихровым и Грацианским высвечивает противоположные психологические ориентации по отношению к природному миру: одна из них основана на органической связи, другая – на абстрактном манипулировании [16, с. 54].

Воспитательная ценность произведения заключается в том, что автор показал глубокие нравственные последствия различий в психологической ориентации. Лес в его романе функционирует как нравственный ориентир, направляя тех, кто способен правильно его воспринимать, к целостности и обнажая нравственную деформацию тех, кто стремится его эксплуатировать. Предвосхищая позднейшие разработки в области экологической психологии и экологической этики, роман Леонова остается удивительно современным. Его содержание утверждает, с тонкостью и глубиной, что психологическое здоровье человека не может быть отделено от здоровья природного мира, а судьба леса – это в конечном счете судьба человеческой души.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божкова А.В., Кондратьева В.В. Историко-мифологический пласт в романе Л. Леонова «Русский лес» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 12-2 (87). С. 105-108.
2. Вахитова Т.М. Художественная картина мира в прозе Леонида Леонова. М.: Наука, 1981. 180 с.
3. Гаврилина О.В. Пейзаж – чувство природы – натурфилософия: Л. М. Леонов и русская традиция // Русская филология и литература: сборник научных трудов. М., 2023. С. 45-52.
4. Грознова Н.А. Творчество Леонида Леонова и традиции русской классической литературы. СПб.: Петербург, 2005. 150 с.
5. Дырдин А.А. «Русский лес» Леонида Леонова: метафора в ракурсе фрактальной поэтики // Филологический класс. 2023. Т. 28, № 3. С. 214-222.
6. Задорина А. О. Ранний традиционализм и соцреализм: проблема художественного взаимодействия в романе Л. Леонова «Русский лес» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 57. С. 182-190.
7. Лейдерман Н. Л. Парадоксы «Русского леса» // Вопросы литературы. 2000. № 6. С. 29-58.
8. Леонов Л.М. Русский лес. М.: Советский писатель, 1953. 250 с.
9. Неженец Н.И. «Русский лес»: образно-смысловое содержание // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2023. № 3 (50). С. 53-60.
10. Непомнящих Н. А. Мотивы русской литературы в творчестве Л. М. Леонова. М.: Просвещение, 1989. 196 с.
11. Петишева В.А. Человек и природа в оценке Л.М. Леонова (историко-философский контекст «Русского леса») // Вестник ЧелГУ. 2007. № 8. С. 88-93.
12. Семенова С.Г. Парадокс человека в романах Леонида Леонова 20-30-х годов // Вопросы литературы. 1999 № 5. С. 35-74.
13. Серафимова В.Д. Роман «Русский лес». Поэтика. Язык. Образ молодежи как «главное место» в системе образов романа // Современные проблемы науки и образования, Москва, 17 сентября 2019 года. Т. XIX. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2020. С. 101-106.
14. Старков А. Монография о «Русском лесе» // Вопросы литературы. 1959. № 11. С. 211-213.
15. Султанова Ю.Ф. Лирико-философское звучание романа Л. М. Леонова «Русский лес» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9 (39): в 2-х ч. Ч. I. С. 166-168.
16. Сухих С.И. Специфика конфликта в романе Л. Леонова «Русский лес» // Вестник ННГУ. 2010. № 6. С. 323-329.
17. Хрулёв В.И. Художественное мышление Леонида Леонова. М.: Наука, 1990. 230 с.

18. Ши Лина, Минералова И.Г. Роль словесной живописи в романе Леонида Леонова «Русский лес» // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. 2023. № 4. С. 649–662.
19. Ягин Е.И. «Русский лес» Л. Леонова: натурфилософия Ивана Вихрова // Art Logos. 2023. № 2 (23). С. 68–83.
20. Якимова Л.П. Герменевтические проблемы романа Леонида Леонова «Русский лес»: парадоксы творчества или парадоксы чтения? Статья первая // Сибирский филологический журнал. 2012. № 3. С. 89–98.

REFERENCES

1. Bozhkova A.V., Kondrat'eva V.V. Istoriko-mifologicheskij plast v romane L. Leonova «Russkij les» [Historical and mythological layer in L. Leonov's novel "The Russian Forest"]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023. No. 12-2 (87). P. 105–108. (in Russian).
2. Vakhitova T.M. Khudozhestvennaya kartina mira v proze Leonida Leonova [The artistic picture of the world in the prose of Leonid Leonov]. Moscow: Nauka, 1981. 180 p. (in Russian).
3. Gavrilina O.V. Peizazh – chuvstvo prirody – naturfilosofiya: L.M. Leonov i russkaya traditsiya [Landscape – sense of nature – natural philosophy: L.M. Leonov and the Russian tradition]. *Russian philosophy and literature: collection of scientific papers*. Moscow, 2023. P. 45–52. (in Russian).
4. Groznova N.A. Tvorchestvo Leonida Leonova i traditsii russkoy klassicheskoy literatury [The work of Leonid Leonov and the traditions of Russian classical literature]. Saint Petersburg: Peterburg, 2005. 150 p. (in Russian).
5. Dyrdin A.A. «Russkij les» Leonida Leonova: metafora v rakurse fraktal'noy poetiki [“The Russian Forest” by Leonid Leonov: metaphor in the perspective of fractal poetics]. *Philological Class*. 2023. Vol. 28, No. 3. P. 214–222. (in Russian). DOI: 10.51762/IFK-2023-28-03-19
6. Zadorina A.O. Rannij traditsionalizm i sotsrealizm: problema khudozhestvennogo vzaimodeystviya v romane L. Leonova «Russkij les» [Early traditionalism and socialist realism: the problem of artistic interaction in L. Leonov's novel "The Russian Forest"]. *Tomsk State University Journal of Philology*. 2019. No. 57. P. 182–190. (in Russian). DOI: 10.17223/19986645/57/12
7. Leyderman N.L. Paradoksy «Russkogo lesa» [Paradoxes of “The Russian Forest”]. *Questions of Literature* 2000. No. 6. P. 29–58. (in Russian).
8. Leonov L.M. Russkij les [The Russian Forest]. Moscow: Sovetskij pisatel', 1953. 250 p. (in Russian).
9. Nezhenets N.I. «Russkij les»: obrazno-smyslovoye sodержanie [“The Russian Forest”: figurative and semantic content]. *Culture and Education: Scientific and Information Journal of Universities of Culture and Arts*. 2023. No. 3 (50). P. 53–60. (in Russian).
10. Nepomnyashchikh N.A. Motivy russkoy literatury v tvorchestve L.M. Leonova [Motifs of Russian literature in the works of L.M. Leonov]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 196 p. (in Russian).
11. Petisheva V.A. Chelovek i priroda v otsenke L.M. Leonova (istoriko-filosofskiy kontekst «Russkogo lesa») [Man and nature in the assessment of L.M. Leonov (historical and philosophical context of “The Russian Forest”)]. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2007. No. 8. P. 88–93. (in Russian).
12. Semenova S.G. Paradoks cheloveka v romanakh Leonida Leonova 20–30-kh godov [The paradox of man in the novels of Leonid Leonov of the 1920s–1930s]. *Questions of Literature*. 1999. No. 5. P. 35–74. (in Russian).
13. Serafimova V.D. Roman «Russkij les». Poetika. Yazyk. Obraz molodezhi kak «glavnoe mesto» v sisteme obrazov romana [The novel “The Russian Forest”. Poetics. Language. The image of youth as the “main place” in the system of images of the novel]. *Modern Problems of Science and Education*. Moscow, September 17, 2019. Vol. XIX. Moscow: Publishing House of the Academy of Natural History, 2020. P. 101–106. (in Russian).
14. Starkov A. Monografiya o «Russkom lese» [A monograph on “The Russian Forest”]. *Questions of Literature*. 1959. No. 11. P. 211–213. (in Russian).
15. Sultanova Yu.F. Liriko-filosofskoe zvuchanie romana L.M. Leonova «Russkij les» [Lyrical and philosophical resonance of L.M. Leonov's novel “The Russian Forest”]. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2014. No. 9 (39): in 2 parts. Part I. P. 166–168. (in Russian).
16. Sukhikh S.I. Spetsifika konflikta v romane L. Leonova «Russkij les» [The specificity of conflict in L. Leonov's novel “The Russian Forest”]. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*. 2010. No. 6. P. 323–329. (in Russian).
17. Khrul'ev V.I. Khudozhestvennoe myshlenie Leonida Leonova [The artistic thinking of Leonid Leonov]. Moscow: Nauka, 1990. 230 p. (in Russian).
18. Shi Lina, Mineralova I.G. Rol' slovesnoy zhivopisi v romane Leonida Leonova «Russkij les» [The role of verbal painting in Leonid Leonov's novel “The Russian Forest”]. *RUDN Journal of Literary Studies, Journalism*. 2023. No. 4. P. 649–662. (in Russian). DOI: 10.22363/2312-9220-2023-28-4-649-662
19. Yagin E.I. «Russkij les» L. Leonova: naturfilosofiya Ivana Vikhrova [L. Leonov's “The Russian Forest”: natural philosophy of Ivan Vikhrov]. *Art Logos*. 2023. No. 2 (23). P. 68–83. (in Russian). DOI: 10.47928/2782-2865-2023-2-2-68-83
20. Yakimova L.P. Germenevticheskie problemy romana Leonida Leonova «Russkij les»: parodoksy tvorchestva ili parodoksy chteniya? Stat'ya pervaya [Hermeneutic problems of Leonid Leonov's novel “The Russian Forest”: paradoxes of creativity or paradoxes of reading? Article one]. *Siberian Journal of Philology*. 2012. No. 3. P. 89–98. (in Russian).

Поступила в редакцию: 20.04.2026

Поступила после рецензирования: 02.06.2026

Поступила к публикации: 16.06.2026

Received: 20.04.2026

Revised: 02.06.2026

Accepted: 16.06.2026

Храбовская М.С.,

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Благотворительный фонд содействия защите детства,
материнства и отцовства «СЕМЬЯ»*



ХРАБОВСКАЯ МАРИНА СЕРГЕЕВНА

Российская Федерация, Москва

соискатель института педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, директор Благотворительного фонда содействия защите детства, материнства и отцовства «СЕМЬЯ». Сфера научных интересов: проблемы социализации детей-сирот, наставничество в основе социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: khrabovskayams@mail.ru

MARINA S. KHRABOVSKAYA

Moscow, Russian Federation

Applicant at the Institute of Pedagogy, Herzen Russian State Pedagogical University, Director of the FAMILY Charitable Foundation for the Protection of Childhood, Motherhood and Fatherhood. Research interests: problems of socialization of orphaned children, mentoring in the basis of socialization of children in difficult life situations. Author of five published scientific works. E-mail address: khrabovskayams@mail.ru

Социальное наставничество как средство поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей

Аннотация. Описан комплекс взаимосвязанных проблем, охватывающих психологическую, социальную, бытовую и образовательно-профессиональную сферы, с которыми сталкиваются подростки, оставшиеся без попечения родителей. Выявлено противоречие между высокой социальной значимостью, педагогическим потенциалом наставничества в решении комплекса проблем, и отсутствием научного обоснования применения социального наставничества как средства поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей. Обоснована актуальность проводимого исследования. Представлены результаты решения одной из его задач – разработка системы отбора и подготовки социальных наставников для подростков, оставшихся без попечения родителей и находящихся в государственных институциональных учреждениях социального типа. Показана роль социального наставничества в преодолении имеющихся у подростков трудностей, вовлечении на основе добровольческой деятельности общества в решение проблем социализации детей-сирот. Приводятся результаты апробации системы работы школы социального наставничества, алгоритм отбора добровольцев-наставников, комплекс личностных качеств и профессиональных компетенций, которыми они должны обладать. Обозначены возможности масштабирования результатов, их применения при формировании единых стандартов социального наставничества.

Ключевые слова: подростки, оставшиеся без попечения родителей, система отбора и подготовки социальных наставников.

Для цитирования: Храбовская М.С. Социальное наставничество как средство поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 123–127. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.123

Abstract. A set of interrelated problems covering the psychological, social, domestic, educational and professional spheres faced by adolescents left without parental care is described. The contradiction between the high social significance, pedagogical potential of mentoring in solving a complex of problems, and the lack of scientific justification for the use of social mentoring as a means of supporting the integration into society of adolescents left without parental care has been revealed. The relevance of the conducted research is substantiated. The results of solving one of his tasks are presented – the development of a system for the selection and training of social mentors for adolescents who have been left without parental care and are in state institutional institutions of a social type. The article shows the role of social mentoring in overcoming the difficulties faced by adolescents, involving society on the basis of voluntary activity in solving the problems of socialization of orphaned children. The results of the approbation of the school's social mentoring system, an algorithm for selecting volunteer mentors, and a set of personal qualities and professional competencies that they should possess are presented. The possibilities of scaling the results and their application in the formation of unified standards of social mentoring are outlined.

Keywords: teenagers left without parental care, the system of selection and training of social mentors.

For citation: Khrabovskaya M.S. Social Mentoring as a Means of Supporting the Integration into Society of Adolescents Left without Parental Care. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 123–127. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.123



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Введение. В условиях современности система воспитания подрастающего поколения сталкивается с новыми вызовами, связанными с непростой политической обстановкой, цифровизацией разных сфер жизни человека, девальвацией традиционных ценностей. Одной из наиболее уязвимых категорий юных граждан России являются подростки, оставшихся без попечения родителей. На этапе интеграции в общество они сталкиваются с комплексом взаимосвязанных проблем, охватывающих психологическую, социальную, бытовую и образовательно-профессиональную сферы. На основе анализа результатов исследований, проведенных российскими и зарубежными учеными (Н. Болтенко, Ван Чжихан, Ю.Н. Гомеляк, О.В. Дутова, С.И. Полдамасова, В.А. Руженков, Е.Ю. Смердова, С.Е. Чичева, Е. Ponthier и др.), можно выделить комплексы подобных проблем, связанных с:

- психологическими и личностными особенностями: неуверенность в себе, зависимость от внешнего контроля и поддержки, иждивенческая позиция, эгоистичность, склонность к соперничеству, конфликтность, эмоциональная нестабильность (высокий уровень тревожности, депрессивные состояния, наличие страхов и чувство одиночества), неадекватная самооценка, трудности с принятием ответственности, низкий уровень волевой саморегуляции;

- неумением выстраивать здоровые межличностные отношения: низкая коммуникативная культура, недостаточный уровень развития навыков общения, негативный опыт взаимоотношений с родителями, другими людьми, подозрительность, несформированность понимания семейных и других социальных ролей;
- социальной депривацией: неприспособленность к самостоятельной жизни (решению бытовых проблем, самоорганизации), отсутствие элементарной финансовой грамотности, проблемы с личным пространством, чувства потерянности и одиночества, возникающие вне привычного коллектива;
- сложностями в образовательной и профессиональной сферах: низкая учебная мотивация, отсутствие заинтересованности в получении профессии, неготовность к персонифицированному выбору, трудности с трудоустройством;
- социально-правовой безграмотностью: незнание своих прав и обязанностей, действующих законов, уязвимость при столкновении с манипуляциями и незаконными действиями злоумышленников.

В условиях действующей системы защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подростки рассматриваемой нами категории часто оказываются не готовы к жизни без постоянной опеки и контроля. Это определяет необходимость поиска эффективных способов оптимизации их обучения и воспитания. Одной из стратегий, обеспечивающих добровольное вовлечение общества в решение социальных проблем, в том числе связанных с судьбой детей-сирот, является наставничество. Она обеспечивает для широкой аудитории возможность принять участие в развитии гражданского общества, внести вклад в становление подрастающего поколения [1, с. 71].

В работах современных ученых рассмотрены различные аспекты организации наставнической деятельности: эффективные модели наставничества (Ю.А. Гафнер, Т.В. Качина, Л.Н. Черноусова), его роль в коррекции девиантного поведения (П.С. Долгова), повышении качества образования (Н.Н. Журавлева, И.А. Талышинская), реализации отдельных аспектов воспитания и развития (И.В. Рыжкова, А.А. Тарасова, А.А. Фофилова, С.А. Чурсина). Несмотря на наличие значительного количества работ, сохраняется противоречие между высокой социальной значимостью, педагогическим потенциалом наставничества в решении комплекса ключевых социально-экономиче-

ских и психоэмоциональных проблем, с которыми сталкиваются дети-сироты, и отсутствием научно обоснованного применения социального наставничества как средства поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Социальное наставничество как средство поддержки интеграции в общество подростков, оставшихся без попечения родителей».

В данной статье представлены результаты решения одной из *задач исследования* – разработка системы отбора и подготовки социальных наставников для подростков, оставшихся без попечения родителей и находящихся в государственных институциональных учреждениях социального типа. В качестве *методологической основы исследования* выступили личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и гуманистический подходы, педагогика сотрудничества. Представляемые в работе результаты получены с использованием комплекса *методов*:

теоретические – анализ научной и методической литературы, обобщение полученной информации; эмпирические – педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальная деятельность (далее – ОЭР).

ОЭР осуществлялась в *срок* с августа 2022 по октябрь 2025 года на *базе* Благотворительного фонда содействия защите детства, материнства и отцовства «СЕМЬЯ» в рамках проекта «Научи жить». *Контингент исследования* – 200 добровольцев в возрасте от 25 до 52 лет, выразивших желание попробовать себя в роли социального наставника. Апробированы элементы практики социального наставничества и обучения добровольцев сопровождению подростков в процессе подготовки к самостоятельной жизни.

Система отбора и подготовки социальных наставников. В рамках проводимого исследования *социальное наставничество* определяется нами как добровольное длительное (продолжительностью от 1 года до 3 лет) системное сопровождение, осуществляемое в определенных формах оказания адресной помощи в решении проблем (социального, бытового, оздоровительного, правового, психологического и образовательного характера) наставляемых.

Применение технологии социального и педагогического наставничества позволяет решать проблемы социальной дезадаптации подростков, отсутствия опыта здоровых отношений со значимым взрослым, познавательного интереса и мотивации к учебной и иным видам деятельности, агрессивного поведения, обеспечивать поддержку личностного развития, передачу опыта и знаний, формирование необходимых навыков, компетенций, развитие аксиосферы. Наставник способен стать для подростка человеком, оказывающим системную поддержку социализации в период взросления, поиска индивидуальных жизненных целей и способов их достижения, раскрытия

возможностей личного развития, профориентации. Он играет ведущую роль в процессе формирования личности, если его взаимоотношения с наставляемым строятся на принципах доверия, диалога, конструктивного партнерства и взаимного обогащения, обеспечивают передачу личного и профессионального опыта [2, с. 24]. Добровольцы-наставники могут оказать выраженное положительное влияние на развитие личностных и гражданских качеств у подростков, оставшихся без попечения родителей.

Механизм социального наставничества может отчасти решить проблему нехватки приемных семей, готовых оформить опеку над ребенком-сиротой. Квалифицированный наставник способен реализовывать некоторые функции приемного родителя, формируя у подростков необходимые жизненные навыки. Развитие системы наставничества обеспечивает становление гражданской позиции у представителей разных слоев общества, которая может стать фактором возрастания числа семей, готовых к усыновлению.

В наставнических парах при условии целенаправленной подготовки наставников могут системно решаться задачи поддержки процессов социализации подростков. При реализации разнообразных форм наставничества, по итогам участия в разнопрофильных мероприятиях (встречи-знакомства, очное и онлайн-общение, консультирование и др.) у них формируется широкий спектр навыков и компетенций [3, с. 14]. В ходе общения с наставником, помогающим решать насущные проблемы, подростки учатся понимать систему общественных норм, правил и ценностей, принимают, присваивают (интериоризируют) их, учатся применять в отношениях и деятельности [7, с. 27].

Важно отметить, что профессиональное сопровождение социальным наставником интеграции наставляемого в социальную систему является условием сохранения духовного, психического и физического здоровья подростка в периоды личностных кризисов.

На основе анализа научной литературы и результатов ОЭР нами описан целостный образ социального наставника, действующего в статусе добровольца. Это совокупность личностных качеств и компетенций, свидетельствующих о готовности к выполнению соответствующих функций. Среди личностных качеств выделим:

- высокий уровень рефлексивности;
- наличие осознанной самоидентификации (родовой, этнической, национальной принадлежности), знание традиций родной страны, уважение к ним и истории Родины;
- выполнение семейных, гражданских и профессиональных ролей, осознание соответствующих прав и обязанностей, следование законам и традициям;
- осознание себя в качестве носителя и продолжателя культуры своего региона, страны;

- наличие гражданской позиции и способности к ее проявлению;
- наличие черт свободно самоопределяющейся личности, обладающей умением видеть безграничные возможности для самореализации в определенном социальном пространстве;
- приоритет нравственности и духовности при выборе стратегий поведения;
- доброжелательность, альтруизм, стремление к совершенству мироустройства;
- опыт успешного прохождения процессов социализации;
- знаниевый компонент системы компетенций социального наставника составляют правовая, психолого-педагогическая и медико-социальная осведомленность, представления о работе с регламентами и документами, осознание цели и назначения своей деятельности, знание ее теоретических основ. Ее деятельность составляющая предполагает, что наставник должен:
- нейтрализовывать внешние факторы, вызывающие напряжение во взаимоотношениях с наставляемым;
- помогать воспитаннику видеть перспективу развития;
- быть естественным и вызывать доверие;
- способствовать проявлению подопечными инициативы, развивать их самостоятельность [4, с. 2].

Наставник должен учитывать уникальный жизненный опыт каждого ребенка, его потребности и интересы, что позволяет строить доверительные отношения, повышать мотивацию подростка к изменению своего поведения и его самооценку [5, с. 7]. Взрослому необходимо уметь создавать комфортную среду общения, обеспечивающую высокий уровень психологической безопасности, как базовое условие и важнейший ресурс позитивной социализации. Значимыми факторами при этом выступают определенный уровень психологической зрелости (понимание своего статуса, жизненных целей и установок), психическое здоровье наставника, осознаваемая самоидентификация как фактор свободы личности, качественное исполнение социальных ролей. Все это создает ощущение счастливой жизни у данного человека и его окружения [6, с. 26].

Системный процесс формирования и развития личностных качеств и компетенций мы связываем с деятельностью «Школы социального наставника» (далее – ШСН) – ключевого структурного элемента механизма реализации наставничества, подсистемы подготовки социальных наставников из добровольцев. В рамках работы ШСН осуществляется:

- набор добровольцев на основе рекрутинга путем информирования целевой аудитории и установления обратной связи с ней;
- отбор соискателей по формальным требованиям – отсутствие судимости, возрастной ценз, наличие не-

обходимого образования, требуемых личностных качеств и начальных компетенций;

- прием заявлений и регистрация в базе обучающихся;
- входное психологическое тестирование добровольцев на наличие у них необходимых ресурсов (нравственных, интеллектуальных, эмоциональных, физических, культурно-образовательных) для обучения и способности к наставнической деятельности;
- обучение по программе подготовки для сертификации на получение статуса «Социальный наставник детей-сирот, детей и подростков, оставшихся без попечения родителей»;
- погружение обучающихся в практическую работу (систему событий и мероприятий для наставляемых) с целью первичной апробации ими освоенных регламентов и инструментов социального наставничества;
- система сертификации прошедших обучение.

Сертификат «Социальный наставник» может быть получен по итогам прохождения обязательных процедур многоступенчатого отбора. Помимо выпускников ШСН, наставниками могут выступать студенты психолого-педагогических направлений подготовки из ведущих высших учебных заведений страны, образовательные программы которых предполагают освоение необходимых навыков и компетенций.

ШСН должна работать как механизм отбора добровольцев на основе определенных стандартов и обучения наставников, утвержденный на уровне профильных государственных ведомств. Теоретически обоснованная практика ее деятельности может быть включена в программы подготовки наставников для разных категорий лиц: детей-сирот, подростков, оставшихся без попечения родителей, детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, выпускников социальных учреждений, представителей подрастающего поколения из новых субъектов Российской Федерации и зоны проведения специальной военной операции.

Апробированная нами стратегия отбора и обучения может лечь в основу единой системы сертификации наставников, которая позволит минимизировать риски взаимодействия с детьми и подростками неподготовленных, недобросовестных людей, а также тех, для кого стремление стать наставником было минутным порывом.

Заключение. Таким образом, в результате проведенной работы обоснованы важность и общие подходы к построению системы подготовки социальных наставников, призванных сопровождать процессы социализации подростков-сирот. Итоги реализации проекта «Научи жить» говорят о возможности масштабирования опыта подготовки социальных наставников, что поможет минимизировать риски возникновения проблем, типичных для подростков рассматриваемой категории.

Дальнейшие направления проводимого нами исследования связаны с обоснованием критериев отбора наставников, выделением на основе проведенной ОЭР психолого-педагогических и орга-

низационных условий эффективности подготовки наставников, количественной и качественной оценкой результативности их взаимодействия с детьми и подростками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафнер Ю.А. Опыт реализации целевой модели наставничества в форме «преподаватель-преподаватель» // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 71-74.
2. Долгова П.С. Роль наставничества в коррекции девиантного поведения. Воронеж: Воронежский педагогический университет, 2023.
3. Журавлева Н.Н., Талышинская И.А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2. С. 14-22.
4. Качина Т.В. Фестиваль практик наставничества: обмен опытом и идеями, экспертиза содержания, совместное продвижение к пониманию сути понятия и многообразия наставничества // Методист. 2022. № 7. С. 2-4.
5. Рыжкова И.В., Чурсина С.А. Наставничество как пространство развития исследовательских компетенций обучающихся (форма «студент-ученик») // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 7-12.
6. Тарасова А.А., Фофилова А.А. Реализация целевой модели наставничества в контексте профориентационной работы // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 26-30.
7. Черноусова Л.Н. Проект наставничества: от идеи к результату // Методист. 2022. № 8. С. 27-29.

REFERENCES

1. Gafner Yu.A. Opyt realizacii celevoj modeli nastavnichestva v forme «prepodavatel'-prepodavatel'» [The experience of implementing the target model of mentoring in the form of "teacher-teacher"]. *Academic Bulletin. Bulletin of Saint Petersburg APPO*. 2022. No. 2. P. 71-74. (in Russian).
2. Dolgova P.S. Rol' nastavnichestva v korrekcii deviantnogo povedeniya [The role of mentoring in correcting deviant behavior]. Voronezh: Voronezh Pedagogical University, 2023. (in Russian).
3. Zhuravleva N.N., Talyshinskaya I.A. Organizaciya nastavnichestva kak neobhodimoe uslovie upravleniya kachestvom obrazovaniya [Organization of mentoring as a necessary condition for quality management of education]. *Bulletin of Pedagogical Innovations*. 2022. No. 2. P. 14-22. (in Russian).
4. Kachina T.V. Festival' praktik nastavnichestva: obmen opytom i ideyami, ekspertiza soderzhaniya, sovmestnoe prodvizhenie k ponimaniyu suti ponyatiya i mnogoobraziya nastavnichestva [Festival of mentoring practices: exchange of experience and ideas, examination of content, joint progress towards understanding the essence of the concept and diversity of mentoring]. *Methodologist*. 2022. No. 7. P. 2-4. (in Russian).
5. Ryzhkova I.V., Chursina S.A. Nastavnichestvo kak prostranstvo razvitiya issledovatel'skih kompetencij obuchayushchihhsya (forma «student-uchenik») [Mentoring as a space for the development of students' research competencies (student-student form)]. *Academic Bulletin. Bulletin of Saint Petersburg APPO*. 2022. No. 2. P. 7-12. (in Russian).
6. Tarasova A.A., Fofilova A.A. Realizaciya celevoj modeli nastavnichestva v kontekste proforientacionnoj raboty [Implementation of the target model of mentoring in the context of career guidance]. *Academic Bulletin. Bulletin of Saint Petersburg APPO*. 2022. No. 2. P. 26-30. (in Russian).
7. Chernousova L.N. Proekt nastavnichestva: ot idei k rezul'tatu [Mentoring project: from idea to result]. *Methodologist*. 2022. No. 8. P. 27-29. (in Russian).

Поступила в редакцию: 22.04.2026

Поступила после рецензирования: 25.05.2026

Поступила к публикации: 09.06.2026

Received: 22.04.2026

Revised: 25.05.2026

Accepted: 09.06.2026

Чжу Ди, Хворостов Д.А.,
Московский педагогический государственный университет



ЧЖУ ДИ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: цифровые технологии в художественном образовании, STEAM-образование, проектное обучение. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: zhu.2024@mail.ru

ZHU DI
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Design and Media Technologies in Art of the Faculty of Art and Graphics of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University. Research interests: digital technologies in art education, STEAM education, project-based learning. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: zhu.2024@mail.ru



ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: дизайн интерьера и экстерьера, декоративно-прикладное искусство, живопись, графика, художественная педагогика. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: da.khvorostov@mpgu.su

DMITRIY A. KHVOROSTOV
Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Design and Media Technologies in Art of the Faculty of Art and Graphics of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University. Research interests: interior and exterior design, decorative and applied arts, painting, graphic arts, art education. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: da.khvorostov@mpgu.su

Рамочная модель реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии

Аннотация. Обоснована актуальность исследований, призванных выявить место и роль цифровых инструментов в поддержке проектной деятельности обучающихся начальной школы. Цель описываемой в статье работы – создание рамочной модели реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии. Модель включает пять реализации учебного проекта: создание педагогом проблемной ситуации; формулирование обучающимися совместно с учителем проектного вопроса; совместное осуществление исследования и разработка решения; представление результата проектной деятельности; оценка и рефлексия по итогам работы. На материале различных кейсов показано как цифровые технологии используются для анализа проблемы, проектирования, фиксации промежуточных решений, представления результата и организации обратной связи. Практическая значимость модели состоит в возможности ее применения при проектировании уроков изобразительного искусства, междисциплинарных проектов и элементов методической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: преподавание изобразительного искусства в начальной школе, проектное обучение, применение цифровых технологий на разных этапах учебного проекта.

Для цитирования: Чжу Ди, Хворостов Д.А. Рамочная модель реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 128–132. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.128

Abstract. The relevance of research designed to identify the place and role of digital tools in supporting the project activities of primary school students is substantiated. The purpose of the work described in the article is to create a framework model for the implementation of interdisciplinary project-based teaching of fine arts in primary schools based on digital technologies. The model includes five types of educational project implementation: creation of a problem situation by the teacher; formulation of a project question by students together with the teacher; joint research and solution development; presentation of the result of the project activity; evaluation and reflection on the results of the work. The material of various cases shows how digital technologies are used to analyze a problem, design, fix intermediate solutions, present the result and organize feedback. The practical significance of the model lies in the possibility of its application in the design of art lessons, interdisciplinary projects and elements of methodological training for future teachers.

Keywords: teaching fine arts in elementary schools, project-based learning, the use of digital technologies at different stages of an educational project.

For citation: Zhu Di, Khvorostov D.A. A Framework Model for the Implementation of Interdisciplinary Project-based Teaching of Fine Arts in Primary Schools Based on Digital Technologies. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 128–132. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.128

Введение. Современное начальное общее образование характеризуется многочисленными преобразованиями, связанными с изменениями целевых установок, нормативной базы, роли цифровых инструментов в обучении и ключевых характеристики самих обучающихся. В разрешении противоречий, возникающих в результате отставания науки от стремительного развития образовательных практик, важную роль может сыграть проектное обучение (далее – ПО). ПО рассматривается в статье как организация учебной деятельности, при которой обучающиеся решают практико-ориентированную проблему и создают продукт, проходя последовательные этапы постановки задачи, исследования, разработки решения, представления и оценки результата [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) содержит требование создания условий, обеспечивающих возможность организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся (п. 22), приобретения ими первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной среды и умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных художественно-конструкторских задач (п. 12.8); рассматривает проект как один из методов оценки достижения планируемых результатов (п. 19.9) [3]. Внедрение ПО становится средством реализации принципа метапредметности, представленного в ФГОС НОО. Включение обучающихся в проектную деятельность осуществляется на основе интеграции учебных предметов, что позволяет формировать в сознании детей целостную картину мира. Постепенное возрастание самостоятельности младших школьников при выполнении проектов способствует становлению и развитию регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий: постановка цели, планирование, распределение задач в группе, поиск способов решения задачи, оценивание результата.



Московский педагогический
государственный университет

В художественном образовании применение ПО обеспечивает переход от «знаниевой» парадигмы к компетентностной: младшие школьники учатся не анализировать, а «проживать» прекрасное, применять знания и умения в области искусства как инструмент решения учебной или жизненной задачи. ПО соответствует возрастной специфике обучающихся начальной школы: наглядно-образное мышление, дефицит произвольного внимания, короткий горизонт планирования, низкий уровень сформированности коммуникативных умений, развития эмоционального интеллекта, наличие синестезии. Проект предполагает непосредственное взаимодействие с изучаемым объектом, его преобразование, комплексное восприятие, дает возможность получить быстрый, осязаемый результат, учит взаимодействовать со сверстниками. Проектные задания в сфере художественного образования учат преобразовывать эмоций в знаки, символы и звуки, способствуют развитию тактиль-

ного восприятия, становлению эмпатичной личности, способной видеть прекрасное и дарить радость другим, формированию функциональной грамотности в сфере культуры.

В мире клипового контента и визуального шума, все более активного применения искусственного интеллекта, который умеет генерировать текст, картинки и музыку, ПО в начальной школе помогает детям отказаться от пассивного потребления в сфере искусства в пользу активной интерпретации и авторства, развивает потребность и способность выразить свое уникальное «Я» средствами искусства.

Развивающий потенциал ПО в условиях современности расширяется благодаря использованию цифровых инструментов. Однако отсутствие научно обоснованных стратегий их применения в педагогической практике приводит к возникновению ряда ограничений и рисков. Цифровые технологии используются педагогами преимущественно для демонстрации материалов или готовых работ, при создании мультимедийных презентаций. При неграмотном использовании цифровые инструменты могут подменять самостоятельное художественное действие визуальным эффектом, усиливать зависимость обучающихся от автоматизированных функций [7, с. 471–472]. В этой связи возрастает *актуальность исследований*, призванных выявить место и роль цифровых инструментов в поддержке проектной деятельности обучающихся.

Цель нашей работы – создание рамочной модели реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии.

Объектом исследования выступает междисциплинарное проектное обучение в процессе преподавания дисциплин эстетического цикла в начальной школе.

Предмет исследования – педагогические условия эффективности реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе с опорой на цифровые технологии на основе рамочной модели.

Для достижения цели исследования решаются следующие задачи:

- изучить специфику реализации проектного обучения в начальной школе;
 - разработать рамочную модель реализации междисциплинарного проектного обучения изобразительному искусству в начальной школе;
 - описать функции цифровых технологий на каждом этапе реализации модели;
 - определить условия эффективности внедрения модели в образовательную практику;
- проиллюстрировать возможности применения модели на материале реальных педагогических кейсов.

В данной статье будут представлены результаты решения последней из перечисленных задач.

Среди основных *методов* исследования анализ научной литературы по проблематике проектного обучения, цифровизации художественного образования, STEAM-образования, сравнительно-содержательный анализ педагогических кейсов, педагогическое моделирование.

Разработка рамочной модели реализации проектного обучения с опорой на цифровые технологии. На основе российских исследований по использованию междисциплинарных проектов в образовании [1], работ, посвященных технологиям STEAM (от англ. Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics – наука, технологии, инженерия, искусство, математика), ориентированных на интеграцию естественно-научного, технологического, инженерного, художественного и математического содержания в процессе решения практико-ориентированных задач [4], нами предлагается рамочная модель организации проектной деятельности (далее – Модель). Выделено пять этапов реализации учебного проекта:

- создание педагогом проблемной ситуации;
- формулирование обучающимися совместно с учителем проектного вопроса;
- совместное осуществление исследования и разработка решения;
- представление результата проектной деятельности;
- оценка и рефлексия по итогам работы.

В рамках Модели осуществляется интеграция художественного образования с другими предметными областями, обеспечивается переход обучающихся от реализации исполнительских функций к осознанному проектному действию [5, с. 115; 8, с. 166–167]. При этом цифровые технологии выполняют не иллюстративную, а процессуальную функцию: помогают анализировать проблему, искать и структурировать информацию, фиксировать промежуточные итоги, представлять результат и организовывать обратную связь [7, с. 471–472].

Рассмотрим, как реализуется данный подход на примере практических педагогических кейсов.

Кейс 1 «Проектирование и изготовление воздушного змея». В рамках данного кейса интегрируются изобразительное искусство, естествознание, инженерное проектирование и математика. Обучающиеся анализируют форму птиц и воздушных змеев, разрабатывают эскиз конструкции, рассчитывают пропорции, изготавливают модель и проводят пробные запуски. Подобная организация соответствует логике STEAM-образования: художественная задача связывается с наблюдением, конструированием и элементарными математическими расчетами [5, с. 115].

Цифровые технологии используются для поиска визуальных образцов, создания схем, фото- и видеофиксации испытаний, а также наблюдения за погодными условиями. Продуктами проектной деятельности становятся эскизы, схемы конструкции,

записи изменений, результаты испытаний и комментарии обучающихся о необходимых доработках. Также могут использоваться цифровые приложения для определения силы и направления ветра, соотношения школьниками художественно-конструктивного решения с результатами испытания.

Кейс 2. «Анимационный персонаж» объединяет изобразительное искусство, информатику и элементы языкового образования. Младшие школьники создают визуальный образ персонажа, определяют его характер, подбирают цветовое решение, составляют краткое описание и переводят статичный рисунок в анимационный формат. В основе предлагаемой детям работы лежит идея соединения художественного образа и коммуникативной задачи [8, с. 166–167] с использованием цифровых инструментов. В качестве результатов рассматриваются и оцениваются: первоначальный эскиз, цифровая версия персонажа, варианты цветового решения, раскадровка и комментарии школьников о внесенных изменениях.

Кейс 3 «От юмористического комикса к анимации». В данном примере художественная задача строится вокруг создания сюжета, прорисовки персонажей и определения последовательности кадров. Обучающиеся соотносят текст и изображение, используют знания о пропорциях головы и тела для различения персонажей, осваивают приемы гротескной деформации и переводят статичный комикс в цифровой анимационный формат. Такая организация работы позволяет соединить языковое, математическое и художественное содержание в единой проектной задаче [6, с. 71–74]. Цифровые инструменты применяются для сканирования эскизов, работы со слоями, цветовой доработки и создания основных кадров. Оцениваться могут логика сюжета, выразительность персонажей, согласованность текста и изображения, а также качество цифровой доработки.

Таким образом, в трех кейсах междисциплинарное содержание привлекается для решения разных видов проектных задач: конструктивно-математической, художественно-коммуникативной и сюжетно-визуальной. В каждом случае цифровые технологии выполняют различные вспомогательные функции, облегчая решение задачи, но не подменяя познавательную и творческую активность детей. Вне зависимости от содержания проекта и способов его реализации используются подходы формирующего оценивания, предполагающие учет не только итогового продукта, но и промежуточных результатов [2].

Заключение. Цифровые технологии открывают перед младшими школьниками новые возможности для творчества, делая проектную деятельность в области искусства более увлекательной, наглядной и доступной. На каждом этапе реализации Модели применение цифровых инструментов имеет свою специфику.

На этапе *создания проблемной ситуации* искусственный интеллект может по заданию учителя составить описание проблемы на основе интегрируемых тем из разных учебных предметов с учетом задач формирования универсальных учебных действий и предметных знаний, умений и навыков.

В процессе *формулирования проектного вопроса* могут использоваться цифровые инструменты, систематизирующие предварительный информационный запрос участников проекта, имеющиеся у них данные, предлагающие варианты формулировок и оценивающие вопросы, составленные обучающимися.

Наиболее широко современные технологии могут использоваться на этапе *совместного осуществления исследования и разработки решения*. Одним из шагов по созданию продукта может стать цифровое рисование, позволяющее активно экспериментировать с цветом, формой, пространством, не боясь ошибок. Использование сред визуального программирования дает возможность создавать интерактивные истории, «оживлять» нарисованного персонажа, строить объемные модели, добавлять движение и звук. Это открывает возможности для разработки учебных проектов как комплексных творческих заданий. Цифровые инструменты расширяют возможности для взаимодействия со сверстниками в ходе работы над проектом. Совместные онлайн-доски позволяют организовывать деятельность в составе микрогруппы: собирать идеи, рисовать эскизы, делать заметки, договариваясь с другими участниками проекта и распределяя задачи. Такая работа может осуществляться на расстоянии, когда организуется взаимодействие с другими классами, школами, деятелями искусства.

При возникновении затруднений («страх чистого листа», отсутствие требуемых для работы знаний и навыков) могут использоваться генеративные нейросети со специальными детскими интерфейсами для предварительной визуализации возникающих идей, разработки алгоритма действий, подбора необходимых инструментов и материалов.

На этапе *представления результатов проектной деятельности* применение современных технологий позволяет выйти за рамки привычных рассказов о проделанной работе, презентаций и выставок. Цифровые инструменты помогают структурировать полученные данные, сгруппировать результаты по заданному принципу или предложить свой, сделать ознакомление с итогами работы доступным для широкой аудитории. Технологии виртуальной реальности, облачные хранилища и органайзеры могут служить для создания учителем единого пространства реализации проекта (для хранения материалов, комментариев, представления заданий, обмена файлами), проведения виртуальных выставок, организации работы онлайн-галерей.

С помощью цифровых инструментов можно разработать критерии для оценки и проведения рефлексии по итогам проекта.

Таким образом, цифровые технологии при их грамотном использовании педагогом для поддержки проектной деятельности младших школьников обеспечивают повышение вовлеченности обучающихся в реализацию проекта, качества совместной работы, делают образовательный процесс более интерактив-

ным и современным, помогая каждому ребенку раскрыть свой творческий потенциал, освоить необходимые навыки и почувствовать радость от создания собственного уникального продукта.

Практическая значимость проведенной нами работы состоит в возможности использования Модели при проектировании уроков изобразительного искусства, междисциплинарных учебных проектов и методической подготовки будущих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалёва А.Г. Система междисциплинарных проектов в педагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 2 (41). С. 45–50. URL: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/37> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Лукина Е.В. Междисциплинарная интеграция в условиях цифровизации образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2026).
3. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.02.2026).
4. Tsupros N., Kohler R., Hallinen J. STEM education in Southwestern Pennsylvania: Report of a project to identify the missing components. Pittsburgh: Intermediate Unit, 2009. 36 p.
5. 李凯. STEAM教育理念下的小学美术跨学科教学研究. 教师. 2025. (17): 113 – 115 [Ли Кай Исследование междисциплинарного преподавания изобразительного искусства в начальных школах в рамках концепции STEAM-образования // Учитель. № 17. С. 113–115] (на китайском языке).
6. 吕莉桦. 基于STEAM教育理念的小学美术跨学科教学研究: 贵州师范大学, 2023:103 [Лу Лихуа Исследование междисциплинарного преподавания изобразительного искусства в начальных школах на основе концепции STEAM-образования: дис. ... магистра. Гуйчжоуский педагогический университет, 2023. 103 с.] (на китайском языке). DOI: 10.27048/d.cnki.ggzsu.2023.000800
7. 任群. 数字技术融入小学美术项目化学习增强学生创作力的研究. 年第三届教育创新与经验交流研讨会论文集. 苏州: 苏州工业园区星洋学校, 2025: 471 – 473 [Жэнь Цюнь Исследование по интеграции цифровых технологий в обучение художественным проектам в начальной школе для развития творческих способностей учащихся // Материалы Третьего семинара по инновациям в образовании и обмену опытом, 2025 г. Сучжоу: Школа Синьян, промышленный парк Сучжоу] (на китайском языке). DOI: 10.26914/c.cnkihy.2025.054714
8. 谢瑾含. STEAM教育背景下小学美术跨学科融合探讨. 美术教育研究. 2022 (9): 166 – 167 [Се Цзиньхань Дискуссия о междисциплинарной интеграции изобразительного искусства в начальной школе в контексте STEAM-образования // Исследование в области художественного образования. 2022. № 9. С. 166–167] (на китайском языке).

REFERENCES

1. Kovaleva A.G. Sistema mezhdistiplinarnykh proektov v pedagogike [System of interdisciplinary projects in pedagogy]. Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2020. No. 2 (41). P. 45–50. Available at: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/37> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
2. Lukina E.V. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Interdisciplinary integration in the context of digitalization of education]. Modern problems of science and education. 2021. No. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
3. Prikaz ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartar nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order No. 373 dated October 6, 2009 “On Approval and Implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education”]. FGOS. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
4. Tsupros N., Kohler R., Hallinen J. STEM education in Southwestern Pennsylvania: Report of a project to identify the missing components. Pittsburgh: Intermediate Unit, 2009. 36 p.
5. 李凯. STEAM教育理念下的小学美术跨学科教学研究. 教师. 2025. (17): 113 – 115 [Li Kai Interdisciplinary teaching of primary school art under the STEAM concept. Teacher. 2025. No. 17. P. 113–115] (in Chinese).
6. 吕莉桦. 基于STEAM教育理念的小学美术跨学科教学研究: 贵州师范大学, 2023:103 [Lu Lihua Research on Interdisciplinary Teaching of Fine Arts in Primary Schools based on the concept of STEAM education: Master's Degree Thesis. Guizhou Normal University, 2023. 103 p.] (in Chinese). DOI: 10.27048/d.cnki.ggzsu.2023.000800
7. 任群. 数字技术融入小学美术项目化学习增强学生创作力的研究. 年第三届教育创新与经验交流研讨会论文集. 苏州: 苏州工业园区星洋学校, 2025: 471 – 473 [Ren Qun Research on the integration of digital technology into primary school art project learning to enhance students' creativity. Proceedings of the Third Seminar on Educational Innovation and Experience Exchange in 2009. Suzhou: Xingyang School, Suzhou Industrial Park, 2025. P. 471–473] (in Chinese). DOI: 10.26914/c.cnkihy.2025.054714
8. 谢瑾含. STEAM教育背景下小学美术跨学科融合探讨. 美术教育研究. 2022 (9): 166 – 167 [Xie Jinhan Discussion on the interdisciplinary integration of primary school art in the context of STEAM education. Art education research. 2022. No. 9. P.166–167]. (in Chinese).

Поступила в редакцию: 07.03.2026

Поступила после рецензирования: 22.04.2026

Поступила к публикации: 14.05.2026

Received: 07.03.2026

Revised: 22.04.2026

Accepted: 14.05.2026

Безруков Д.А.,

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения



БЕЗРУКОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Российская Федерация, Санкт-Петербург

аспирант кафедры истории и философии, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения. Сфера научных интересов: влияние киберсреды на формирование личности, педагогические проблемы цифровой трансформации общества, будущее образования. SPIN-код: 3790-8089. Электронная почта: dima32bezruko10@yandex.ru

DMITRY A. BEZRUKOV

Saint Petersburg, Russian Federation

Postgraduate at the Department of History and Philosophy, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation. Research interests: the influence of the cyber environment on personality formation, pedagogical problems of digital transformation of society, the future of education. SPIN-code: 3790-8089. E-mail address: dima32bezruko10@yandex.ru

Организационные и психолого-педагогические условия эффективности поддержки процессов киберадаптации детей и подростков

Аннотация. Обоснована актуальность изучения проблем педагогической поддержки киберадаптации детей и подростков. Цель исследования – выявление условий эффективности такой поддержки в ходе работы летнего оздоровительного лагеря. Представлены определения ключевых понятий исследования: «социализация», «киберсоциализация», «киберадаптация». Охарактеризована тревожность как один из показателей дезадаптации в киберпространстве. Выделены факторы, приводящие к дезадаптации и повышению тревожности, условия успешной киберадаптации индивида. Представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на апробацию выявленного нами комплекса организационных и психолого-педагогических условий эффективности педагогической поддержки процессов киберадаптации детей и подростков. Делается вывод о том, что реализация данных условий приводит к снижению тревожности.

Ключевые слова: условия эффективности поддержки киберадаптации, дети и подростки, летний оздоровительный лагерь.

Для цитирования: Безруков Д.А. Организационные и психолого-педагогические условия эффективности поддержки процессов киберадаптации детей и подростков. 2026. № 3. С. 133–137. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.133

Abstract. The relevance of studying the problems of pedagogical support for cyberadaptation of children and adolescents is substantiated. The purpose of the study is to identify the conditions for the effectiveness of such support during the summer recreation camp. The definitions of the key research concepts are presented: “socialization”, “cybersocialization”, “cyberadaptation”. Anxiety is characterized as one of the indicators of maladaptation in cyberspace. The factors leading to maladaptation and increased anxiety, as well as the conditions for successful cyberadaptation of an individual, are highlighted. The results of an empirical study aimed at testing the complex of organizational, psychological and pedagogical conditions identified by us for the effectiveness of pedagogical support for the processes of cyberadaptation of children and adolescents are presented. It is concluded that the implementation of these conditions leads to a decrease in anxiety.

Keywords: conditions for effective support of cyberadaptation, children and adolescents, summer health camp.

For citation: Bezrukov D.A. Organizational, Psychological and Pedagogical Conditions for Effective Support of Cyberadaptation Processes in Children and Adolescents. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 133–137. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.133



Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения

Введение. Современный мир характеризуется стремительным развитием цифровых технологий и их интеграцией во все сферы жизни, включая образование. Дети и подростки много времени проводят в виртуальной среде, работая с информационными ресурсами, получая информационные услуги, осуществляя различные виды индивидуальной и совместной деятельности. Постоянно возрастает объем получаемой ими информации из разных (не всегда контролируемых взрослым) источников, доля объектов, воспринимаемых ими опосредованно (с использованием гаджетов), информационное пространство становится для них «второй реальностью» (Н.Н. Богомолова, Л.С. Зазнобина) [цит. по: 10]. Фактически, современный человек функционирует в двух пространствах, составляющих единую среду существования, становления и развития – реальном и виртуальном [8].

Цифровое пространство, став неотъемлемой частью повседневности, оказывает значительное влияние на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие индивида [1, с. 871]. Р.М. Айсина, В.А. Емелина, Т.В. Ефимова, В.А. Плешаков, Г.У. Солдатова, Л.Л. Тимофеева отмечают, что социальная ситуация развития детей и подростков в значительной мере обусловлена глобальной цифровизацией общества [цит. по: 6, с. 50], является принципиально новой и определяет изменение направленности когнитивного и личностного развития, характер взаимоотношений с окружающими, осваиваемые социальные и культурные практики [9]. С изменением условий социализации подрастающих поколений трансформируются и механизмы данного процесса (А.В. Мудрик, В.А. Плешаков, Д.И. Фельдштейн), что отражается в появлении таких терминов, как «киберсоциализация» (Т.В. Есикова), «виртуальная социализация» (М.С. Чванова), «ин-

тернет-социализация» (Т.А. Жданова, В.А. Плешаков, Н.С. Черноярова), «цифровая социализация» (П.Н. Демин, Р.И. Зекерьяев, О.А. Карабанова, В.В. Кисова, М.В. Шевченко) [цит. по: 2].

При наличии выраженного исследовательского интереса к проблемам киберсоциализации (С.В. Бондаренко, А.В. Вихрова, М.В. Воропаев, Л.Р. Генералов, Д.О. Королева, В.А. Плешаков, В.В. Пустовойтов, И.В. Роберт, Н.В. Угольников, О.В. Яковлева и др.) наименее изученными остаются вопросы педагогической поддержки киберадаптации детей и подростков. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Организация эффективной поддержки процессов киберадаптации детей и подростков».

Цель исследования – выявление условий эффективности педагогической поддержки киберадаптации детей и подростков из разных регионов России в ходе работы летнего оздоровительного лагеря.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие *задачи*:

- на основе анализа научной литературы определить теоретические основы киберадаптации детей и подростков;
- выявить и реализовать в среде летнего оздоровительного лагеря условия эффективности поддержки процессов киберадаптации, направленные на снижение тревожности;
- подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня тревожности детей и подростков как показателя киберадаптации;
- определить эффективность выделенных условий поддержки процессов киберадаптации.

Теоретические основы исследования. Понимание сути процесса киберадаптации требует обращения к определениям термина «социализация». Современными исследователями оно трактуется как процесс овладения субъектом социальным опытом посредством коммуникации, индивидуальной деятельности, усвоения культурных ценностей, образцов поведения, обеспечивающий возможность успешно функционировать в обществе, самореализовываться, самоактуализироваться [8, с. 293]. Авторами выделяется специфика процессов социализации, протекающих в виртуальной среде: «киберсоциализация – социализация в киберпространстве – процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивида, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [7, с. 14].

Киберадаптацию предлагается рассматривать как процесс приспособления человека (или систе-

мы) к условиям цифровой среды (киберпространства) [9]. Методы киберадаптации объединяют в несколько групп, выделяя психологические, социальные и технические аспекты. Также исследователями (И.А. Батанина, И.В. Девтеров, А.Ю. Домбровская, В.А. Плешаков, К.А. Плешакова) выделяются условия киберадаптации. Рассмотрим некоторые из них:

- киберсоциализация (освоение норм, правил и моделей поведения в цифровом пространстве) предполагает обучение общению в сети, соблюдению этикета и формирование цифровой личности;
- психологическая адаптация связана с преодолением противоречий между реальной и цифровой личностью, адаптацией сознания к эмуляции действий и состояний;
- цифровая грамотность является базовым фактором адаптации в цифровом пространстве;
- киберметрический анализ – применение результатов изучения поведения пользователей в сети с помощью различных сервисов для поддержки адаптации к цифровой среде;
- развитие цифровых навыков как целенаправленное обучение работе с программами, платформами и устройствами для повышения эффективности функционирования в киберпространстве.

Среди факторов, приводящих к дезадаптации и повышению тревожности, исследователи выделяют:

- *синдром FOMO* – страх упустить возможности, предоставляемые интернет-пространством, выпадать из социально значимой повестки, побуждающий постоянно обращаться к гаджетам для просмотра информации в мессенджерах, социальных сетях, новостных каналах [4, с. 47];
- *синдром информационной усталости* – состояние, при котором в человеческий мозг поступает больше информации, чем он способен обработать, приводящее к повышению уровня гормона стресса, нарушению циркадных ритмов, режима сна;
- *кибербуллинг* – агрессивные проявления в адрес индивида или группы лиц в интернет-пространстве; социальное сравнение своих достижений с успехами других представителей сообщества, медийными личностями по таким параметрам, как внешность, уровень популярности, уровень жизни, вызывающее тревожность и понижающее самооценку индивида [3, с. 48];
- *думскроллинг* – поиск негативных новостей, результаты которого приводят к фрустрации потребности в безопасности;
- *синдром второй вкладки* – мнимый эффект имитации работы, продуктивности и многозадачности на деле приводящий к снижению когнитивной продуктивности, рассеиванию внимания, нарастанию усталости и стресса.

Одним из показателей дезадаптации в киберпространстве является тревожность как социокультурный

феномен, отражающий адаптивные реакции индивида на быстро меняющуюся, насыщенную информацией и зачастую неконтролируемую им цифровую среду [11]. Данный факт позволяет сформулировать одну из *гипотез исследования*: определение и реализация условий эффективности педагогической поддержки процессов киберадаптации приводит к снижению уровня тревожности.

С целью выделения комплекса организационных и психолого-педагогических условий необходимо определить навыки деятельности в цифровом пространстве, обеспечивающие безопасное и продуктивное взаимодействие индивида с инфосферой за счет повышения цифровой компетентности, уверенности, способности к самозащите, адекватному восприятию и применению информации.

В рамках проводимого исследования нами выделен ряд условий эффективности педагогической поддержки процессов киберадаптации.

Введение четких временных ограничений на использование гаджетов, прежде всего во время приема пищи, перед сном и в ходе различных мероприятий. Участникам исследования предоставляется возможность использовать гаджеты в обозначенное время в пределах 30–40 минут для удовлетворения базовых потребностей (связь с близкими, получение информации, игры и другие развлечения). Сознательный отказ от гаджетов и ситуация ограниченного времени формируют умение ранжировать свои приоритеты.

Создание среды «цифровой детоксикации» – зон, свободных от гаджетов, обеспечение возможности сосредоточиться на общении и отдыхе без применения цифровых технологий.

Осознанное использование цифровых устройств в образовательном процессе на занятиях в рамках профориентационных профилей. В ходе обучения испытуемым предлагается ознакомиться с применением компьютерных технологий в профессиональной среде, их пользой, назначением. В результате этой работы формируются навыки продуктивного использования возможностей киберпространства.

Организация альтернативного досуга – мероприятий, стимулирующих взаимодействие с ровесниками и социумом, а также приносящих позитивные эмоции. Предоставление выбора коллективных творческих дел, в рамках которых каждый участник получает социально значимую роль в создании определенного продукта, решении практической задачи, стимулирует креативность и самовыражение за пределами цифровой среды. Включение в физкультурно-оздоровительную деятельность с учетом индивидуальных особенностей, интересов и запросов детей и подростков способствует выработке эндорфинов, снижению уровня тревожности.

Развитие навыков социального взаимодействия с использованием тренинговых упражнений и ролевых

игр, направленных на построение продуктивного взаимодействия внутри коллектива и общения со сверстниками.

Обеспечение ситуации успеха для всех детей и подростков предполагает создание условий, в которых личность или группа достигает значимых для себя результатов, отмечаемых окружающими, получает возможность самореализоваться.

Организация взаимодействия специалистов, направленного на создание благоприятных условий для группового и индивидуального наблюдения за эмоциональным и психологическим состоянием детей и подростков. Индивидуальная работа психолога с испытуемыми, ориентированная на выявление и преодоление их проблем и барьеров.

Организация рефлексивных практик для развития навыков саморефлексии и саморегуляции.

Выстраивание взаимодействия с семьями участников исследования – проведение встреч с представителями родительского сообщества, индивидуальных консультаций с целью обоснования внедрения различных методов киберадаптации, предоставления рекомендаций по формированию безопасной киберсреды.

Организация и методы эмпирического этапа исследования. Для решения задач исследования была организована опытно-экспериментальная работа (далее – ОЭР) по апробации выявленного нами комплекса организационных и психолого-педагогических условий эффективности педагогической поддержки процессов киберадаптации детей и подростков.

Сроки проведения ОЭР: 15.05.2025 – 22.09.2025 года.

База проведения ОЭР: Общество с ограниченной ответственностью «Время дела».

Контингент исследования: 516 детей и подростков в возрасте от 7 до 17 лет из города Санкт-Петербурга (150 человек), Республики Дагестан (46 человек), Белгородской области (320 человек). Участники исследования были объединены в три группы по месту постоянного проживания.

Методы исследования. Для оценки уровня тревожности использовалась Шкала тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина). Эта методика позволяет оценить два вида тревожности:

личностная тревожность – относительно стабильная характеристика личности, отражающая склонность человека испытывать тревогу в самых разных жизненных ситуациях;

ситуативная тревожность – временное состояние, характеризующееся субъективными переживаниями напряжения, беспокойства, возбуждения и связанное с определенной ситуацией.

В рамках данного исследования актуальными являются показатели ситуативной тревожности.

Результаты исследования и их обсуждение. Усредненный уровень ситуативной тревожности в группах тестирования по шкале Спилбергера – Ханина на начальном этапе исследования отражен в Таблице. Показатели выше 35 баллов свидетельствуют о повышенной ситуативной тревожности. Наименьшие показатели ситуативной тревожности у жителей Дагестана могут объясняться тем, что они не покидали свой регион проживания и находятся в привычных для себя условиях. Более высокий уровень ситуативной тревожности испытуемых из Санкт-Петербурга, по нашему мнению, связан с тем, что их регион характеризуется более развитыми цифровыми возможностями. Наибольший показатель ситуативной тревожности у отдыхающих из Белгородской области, возможно, связан с переживаниями за судьбу близких, находящихся на территории, граничащей с зоной боевых действий.

По итогам повторного измерения, проведенного после реализации выявленных нами организационных и психолого-педагогических условий, наблюдается выраженное снижение уровня тревожности в каждой из групп (см Таблицу).

По итогам ОЭР у 37 участников (7,2 % выборки) показатель ситуативной тревожности вырос. Большинство из них на протяжении всей смены были подвержены давлению со стороны семьи, требующей постоянного доступа к телефону. Это приводило к эмоциональной нестабильности и затрудняло интеграцию детей и подростков в жизнь лагеря. Различия в уровне тревожности между группами из разных регионов могут быть также обусловлены комплексом факторов, включая социокультурные особенности, уровень урбанизации, доступность цифровых ресурсов.

Таблица

Сравнение усредненных результатов уровня тревожности в исследуемых группах по итогам констатирующей и итоговой диагностики

Субъект Российской Федерации	Уровень тревожности		Разница показателей
	Констатирующая диагностика	Итоговой диагностика	
Санкт-Петербург	40,5	34,8	–14,1
Дагестан	34,9	30,8	–11,7
Белгородская область	45	38,2	–15,1

Заключение. Полученные результаты подтверждают, что цифровое пространство оказывает значительное влияние на состояние тревожности у детей и подростков. Доказано, что реализация выявленных нами условий поддержки процессов киберадаптации приводит к снижению тревожности. Таким образом нашла свое подтверждений одна из гипотез исследования.

Перспективы проводимого нами исследования связаны с детальным изучением динамики различных показателей шкалы ситуативной тревожности, по-

иском их взаимосвязи с возрастными и индивидуальными особенностями испытуемых, спецификой их взаимодействия с цифровой средой и протекания процессов киберсоциализации, психологической адаптации, формирования цифровой грамотности и цифровых навыков. Получение этих данных позволит разрабатывать программы психолого-педагогической поддержки процессов киберадаптации детей и подростков в условиях образовательных организаций основного и дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брутова М.А., Буторина А.Н., Малихина Е.В. Проблемы киберсоциализации в современном цифровом пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 46–49.
2. Генералов Л.Р. Влияние виртуальной среды на процесс социализации подростков // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 221–228.
3. Гибсон У. Нейромант. Трилогия «Киберпространство». М.: Азбука, 2021. 960 с.
4. Гришин С.Г. Интернет-зависимость молодежи // Информационная безопасность регионов. 2017. № 2. С. 44–49.
5. Девтеров И.В. Актуальная киберфилософия: к вопросу о мере цифрового взаимодействия // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2018. № 1 (4). URL: http://journal.homocyberus.ru/the_actual_cyberphilosoph_to_the_question (дата обращения: 10.02.2026).
6. Кисова В.В., Шевченко М.В. Влияние цифровой социализации на становление личности подростков с нарушениями развития // Педагогический вестник. 2023. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 10.02.2026).
7. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография; под ред. А.В. Мудрика. М.: HomoCiberus, 2011.
8. Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Черникова Е.Г. Особенности социализации современных подростков // БГЖ. 2018. № 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-sovremennyh-podrostkov-1> (дата обращения: 10.02.2026).
9. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. М.: Смысл, 2017. 375 с.
10. Тимофеева Л.Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2022. 428 с.
11. Чуркина М.В. Страх как социокультурный феномен жизни человека и общества // Вестник БГУ. 2012. № 14а. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strah-kak-sotsiokulturnyy-fenomen-zhizni-cheloveka-i-obschestva> (дата обращения: 10.02.2026).

REFERENCES

1. Brutova M.A., Butorina A.N., Malykhina E.V. Problemy kibersocializatsii v sovremennom cifrovom prostranstve [Malykhina E.V. Problems of cybersocialization in the modern digital space]. *Problems of modern pedagogical education*. 2022. No. 74-1. P. 46–49. (in Russian).
2. Generalov L.R. Vliyanie virtual'noj sredy na process socializatsii podrostkov [The influence of the virtual environment on the process of socialization of adolescents]. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 221–228. (in Russian).
3. Gibson U. Nejromant. Trilogiya «Kiberprostranstvo» [The neuromancer. The trilogy “Cyberspace”]. Moscow: Abc, 2021. 960 p. (in Russian).
4. Grishin S.G. Internet-zavisimost' molodezhi [Internet addiction of youth]. *Information security of regions*. 2017. No. 2. С. 44–49. (in Russian).
5. Devterov I.V. Aktual'naya kiberfilosofiya: k voprosu o mere cifrovogo vzaimodejstviya [Actual cyber philosophy: on the issue of the measure of digital interaction]. *The electronic scientific journal “Homo Cyberus”*. 2018. No. 1 (4). Available at: http://journal.homocyberus.ru/the_actual_cyberphilosoph_to_the_question (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
6. Kisova V.V., Shevchenko M.V. Vliyanie cifrovoy socializatsii na stanovlenie lichnosti podrostkov s narusheniyami razvitiya [The influence of digital socialization on the personality formation of adolescents with developmental disabilities]. *Pedagogical Bulletin*. 2023. No. 30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
7. Pleshakov V.A. Teoriya kibersocializatsii cheloveka: monografiya; pod red. A.V. Mudrika [Theory of human cybersocialization: a monograph; edited by A.V. Mudrik]. Moscow: HomoCiberus, 2011. (in Russian).
8. Roslyakova S.V., Ptashko T.G., Chernikova E.G. Osobennosti socializatsii sovremennyh podrostkov [Features of socialization of modern adolescents]. *BGZH*. 2018. No. 4 (25). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-sovremennyh-podrostkov-1> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).
9. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost': monografiya [The digital generation of Russia: competence and security: a monograph]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (in Russian).
10. Timofeeva L.L. Konceptiya formirovaniya kul'tury bezopasnosti u detej doskol'nogo i mladshogo skol'nogo vozrasta: dis. ... d-ra ped. nauk [The Concept of Developing a Safety Culture in Children of Preschool and Primary School Age. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2022. 428 p. (in Russian).
11. Churkina M.V. Strah kak sociokul'turnyj fenomen zhizni cheloveka i obschestva [Fear as a sociocultural phenomenon of human life and society]. *Bulletin of BSU*. 2012. No. 14a. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strah-kak-sotsiokulturnyy-fenomen-zhizni-cheloveka-i-obschestva> (date of the Application: 10.02.2026). (in Russian).

Поступила в редакцию: 06.03.2026

Поступила после рецензирования: 15.04.2026

Поступила к публикации: 30.04.2026

Received: 06.03.2026

Revised: 15.04.2026

Accepted: 30.04.2026

Гневашева В.А.,

*Московский государственный институт (университет) международных отношений
Министерства иностранных дел Российской Федерации,
Московский международный университет*



ГНЕВАШЕВА ВЕРА АНАТОЛЬЕВНА

Российская федерация, Москва

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономической теории, Московский государственный институт (университет) международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, профессор кафедры психологии и педагогики, Московский международный университет. Сфера научных интересов: профессиональная подготовка кадров, экономика труда, социология и ценностные ориентации молодежи. Автор более 250 опубликованных научных работ. Электронная почта: vera_cos@rambler.ru

VERA A. GNEVASHEVA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Economic Sciences, Docent, Professor at the Department of Economic Theory, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy at Moscow International University. Research interests: professional training, labor economics, sociology of youth, value orientations of youth. Author of more than 250 published scientific works. E-mail address: vera_cos@rambler.ru

Влияние дистанционного формата обучения на психосоциальное самочувствие студентов

Аннотация. Обозначена проблема распространенности симптомов тревожности, депрессии и стресса среди студентов, обучающихся в дистанционном формате. Представлены результаты анализа влияния данного формата на их психологическое состояние. Выделены группы факторов, способствующих его ухудшению, основные академические трудности, поведенческие установки и практики, категории студентов, наиболее подверженные повышению уровня тревожности и депрессии (группы риска). В качестве основных стрессогенных факторов определены социальная изоляция, снижение академической эффективности, трудности самоорганизации, опасения за собственное здоровье и здоровье близких. Определен ряд мер по улучшению психосоциального самочувствия студентов, обучающихся в дистанционном формате, связанных с организацией образовательного процесса, борьбой с чувством изолированности, поддержкой индивидуальных мер самопомощи и психогигиены.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, психологическое и социальное самочувствие студентов, стрессогенные факторы, меры по улучшению психосоциального самочувствия.

Для цитирования: Гневашева В.А. Влияние дистанционного формата обучения на психосоциальное самочувствие студентов // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 138–143. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.138

Abstract. The problem of the prevalence of symptoms of anxiety, depression and stress among students studying remotely is outlined. The results of the analysis of the influence of this format on their psychological state are presented. The groups of factors contributing to its deterioration, the main academic difficulties, behavioral attitudes and practices, and the categories of students most susceptible to increased levels of anxiety and depression (risk groups) are highlighted. Social isolation, decreased academic efficiency, difficulties in self-organization, and fears for one's own health and the health of loved ones were identified as the main stressful factors. A number of measures have been identified to improve the psychosocial well-being of students studying remotely, related to the organization of the educational process, combating feelings of isolation, and supporting individual self-help and psychohygienic measures.

Keywords: distance learning format, psychological and social well-being of students, stress factors, measures to improve psychosocial well-being.

For citation: Gnevasheva V.A. The Impact of Distance Learning on Students' Psychosocial Well-being. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 138–143. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.138

Введение. Мета-аналитические исследования демонстрируют высокую распространенность симптомов тревожности, депрессии и стресса среди студентов, обучающихся в дистанционном формате. По данным систематического обзора с мета-анализом, объединившего 89 исследований с участием более 1,4 млн студентов, совокупная распространенность депрессивных симптомов в период пандемии составила 34 % от общего числа опрошенных [5]. Аналогичные показатели зафиксированы в отдельных странах: 48,3 % – в Китае, 49,5 % – во Франции, 48,14 % – в Соединенных Штатах Америки [6–8; 10].

Первое в своем роде мета-исследование, посвященное студентам дистанционного обучения, показало, что распространенность тревожности, депрессии и стресса в данной популяции достигали 58 %, 50 % и 55 % соответственно [9]. Полученные показатели существенно превышают допандемические значения, что свидетельствует о значительном негативном воздействии вынужденного перехода в дистант на психическое благополучие обучающихся.

Анализ литературы позволяет выделить несколько групп факторов, способствующих ухудшению психического состояния студентов в условиях дистанционного обучения. Среди наиболее значимых стрессоров социальная изоляция и дефицит коммуникации, отсутствие очного взаимодействия с одногруппниками и преподавателями. Признаки принятия обучения с применением дистанционных образовательных технологий студентами разных форм обучения варьируются и зависят от уровня цифровой грамотности и поддержки [2].

Подобные исследования, проведенные до пандемии, позволили сформировать основу понимания психологического и социального воздействия системы образования на студентов [4].

Эмпирическую базу проводимого нами исследования по теме «Влияние дистанционных форм обучения на психосоциальное самочувствие студентов» составили данные мониторинга Научно-исследовательского университета Высшей школы экономики (далее – НИУ ВШЭ) «Студенты вузов в условиях пандемии, 2021». Выборка включала 277 студентов 3 курса Пермского кампуса НИУ ВШЭ [3]. Опрос, проведенный в мае 2020 года, охватывал вопросы восприятия дистанционного формата обучения, трудовых траекторий и психологического состояния в условиях ограничительных мер. Критерии отбора респондентов: обучение по образовательным программам направлений подготовки «Экономика», «Менеджмент», «Бизнес-информатика», «Программная инженерия». Средний возраст респондентов – 20 лет – 21 год. Репрезентативность выборки обеспечивалась случайным отбором внутри кампуса.

Сбор данных осуществлялся методом онлайн-анкетирования. Использовалась 5-балльная шкала



Московский государственный институт (университет) международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации

Лайкерта для оценки эмоционального состояния (от 1 – полностью не согласен до 5 – полностью согласен). Ключевые индикаторы: уровень тревожности, депрессивные симптомы, восприятие эффективности обучения. Данные собирались однократно, что не позволяет отследить динамику состояния обучающихся. Использовались самоотчетные данные без применения валидизированных клинических шкал (HADS, PHQ-9), что может являться причиной субъективности оценок, приводить к погрешности в результатах. Тем не менее, выборка признана релевантной для выявления первичных тенденций в условиях экстренного перехода на онлайн-обучение.

Результаты исследования. На основе материалов рассматриваемого нами исследования и рекомендаций Всемирной организации здравоохранения (далее – ВОЗ) [1] по охране психического здоровья проведен анализ влияния дистанционного обучения на психологическое состояние студентов в России.

В соответствии с данными, представленными в Таблице 1, более 60 % студентов отмечали симптомы, ассоциированные с депрессивным состоянием (усталость, демотивация). Высокий уровень тревожности связан преимущественно с опасениями за здоровье близких, что соответствует данным ВОЗ о вторичном стрессе в условиях пандемии.

В Таблице 2 представлены основные академические трудности обучающихся, выявленные в исследовании.

Обобщение данных исследования в Таблице 2 позволяет сделать вывод о наличии социальной депривации у значительного числа респондентов. 69,2 % студентов отметили дефицит общения с однокурсниками – ключевой фактор риска развития тревожности и депрессии согласно ВОЗ. 54,0 % опрошенных чувствовали себя более изолированными, чем в обычных условиях что коррелирует с данными ВОЗ о росте симптомов депрессии при социальной изоляции [1].

Таблица 1

Эмоциональное состояние студентов (по 5-балльной шкале)

Показатель	Средний балл	Количество студентов, выбравших данную позицию, %
Беспокойство о здоровье семьи	4.30	85,9
Беспокойство о собственном здоровье	3.36	67,3
Чувство усталости, депрессии, отсутствие учебной мотивации	3.12	62,3
Ощущение одиночества и изоляции при дистанционном обучении	2.70	54,0
Нервозность при разговоре о коронавирусе	2.02	40,4
Ухудшение качества сна	2.28	45,5
Снижение аппетита	1.90	37,9

* Источник: составлено автором по данным [3].

Таблица 2

Академические трудности

Утверждение	Количество студентов, выбравших данный ответ, %
Обучение в дистанционном формате является менее эффективным, чем традиционное	60,6
Не хватает общения с одногруппниками	69,2
Не хватает очных дискуссий с преподавателями	61,9
Сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала	58,8
Сложно удерживать внимание при просмотре видеолекций	58,4

* Источник: составлено автором по [3].

Оценивания технические и организационные условия обучения во время пандемии, обучающиеся отмечали, что легко освоили интерфейсы онлайн-платформ (86,5 %). Выяснилось, что только 29 % испытывали нехватку технических устройств.

Результаты исследования также позволяют сделать вывод о сформировавшихся поведенческих установках. Так, 81,3 % студентов чаще мыли руки, 78,7 % – соблюдали дистанцию. Следование гигиеническим нормам снижало субъективную тревожность. 82,8 % поддерживали ограничения на массовые собрания, что свидетельствует о рациональном восприятии риска.

В Таблице 3 приведены результаты сравнения данных исследования на студенческой выборке в отношении сформировавшихся поведенческих практик с рекомендациями ВОЗ на период пандемии.

На основе проведенного анализа данных выявлен ряд показателей депрессивной симптоматики у студентов (см. Таблицу 4).

Согласно представленным данным, более 60 % обучающихся отмечали симптомы, ассоциированные

с депрессивными состояниями (усталость, апатия, снижение мотивации). Нарушения сна и аппетита наблюдались у значительной части респондентов, что может свидетельствовать о психофизиологическом стрессе (см. Таблицу 5).

Данные, представленные в Таблице 5 свидетельствуют о том, что наиболее выраженной была тревога за здоровье близких. Это соответствует общей картине пандемического стресса. Тревожность, связанная с обсуждением коронавируса, была менее выражена, возможно, вследствие механизмов психологической защиты или адаптации.

Факторы дистанционного обучения, влияющие на психологическое состояние студентов, выявленные в исследовании, представлены в Таблице 6.

Оценивая факторы дистанционного обучения, влияющие на психологическое состояние студентов, можно сделать следующие выводы:

- социальная изоляция является основным стрессогенным фактором: почти 70 % респондентов испытывали дефицит общения со сверстниками;

Таблица 3

Сравнительные оценки рекомендаций ВОЗ и поведения студентов

Рекомендация ВОЗ	Поведенческие практики в студенческой выборке
Сохранение социальных связей	Частично: общение через цифровые каналы, но 69,2 % опрошенных отмечают дефицит общения
Режим дня	Не измерялось напрямую, но 60,6 % респондентов говорит о снижении эффективности обучения из-за сложностей самоорганизации и распределения времени на обучение и отдых
Физическая активность	Только 23,4 % продолжали заниматься спортом, что также выступило как фактор сохранения психологического благополучия
Обращение за поддержкой	Студенты отмечали, что учебный отдел вуза и однокурсники выступали основными источниками информации

Таблица 4

Показатели депрессивной симптоматики

Утверждение	Средний балл (1–5)	Количество студентов, выбравших данную позицию, %
Я чувствую усталость, депрессию, отсутствие мотивации	3,12	62,3
Я замечаю, что стал(а) хуже спать	2,28	45,5
Я замечаю, что у меня снизился аппетит	1,90	37,9

* Источник: составлено автором по [3].

Таблица 5

Показатели тревожности

Утверждение	Средний балл (1–5)	Количество студентов, выбравших данную позицию, %
Я беспокоюсь о здоровье своей семьи	4,30	85,9
Я беспокоюсь о своем здоровье	3,36	67,3
Я начинаю нервничать, когда разговор заходит о коронавирусе	2,02	40,4
Я испытываю беспокойство, выходя из дома	2,36	47,3

* Источник: составлено автором по [3].

Таблица 6

Факторы дистанционного обучения, влияющие на психологическое состояние студентов

Фактор	Количество студентов, отмечающих проблему, %
Мне не хватает общения с одногруппниками	69,2
Мне не хватает очных дискуссий с преподавателями	61,9
Я чувствую себя более одиноким(ой), изолированным(ой)	54,0
В дистанционном формате мое обучение стало менее эффективным	60,6
В дистанционном формате я чаще откладываю выполнение заданий	54,4

* Источник: составлено автором по [3].

- снижение академической эффективности и прокрастинация могут усиливать чувство неуверенности и тревоги;
- 62,1 % опрошенных заявили, что дистанционный формат «никаких сложностей не вызывает», что указывает на значительную индивидуальную вариативность в восприятии изменений.

На основе проанализированных нами данных можно выделить категории студентов, наиболее подверженные повышению уровня тревожности и депрессии (группы риска).

1. Обучающиеся, проживающие в собственной квартире отдельно от родителей (12,2 %), для них фиксируется повышенный риск социальной изоляции.
2. Работающие студенты, переведенные на удаленный формат с сохранением объема трудовых задач (43,8 %): риск эмоционального выгорания из-за совмещения учебы и работы в условиях неопределенности.
3. Обучающиеся с низким уровнем цифровой грамотности (29 %): данный фактор может быть определен как дополнительный стрессор при адаптации к новому формату обучения.

Заключение. Дистанционное обучение в условиях пандемии ассоциировано с повышением уровня тревожности и симптомов депрессии у российских студентов: более 60 % опрошенных отмечали усталость, отсутствие мотивации, трудности концентрации. Ключевыми стрессорами выступали социальная изоляция и дефицит общения с однокурсниками, снижение академической эффективности и трудности самоорганизации, опасения за собственное здоровье и здоровье своих близких.

По результатам приведенного исследования можно выделить ряд мер по улучшению психосоциаль-

ного самочувствия студентов, обучающихся в дистанционном формате:

- особая организация образовательного процесса: четкая структура учебных курсов (единые разделы для организации обучения в электронной образовательно-информационной системе, конкретные сроки выполнения работ, понятные объективные критерии оценки), гибкий график сдачи заданий (асинхронность), помощь в адаптации к техническим требованиям онлайн-формата, наличие средств поддержки учебной деятельности;
- борьба с чувством изолированности: обучение преподавателей эмпатичной коммуникации, организация неформального общения педагогов и студентов, использование практики «цифровые соседи по парте» (создание пар или микрогрупп на семестр для взаимодействия по учебным и другим вопросам), наставничества, проведение онлайн-игр и клубов;
- поддержка индивидуальных мер самопомощи и психогигиены: ознакомление с приемами и техниками самоорганизации и обеспечения самодисциплины (составление расписания, ведение дневника достижений), «цифрового детокса», физической разгрузки и снятия стресса, ресурсами и службами, оказывающими помощь (психологическая служба вуза, кризисные центры и др.).

Выделенные нами группы мер можно рассматривать как условия улучшения психосоциального самочувствия студентов, обучающихся в дистанционном формате, снижения рисков социальной депривации и эмоционального истощения, повышения эффективности образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье в период пандемии COVID-19. Отчет, 2022 / Сайт ВОЗ. URL: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022 (дата обращения: 04.02.2026).
2. Матишешна Е.В. Влияние обучения в вузе на успешность адаптации, уровень тревожности и стресса студентов начальных курсов // *Молодой ученый*. 2016. № 11 (115). С. 1770-1773.
3. Мониторинг экономики образования. Высшее образование в условиях пандемии. НИУ ВШЭ, 2021 / Сайт Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики. URL: https://www.hse.ru/data/2021/01/18/1348767590/release_1_2021.pdf (дата обращения: 04.02.2026).
4. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Николаева М.А., Камарова Т.А. Признаки принятия обучения с применением дистанционных образовательных технологий студентами различных форм обучения в условиях пандемии // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 4. С. 791-814.
5. Deng J., Zhou F., Hou W. et al. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Res*. 2021. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863
6. Fawaz M., Samaha A. E-learning: depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nurs Forum*. 2021. No. 56. P. 52-57. DOI: 10.1111/nuf.12521
7. Gao J., Zheng P., Jia Y. et al. Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS One*. 2020. No. 15. DOI: 10.1371/journal.pone.0231924
8. Odriozola-Gonzalez P., Planchuelo-Gomez A., Irurtia M.J., De Luis-Garcia R. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Res*. 2020. Vol. 290. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113108
9. Tianyuan Xu, Wang Huang High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2023. No. 13. P. 1103925. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1103925

10. Wathelet M., Duhem S., Vaiva G. et al. Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*. 2020. No. 3. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2020.25591

REFERENCES

1. Vsemirnaya organizatsiya zdavoohraneniya. Psicheskoe zdorov'e v period pandemii COVID-19. Otchet, 2022 [The World Health Organization. Mental health during the COVID-19 pandemic. Report, 2022]. *WHO website*. Available at: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022. (date of the Application: 04.02.2026). (in Russian).
2. Matiishena E.V. Vliyaniye obucheniya v vuze na uspechnost' adaptatsii, uroven' trevozhnosti i stressa studentov nachal'nykh kursov [The influence of university studies on the success of adaptation, anxiety and stress levels of elementary students]. *Young Scientist*. 2016. No. 11 (115). P. 1770-1773. (in Russian).
3. Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Vysshee obrazovanie v usloviyakh pandemii. NIU VSHE, 2021 [Monitoring the economics of education. Higher education in the context of a pandemic. HSE, 2021]. *Website of the Higher School of Economics Research University*. Available at: https://www.hse.ru/data/2021/01/18/1348767590/release_1_2021.pdf (date of the Application: 04.02.2026). (in Russian).
4. Pesha A.V., Shavrovskaya M.N., Nikolaeva M.A., Kamarova T.A. Priznaki prinyatiya obucheniya s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy studentami razlichnykh form obucheniya v usloviyakh pandemii [Signs of acceptance of learning using distance learning technologies by students of various forms of education in a pandemic]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. 2023. Vol. 20, No. 4. P. 791-814. (in Russian).
5. Deng J., Zhou F., Hou W. et al. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Res*. 2021. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113863
6. Fawaz M., Samaha A. E-learning: depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nurs Forum*. 2021. No. 56. P. 52-57. DOI: 10.1111/nuf.12521
7. Gao J., Zheng P., Jia Y. et al. Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS One*. 2020. No. 15. DOI: 10.1371/journal.pone.0231924
8. Odriozola-Gonzalez P., Planchuelo-Gomez A., Irujo M.J., De Luis-Garcia R. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Res*. 2020. Vol. 290. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113108
9. Tianyuan Xu, Wang Huang High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2023. No. 13. P. 1103925. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1103925
10. Wathelet M., Duhem S., Vaiva G. et al. Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*. 2020. No. 3. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2020.25591

Поступила в редакцию: 22.03.2026

Поступила после рецензирования: 29.04.2026

Поступила к публикации: 15.05.2026

Received: 22.03.2026

Revised: 29.04.2026

Accepted: 15.05.2026

Климова Е.В.,*Сибирский государственный университет путей сообщения,
Новосибирский государственный педагогический университет***Суботялов М.А.,***Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет***КЛИМОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА****Российская Федерация, город Новосибирск**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта, Сибирский государственный университет путей сообщения; доцент кафедры спортивных дисциплин, Новосибирский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: комплексное изучение социально-педагогических и психофизиологических факторов, уровня физического развития и особенностей адаптации у студентов в зависимости от типа конституции. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: elklm09@mail.ru

ELENA V. KLIMOVA**Novosibirsk, Russian Federation**

Ph.D. of Biological Sciences, Docent, Head of the Department of Physical Education and Sports, Siberian State University of Railway Engineering; Associate Professor at the Department of Sports Disciplines, Novosibirsk State Pedagogical University. Research interests: comprehensive study of socio-pedagogical and psychophysiological factors, level of physical development of students, peculiarities of adaptation among students depending on the type of constitution. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: elklm09@mail.ru

**СУБОТЯЛОВ МИХАИЛ АЛЬБЕРТОВИЧ****Российская Федерация, город Новосибирск**

доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, директор Научно-исследовательского института здоровья и безопасности, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры фундаментальной медицины, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет. Сфера научных интересов: педагогическая психофизиология, биологическая антропология, история науки, фармакогнозия. Автор более 380 опубликованных научных работ. Электронная почта: subotyalov@yandex.ru

MIKHAIL A. SUBOTYALOV**Novosibirsk, Russian Federation**

Doctor of Medical Sciences, Professor at the Department of Anatomy, Physiology, and Life Safety, Director of the Research Institute of Health and Safety, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor at the Department of Fundamental Medicine, Novosibirsk National Research State University. Research interests: pedagogical psychophysiology, biological anthropology, history of science, pharmacognosy. Author of more than 380 published scientific works. E-mail address: subotyalov@yandex.ru

Поддержка процесса адаптации студентов с разными типами конституции к обучению в транспортном вузе

Аннотация. Обозначена проблема адаптации выпускников школ к обучению в вузе. Приводится характеристика основных понятий исследования (адаптация, тип конституции), людей с разными типами телосложения. Анализируются результаты эмпирического исследования, нацеленного на выявление связи специфики протекания процессов адаптации с типом конституции. Основной метод исследования – изучение реакции на движущийся объект. Сделан вывод о том, что при переходе с первого на второй год обучения изменения исследуемых показателей варьируются у студентов транспортного вуза в за-

висимости от соматотипа. Обоснована целесообразность дифференцированного подхода к психоэмоциональной поддержке студентов в период адаптации с учетом их конституционных особенностей. Составлены рекомендации для построения программ сопровождения адаптационных процессов обучающихся транспортных вузов.

Ключевые слова: адаптация студентов к обучению в транспортном вузе, юноши, тип конституции, дифференцированный подход к психоэмоциональной поддержке обучающихся.

Для цитирования: Климова Е.В., Суботялов М.А. Поддержка процесса адаптации студентов с разными типами конституции к обучению в транспортном вузе // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 144–150. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.144

Abstract. The problem of school leavers' adaptation to university studies is outlined. The article describes the basic concepts of the study (adaptation, type of constitution), people with different body types. The results of an empirical study aimed at identifying the relationship between the specifics of adaptation processes and the type of constitution are analyzed. The main research method is to study the reaction to a moving object. It is concluded that during the transition from the first to the second year of study, changes in the studied indicators vary among students of a transport university depending on the somatotype. The expediency of a differentiated approach to the psycho-emotional support of students during the period of adaptation, taking into account their constitutional characteristics, is substantiated. Recommendations have been compiled for building programs to support the adaptation processes of students of transport universities.

Keywords: adaptation of students to study at a transport university, young men, type of constitution, differentiated approach to psycho-emotional support of students.

For citation: Klimova E.V., Subotyalov M.A. Support of the Process of Adaptation of Students with Different Types of Constitution to Study at a Transport University. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 144–150. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.144

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется интенсификацией учебной деятельности, высоким уровнем психоэмоционального и когнитивного стресса, требований к объему и качеству знаний, нарушением режима физической активности студентов. В этих условиях обостряются проблемы адаптации выпускников школ к обучению в вузе, что может негативно сказываться на работе функциональных систем организма [5], приводить к нарушению механизмов регуляции вегетативных функций [7], повышению утомляемости, снижению умственной и физической работоспособности, ухудшению показателей физического и психического здоровья [2].

Важность решения данной проблемы определяет значительный исследовательский интерес к различным ее аспектам. Разносторонне исследуются процессы адаптации первокурсников к обучению в университете (В.П. Долгова, О.А. Кондратьева, Е.С. Нижегородцева, А.Е. Росляков, Е.В. Соловьева), особенности психологической (Б.Б. Нагоев, М.М. Этезова), социальной (В.М. Кузьмина, А.К. Осницкий), социально-психологической и физиологической адаптации в вузе (С.В. Булатецкий, Л.Е. Дерягина, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин), развития адаптивных способностей (Ю.А. Генварева, Ю.Н. Егорова, Т.А. Зотова, Е.В. Синкина) обучающихся разных типов учреждений, методы оценки показателей адаптации студентов (В.Г. Абушкевич, Ю.В. Кашина, В.М. Покровский, Е.Г. Таценко), изменения морфологических и психофизиологических показателей при адаптации (В.П. Мальцев, А.А. Говорухина, О.А. Мальков, К.С. Конькова) и др.

Наименее изученным остается вопрос о специфике адаптации обучающихся транспортных вузов.



Новосибирский государственный педагогический университет

Вместе с этим, образовательный процесс в подобных учреждениях имеет значимые отличительные черты, которые необходимо учитывать при разработке мер сопровождения студентов в адаптационный период. К таким чертам можно отнести: строгую регламентацию функционирования вуза (форма одежды, пропускной режим), обилие сложных технических дисциплин (сопромат, детали машин, инженерная графика, начертательная геометрия), необходимость заучивания и точного воспроизведения значительных массивов нормативной документации (государственные стандарты, строительные нормы и правила, правила технической эксплуатации, сигналы, инструкции), практики и тренажеры с элементами реального стресса, ответственность за не-

компетентность и ошибки в профессиональной деятельности, режимные факторы (раннее начало занятий, дежурства), гендерный дисбаланс студенческих групп, специфическая субкультура и др.

Необходимость решения проблемы снижения адаптационного стресса первокурсников и отсутствие в науке системных моделей поддержки студентов транспортных вузов в начальный период обучения определяют *актуальность* исследований, посвященных рассмотрению факторов, оптимизирующих или затрудняющих адаптационные процессы. В данной статье мы представим результаты исследования, *нацеленного* на выявление зависимости специфики адаптационных процессов обучающихся транспортного вуза от типа их конституции. Одним из педагогических результатов проводимой работы является разработка рекомендаций по поддержке процесса адаптации студентов с разными типами конституции к обучению в транспортном вузе.

Характеристика студентов с разными типами конституции. Конституция представляет собой основополагающую характеристику целостного организма, отражающую единство его биологической организации [8]. Важно отметить, что знание типа конституции может служить лишь общим ориентиром для определения вероятных зон риска и сильных сторон человека. Вместе с этим, доказана тесная связь адаптационных механизмов с морфофункциональными характеристиками организма, в частности, с конституциональными особенностями [6]. Понимание зависимости адаптационного потенциала от особенностей конституции позволит отдельным преподавателям и вузу в целом создавать инструменты для проактивной индивидуализированной поддержки всех «новобранцев».

Для определения типа телосложения, согласно методике М.В. Черноруцкого, предварительно измеряются следующие антропометрические параметры: рост (далее – Р) в см, масса тела (далее – МТ) в кг, окружность грудной клетки (далее – ОГК) в фазе выдоха (см). Распределение на группы по типам конституции осуществляется на основе расчета индекса Пинье (далее – ИП) по формуле:

$$\text{ИП} = \text{Р} - (\text{МТ} + \text{ОГК})$$

Каждому типу телосложения соответствует определенное значение ИП (астенический – более 30, гиперстенический – менее 10, нормостенический – диапазон от 10 до 30), комплекс особенностей нервной системы, обмена веществ, выносливости и стрессоустойчивости. От специфики психофизиологических характеристик индивида (общей выносливости, скорости мыслительных процессов, способности к переключению и распределению внимания, его концентрации и устойчивости, а также эмоциональной

стабильности) в существенной степени зависят его интеллектуальная продуктивность [4], адаптационный потенциал.

Астеники зачастую отличаются быстрым обменом веществ, повышенной нервной возбудимостью, высокой утомляемостью при статических нагрузках, высокой чувствительностью к стрессу. Гиперстеники нередко имеют замедленный обмен веществ, обладают выносливостью, устойчивостью к длительным нагрузкам, характеризуются трудностями с быстрым переключением внимания. Преобладающие типы темперамента – флегматик и сангвиник. Нормостеники в большинстве своем демонстрируют сбалансированные реакции, хорошую адаптивность к разным условиям.

Организация исследования. Было высказано предположение о том, что наибольшие трудности в процессе адаптации к обучению в транспортном вузе будут испытывать астеники, а наиболее благополучно он будет протекать у нормостеников. С целью проверки данной *гипотезы* было проведено эмпирическое исследование.

База исследования: Сибирский государственный университет путей сообщения (далее – СГУПС).

Сроки проведения исследования: с сентября 2023 по май 2025 года.

Контингент исследования: 90 юношей в возрасте от 18 до 20 лет, обучающихся на инженерных направлениях подготовки. По итогам проведенного измерения антропометрических показателей и вычисления ИП все участники исследования были разделены на три группы: астеники (n = 14), нормостеники (n=40), гиперстеники (n = 36).

Для прогнозирования эффективности обучения и протекания процессов адаптации в условиях воздействия комплекса стресс-лимитирующих факторов [3] была проведена психофизиологическая диагностика. Ее основной метод – измерение реакции на движущийся объект (далее – РДО), позволяющее оценить сложные пространственные и временные рефлексы, взаимодействие процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе, определить уровень ее лабильности. Тест дает возможность продиагностировать устойчивость нервной системы, выявить уровень утомления и переутомления, составить представления о когнитивных, мотивационных и психофизиологических показателях протекания адаптации у студентов [1]. Изучалась динамика показателей РДО у студентов транспортного вуза с различными типами конституции в период обучения на первом и втором курсах.

В работе был использован универсальный психодиагностический комплекс (УПДК-МК). Данный инструмент предназначен для осуществления профессионального психофизиологического тестирования и отбора кандидатов в учебные заведения, ориенти-

рованные на подготовку специалистов для железно-дорожной отрасли.

Для обработки полученных данных использовался такой метод математической статистики, как t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Значимость различий оценивалась при $p \leq 0,05$. Для выявления соответствия данных нормальному распределению применялось правило трех сигм.

Результаты исследования. Данные, полученные для группы *астеников*, представлены в Таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что число запаздывающих нажатий достоверно повысилось на втором курсе по сравнению с измерением, проведенным в первый год обучения. Отрицательная динамика изучаемых показателей может быть связана с преобладанием процесса торможения над возбуждением в работе центральной нервной системы (далее – ЦНС). Это состояние, при котором нервные процессы, отвечающие за подавление активности, доминируют над процессами, обеспечивающими активацию и реагирование. Оно может быть вызвано как индивидуальными особенностями нервной системы (например, слабость или инертность нервных процессов), так и временными факторами (переутомление, стресс, недосыпание, последствия заболеваний).

Преобладание торможения на фоне высоких требований к объему усваиваемой информации, скорости ее переработки, устойчивости к перегрузкам, самоорганизации, характерным для транспортного вуза, приводит к:

- трудностям восприятия нового материала (снижение познавательной активности, медленное вращивание, проблемы удержания внимания) и воспроизведением выученного материала (прежде всего, в стрессовых условиях – экзамен, зачет);
- исполнительским и регуляторным нарушениям – прокрастинация, замедленный темп работы, низкий порог реакции на помехи;
- проблемам с учебной мотивацией, отсутствию стремления к преодолению препятствий;
- негативным эмоциям по отношению к обучению.

Отрицательная динамика показателей от первого курса ко второму наблюдалась также по среднему

времени реакции. Снижение скорости и точности выполнения теста может быть связано с преобладанием напряжения в нервной системе испытуемых – состоянием хронической активации симпатического отдела вегетативной нервной системы без последующей полноценной релаксации. При этом системы организма работают на пределе адаптационных возможностей, могут наблюдаться нарушения сна, повышенная реакция на раздражители, мышечное напряжение, учащенное сердцебиение в покое, сухость во рту, тремор пальцев. Данное состояние может быть связано с хроническим учебным стрессом, функциональным перенапряжением ЦНС.

Преобладание напряжения в нервной системе может приводить к сужению областей концентрации внимания и оперативной памяти, ухудшению долговременной памяти, резкому снижению продуктивности к концу учебного семестра, излишней эмоциональности и дезорганизации деятельности. Соматизация напряжения приводит к возникновению «телесных» помех в учебной деятельности.

У юношей-астеников в течение первого года обучения наблюдалось большее количество опережающих нажатий по сравнению с результатами, полученными на втором году обучения. Различия оказались статистически значимыми, что говорит о снижении остроты проблемы со скоростью и эффективностью реакции от первого курса ко второму. Это, в свою очередь, может служить свидетельством успешной адаптации к учебной нагрузке, режиму дня, показателем восстановления способности к быстрому принятию решения, отсутствия давления факторов возникновения стресса.

Результаты обследования *юношей-нормостеников* с применением теста РДО представлены в Таблице 2.

По итогам двух повторностей обследования фиксируется статистически значимое снижение среднеквадратичного отклонения ко второму году обучения по сравнению с первым. Это может свидетельствовать о повышении стабильности двигательных действий за счет преобладания симпатических влияний в центральной нервной системе.

Таблица 1

Динамика психофизиологического состояния юношей-астеников, $M \pm m$

Показатели	Курс		Статистическая значимость (p)
	1	2	
Среднее время отклонения, мс	$-2,3 \pm 9,1$	$-1,7 \pm 8,7$	0,880
Среднеквадратичное отклонение, мс	$29,6 \pm 6,1$	$29,9 \pm 3,6$	0,919
Число запаздывающих нажатий	$2,3 \pm 1,2$	$3,7 \pm 1,7^*$	0,04
Число опережающих нажатий	$3,8 \pm 1,6^*$	$2,4 \pm 1,1$	0,03
Число точных нажатий	$4,5 \pm 1,8$	$4,4 \pm 1,3$	0,958

* Различия значимы при $p \leq 0,05$; мс – миллисекунды.

Таблица 2

Динамика психофизиологического состояния юношей-нормостеников, $M \pm m$

Показатели	Курс		Статистическая значимость (p)
	1	2	
Среднее время отклонения, мс	$-2,5 \pm 26,1$	$-1,2 \pm 8,3$	0,813
Среднеквадратичное отклонение, мс	$28,8 \pm 6,9$	$25,0 \pm 6,3^*$	0,04
Число запаздывающих нажатий	$3,1 \pm 1,4^{**}$	$2,1 \pm 1,0$	0,002
Число опережающих нажатий	$2,7 \pm 1,3$	$3,7 \pm 1,8^*$	0,01
Число точных нажатий	$4,3 \pm 1,7$	$5,3 \pm 1,1^*$	0,01

* Различия значимы при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$.

У данной группы в первый год обучения было зафиксировано большее количество запаздывающих нажатий по сравнению со вторым годом. Различия оказались статистически значимы. Это может свидетельствовать о преобладании процессов торможения в работе ЦНС в адаптационный период. Количество опережающих и точных нажатий было значительно выше у нормостеников на втором курсе обучения по сравнению с первым, что указывает на преобладание процессов возбуждения в ЦНС. Можно предположить, что студенты преодолели адаптационный кризис, и это положительно сказалось на их психофизиологических реакциях.

По результатам измерения РДО для юношей-гиперстеников на разных этапах обучения получены отрицательные значения среднего времени отклонения на первом и втором годах обучения (см. Таблицу 3).

На втором году обучения представители данной группы имели статистически значимо более высокий отрицательный результат среднего времени отклонения. Это может быть вызвано преобладанием процессов торможения над процессами возбуждения в ЦНС, что зачастую проявляется в снижении познавательной и физической активности, низкой мотивации к учебе, замедленной реакции, сложностях при выполнении академических заданий, трудностях концентрации внимания и повышенной утомляемости при умственных нагрузках.

Такие особенности могут влиять на поведение, эмоциональное состояние и когнитивные функции испытуемых.

На первом курсе у данной категории лиц отмечались более стабильные двигательные реакции, что подтверждается низкими значениями среднеквадратичного отклонения. Увеличение значений по данному параметру на втором курсе может быть обусловлено преобладанием симпатических влияний в работе ЦНС, активизацией и мобилизацией функций организма в ответ на новые требования и условия обучения.

Количество запаздывающих и опережающих нажатий оказалось больше на первом курсе. Полученные данные свидетельствуют об улучшении регуляторных процессов в ЦНС испытуемых, согласованности взаимодействия процессов возбуждения и торможения. В целом это говорит о благоприятном исходе адаптационных процессов, связанных с рассматриваемыми показателями.

Выводы. Измерение РДО позволило подтвердить, что при переходе с первого на второй год обучения изменения исследуемых показателей варьируются у студентов транспортного вуза в зависимости от соматотипа. У астеников в течение второго года обучения наблюдалась положительная динамика, что может свидетельствовать о завершении процесса адаптации и улучшении сенсомоторных реакций.

Таблица 3

Динамика психофизиологического состояния юношей-гиперстеников, $M \pm m$

Показатели	Курс		Статистическая значимость (p)
	1	2	
Среднее время отклонения, мс	$-0,6 \pm 12,8$	$-8,1 \pm 14,1^*$	0,04
Среднеквадратичное отклонение, мс	$26,2 \pm 5,2^*$	$30,4 \pm 4,4$	0,01
Число запаздывающих нажатий	$2,9 \pm 1,1^*$	$2,1 \pm 0,9$	0,01
Число опережающих нажатий	$4,1 \pm 1,7^*$	$3,1 \pm 1,2$	0,01
Число точных нажатий	$4,6 \pm 1,4$	$4,4 \pm 1,4$	0,653

* Различия значимы при $p \leq 0,01$.

У нормостеников отмечается некоторое снижение точности реакции при выполнении теста, что может указывать на продолжающийся процесс адаптации к учебным нагрузкам и стрессогенным факторам. Гиперстеники демонстрируют ухудшение сенсомоторных реакций ко второму году обучения, что может свидетельствовать о преобладании процессов торможения над процессами возбуждения в ЦНС, нестабильности эмоционального состояния. Таким образом, эмпирические данные опровергли гипотезу, основанную на расхожем мнении о том, что наиболее трудным процесс адаптации к сложным условиям обучения в вузе является для астеников.

Полученные данные стали основой для обоснования целесообразности дифференцированного подхода к психоэмоциональной поддержке студентов в период адаптации с учетом их конституционных особенностей. Приведем некоторые рекомендации для построения программ сопровождения.

Педагогические меры:

- для астеников: консультации по тайм-менеджменту, обучение методам саморегуляции (дыхательные упражнения, медитация) и способам взаимодействия в группе, гибкие формы контроля (преобладание письменных работ над устными ответами), допуск к тренажерам в индивидуальном режиме, психологическая поддержка адаптации к субкультуре транспортного вуза;
- для гиперстеников: тренинги на скорость принятия решений, помощь в освоении навыков черчения с использованием 3D-моделирования, применение различных мнемотехник для лучшего запоминания нормативной информации;
- общие рекомендации: введение курсов, техник, педагогических подходов, обеспечивающих снижение уровня тревожности.

Организационные меры:

- для астеников: обеспечение соблюдения режим труда и отдыха (короткие перерывы между учебными действиями, избегание трудовых и учебных «мара-

фонов»), поддержание спокойной рабочей обстановки, организация занятий спортом (легкая атлетика, плавание, йога), налаживание питания (регулярное, небольшими порциями, с акцентом на сложные углеводы и белки);

- для гиперстеников: составление расписания, предусматривающего время на «вработывание» при переходе от изучения одних дисциплин к другим, разбивка больших задач на этапы с четкими сроками, обеспечение достаточного объема двигательной активности, налаживание питания (контроль калорийности, дробное питание, избегание переедания на ночь) и сна.

Комплекс мер на уровне вуза может выглядеть следующим образом:

- обязательное установление типа конституции студентов в первые недели обучения (на основе письменного информированного согласия);
- формирование у преподавателей компетенций, позволяющих обеспечивать дифференцированный подход к организации учебной деятельности людей с разными типами конституции;
- обучение студентов учету их конституционных особенностей при построении режима дня, выборе учебных стратегий, видов физической активности, рациона, приемов самопомощи в кризисных ситуациях;
- проведение опросов (на основе валидизированных анкет) и тестов (например, измерение РДО) для своевременного выявления проблем адаптации;
- осуществление индивидуальной консультативной помощи психологической службой вуза, направление к соответствующим специалистам для получения медицинской помощи.

Доказанная нами связь между типом конституции и спецификой адаптации, а также предлагаемый подход к предотвращению явлений дезадаптации и их разрушительных последствий для физического и психического здоровья обучающихся позволят вузу грамотно построить программу поддержки первокурсников, обеспечить повышение результативности образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абисалова И.Л., Саджая Л.А., Сергеева Е.О., Василенко Е.А., Приходько М.А., Хромова Н.А., Потанина А.П. Исследование устойчивости, концентрации и распределения внимания у студентов в условиях интеллектуальной нагрузки на учебных занятиях // МНИЖ. 2023. № 3 (129). DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.129.12.1>
2. Ваняйкин Р.А., Петрова М.М., Каскаева Д.С., Пронина Е.А., Шимохина Н.Ю. Заболеваемость учащихся высших учебных заведений в условиях современного образовательного процесса и воздействия факторов среды обитания (обзор литературы) // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2024. № 6. С. 1259-1266. DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2024-32-6-1259-1266>
3. Гладышева О.В., Хабарова Т.Ю., Припутневич Д.Н. Исследование основных свойств внимания у студентов-медиков первого курса // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2019. № 7. С. 78-83.
4. Гордеева И.А., Неделяева А.В., Вишаренко С.В. Конституциональные соматотипы юношей 17-19 лет // Естественные и технические науки. 2021. № 11 (162). С. 98-100.
5. Койносов П.Г., Щедрина А.Г., Койносов А.П., Орлов С.А. Роль конституции в оценке здоровья человека // Медицинская наука и образование Урала. 2014. Т. 15, № 2 (78). С. 146-150.

6. Маклаков А.Г., Головешкин И.Д. Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2021. № 3. С. 29-37.
7. Покровский В.М., Кашина Ю.В., Абушкевич В.Г., Таценко Е.Г. Дополнительный показатель для оценки уровня адаптации // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2019. Т. 14, № 1-1. С. 57-60. DOI: <https://doi.org/10.14300/mnnc.2019.14049> ISSN 2073-8137
8. Халимова Ф.Т., Назаров Ч.Т., Иргашева Д. Индивидуально-типологическая характеристика студентов по их соматотипу // Биология и интегративная медицина. 2023. № 2 (61). С. 5-16.

REFERENCES

1. Abisalova I.L., Sadzhaya L.A., Sergeeva E.O., Vasilenko E.A., Prihod'ko M.A., Hromova N.A., Potanina A.P. Issledovanie ustojchivosti, koncentracii i raspredeleniya vnimaniya u studentov v usloviyah intellektual'noj nagruzki na uchebnyh zanyatiyah [A study of stability, concentration and distribution of attention among students under conditions of intellectual stress in the classroom]. *MNIZH*. 2023. No. 3 (129). (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.129.12.1>
2. Vanyajkin R.A., Petrova M.M., Kaskaeva D.S., Pronina E.A., Shimohina N.Yu. Zabolevaemost' uchashchihsya vysshih uchebnyh zavedenij v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo processa i vozdejstviya faktorov sredy obitaniya (obzor literatury) [Morbidity of students of higher educational institutions in the context of the modern educational process and the effects of environmental factors (literature review)]. *Problems of social hygiene, public health and the history of medicine*. 2024. No. 6. P. 1259-1266. (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2024-32-6-1259-1266>
3. Gladysheva O.V., Habarova T.Yu., Pripitnevich D.N. Issledovanie osnovnykh svoystv vnimaniya u studentov-medikov pervogo kursa [Investigation of the basic properties of attention in first-year medical students]. *Scientific and Medical Bulletin of the Central Chernozem region*. 2019. No. 7. P. 78-83. (in Russian).
4. Gordeeva I.A., Nedelyaeva A.V., Visharenko S.V. Konstitucional'nye somatotipy yunoshej 17-19 let [Constitutional somatotypes of boys aged 17-19]. *Natural and technical sciences*. 2021. No. 11 (162). P. 98-100. (in Russian).
5. Kojnosov P.G., Shchedrina A.G., Kojnosov A.P., Orlov S.A. Rol' konstitucii v ocenke zdorov'ya cheloveka [The role of the constitution in assessing human health]. *Medical science and education of the Urals*. 2014. Vol. 15, No. 2 (78). P. 146-150. (in Russian).
6. Maklakov A.G., Goloveshkin I.D. Osobennosti adaptacii studentov pervogo kursa k obrazovatel'noj srede vuza [Peculiarities of adaptation of first-year students to the educational environment of the university]. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. 2021. No. 3. P. 29-37. (in Russian).
7. Pokrovskij V.M., Kashina Yu.V., Abushkevich V.G., Tacenko E.G. Dopolnitel'nyj pokazatel' dlya ocenki urovnya adaptacii [An additional indicator for assessing the level of adaptation]. *Medical Bulletin of the North Caucasus*. 2019. Vol. 14, No. 1-1. P. 57-60. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.14300/mnnc.2019.14049> ISSN 2073-8137
8. Halimova F.T., Nazarov Ch.T., Irgasheva D. Individual'no-tipologicheskaya harakteristika studentov po ih somatotipu [Individual and typological characteristics of students according to their somatotype]. *Biology and integrative medicine*. 2023. No. 2 (61). P. 5-16. (in Russian).

Поступила в редакцию: 30.03.2026

Поступила после рецензирования: 15.05.2026

Поступила к публикации: 25.05.2026

Received: 30.03.2026

Revised: 15.05.2026

Accepted: 25.05.2026

Лосев А.В.,
Учреждение судебной экспертизы

Соловьев В.Е.,
Адвокатское бюро «Парадигма»



ЛОСЕВ АНДРЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

медицинский психолог, судебный эксперт, руководитель Учреждения судебной экспертизы. Сфера научных интересов: медицинская психология и психофизиологические исследования. Автор более 20 опубликованных научных работ. SPIN-код: 7290-8796. ORCID: 0009-0001-9728-6943. Электронная почта: post@use.moscow

ANDREY V. LOSEV
Moscow, Russian Federation

Medical Psychologist, forensic Expert, Head of the Institution of Forensic Expertise. Research interests: medical psychology and psychophysiological research. Author of more than 20 published scientific works. SPIN code: 7290-8796. ORCID: 0009-0001-9728-6943. E-mail address: post@use.moscow



СОЛОВЬЕВ ВИКТОР ЕВГЕНЬЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

клинический психолог, судебный психологический эксперт, адвокат адвокатского бюро города Москвы «Парадигма». Сфера научных интересов: психология личности, психология девиации, поведения личности, скрытые мотивы личности, судебно-экспертная деятельность в области психологии, делинквентное поведение личности. Автор более 10 опубликованных научных работ. SPIN-код: 6891-6414. ORCID: 0009-0004-3022-3069. Электронная почта: solovjev.advocate@gmail.com

VIKTOR E. SOLOVEV
Moscow, Russian Federation

Clinical Psychologist, forensic Psychological Expert, Lawyer at Moscow City Law Firm "Paradigma". Research interests: personality psychology, psychology of deviation, personality behaviour, hidden motives of personality, forensic expertise in the field of psychology, delinquent personality behaviour. Author of more than 10 published scientific works. SPIN code: 6891-6414. ORCID: 0009-0004-3022-3069. E-mail address: solovjev.advocate@gmail.com

Психологические основы разработки междисциплинарной методологии предупреждения коррупции

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию междисциплинарной (психолого-правовой) методологии профилактики коррупционного поведения. На основе сравнительного анализа русскоязычных и англоязычных источников систематизированы ключевые психологические механизмы, детерминирующие коррупционное поведение: моральное отстранение (moral disengagement), нормализация коррупции в организациях, феномен «скользкого склона» (slippery slope), когнитивные искажения, конструкт «коррупционного намерения» (corrupt intention). Проведен сравнительный обзор российских (субъектно-деятельностный подход, модель антикоррупционной устойчивости) и зарубежных методологических подходов по шести тематическим линиям: теоретические модели, личностные факторы, ситуационные и организационные факторы, психологические механизмы, диагностический инструментарий, профилактика и интервенции. Установлено, что российская традиция исследований глубже разработала аксиологическую и ценностно-деятельностную составляющую, тогда как зарубежная – когнитивные механизмы и экспериментально подкрепленные поведенческие интервенции (нейджинг, архитектура выбора). Предложена авторская трехблочная модель междисциплинарной методологии, включающая диагностический, правовой и интервенционный блоки. Сформулированы принципы интеграции правового и психологического знания в единую систему профилактики. Результаты имеют практическое значение для государственных организаций, судебно-экспертной практики и антикоррупционного образования.

Ключевые слова: психология коррупции, модель междисциплинарной методологии профилактики коррупционного поведения, механизмы, детерминирующие коррупционное поведение.

Для цитирования: Лосев А.В., Соловьев В.Е. Психологические основы разработки междисциплинарной методологии предупреждения коррупции // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 151–158. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.151

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of an interdisciplinary (psychological and legal) methodology for the prevention of corrupt behavior. Based on a comparative analysis of Russian-language and English-language sources, the key psychological mechanisms that determine corrupt behavior are systematized: moral disengagement, normalization of corruption in organizations, the phenomenon of “slippery slope”, cognitive distortions, and the construct of “corrupt intent.” A comparative review of Russian (subject-activity approach, model of anti-corruption resilience) and foreign methodological approaches has been conducted along six thematic lines: theoretical models, personal factors, situational and organizational factors, psychological mechanisms, diagnostic tools, prevention and interventions. It has been established that the Russian tradition of research has developed more deeply the axiological and value-activity component, while the foreign tradition has developed cognitive mechanisms and experimentally supported behavioral interventions (naging, choice architecture). The author’s three-block model of interdisciplinary methodology is proposed, including diagnostic, legal and interventional blocks. The principles of integrating legal and psychological knowledge into a single prevention system are formulated. The results have practical implications for government organizations, forensic practice, and anti-corruption education.

Keywords: psychology of corruption, model of interdisciplinary methodology of prevention of corrupt behavior, mechanisms determining corrupt behavior.

For citation: Losev A.V., Solovlev V.E. Psychological Foundations for Developing an Interdisciplinary Methodology of Corruption Prevention. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 151–158. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.151



Введение. Коррупция представляет собой одну из системных угроз национальной безопасности Российской Федерации, подрывающих доверие граждан к институтам государственной власти, деформирующих экономические отношения и разрушающих нравственные основы общества. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации и Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции определяют противодействие коррупции как приоритетное направление государственной политики. Вместе с тем практика показывает, что сугубо правовые меры противодействия – ужесточение санкций, совершенствование законодательства, антикоррупционная экспертиза нормативных актов – оказываются недостаточными без учета психологической природы коррупционного поведения [1].

Как отмечают А.Л. Журавлев и А.В. Юревич, проблема коррупции имеет ярко выраженные психологические составляющие и социокультурные корни, что обуславливает необходимость интеграции психологического знания в систему ее профилактики.

С.Е. Борисова подчеркивает, что феномен коррупционного поведения обладает ассоциативно-психологическими характеристиками, требующими междисциплинарного анализа. Уникальность позиции авторов настоящей статьи определяется совмещением компетенций клинического психолога, судебного эксперта-психолога и адвоката, что создает основание для разработки интегративного подхода, преодолевающего традиционную разобщенность правового и психологического знания.

Несмотря на наличие значительного массива отечественных и зарубежных исследований психологии коррупции, междисциплинарная методология, объединяющая достижения обеих научных традиций в единую систему профилактики, до настоящего времени не разработана. Данная лакуна определяет актуальность настоящего исследования.

Объект исследования – психологические закономерности коррупционного поведения.

Предмет исследования – психологические основы разработки междисциплинарной методологии предупреждения коррупции.

Цель исследования – теоретическое обоснование и концептуальное описание междисциплинарной (психолого-правовой) методологии профилактики коррупционного поведения.

Задачи исследования:

- систематизировать теоретико-методологические основания изучения психологии коррупции в российской и зарубежной науке;
- провести сравнительный аналитический обзор русскоязычных и англоязычных источников по ключевым тематическим линиям;
- разработать концептуальную модель междисциплинарной методологии предупреждения коррупции;

- сформулировать принципы и практические рекомендации по внедрению предложенной методологии.

Понятийный аппарат исследования. Исследование коррупции с позиций психологии требует разграничения юридического и психологического содержания ключевых понятий. О.В. Ванновская предложила следующие определения, получившие признание в отечественной науке:

- коррупционное поведение – злоупотребление должностным лицом служебным положением для получения личной выгоды;
- коррупционное давление – совокупность социальных и психологических факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением полномочиями и отказом от него;
- антикоррупционная устойчивость – системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению;
- склонность к коррупции – личностная predisposition к выбору коррупционного поведения в ситуации коррупционного давления [2].

Понятие «антикоррупционная направленность личности» трактуется исследователями как динамическая система потребностей, мотивов, установок и ценностей, детерминирующих устойчивое неприятие коррупционных моделей поведения [8]. Данный конструкт выступает мишенью профилактических интервенций и одновременно критерием их эффективности.

Методологические подходы к исследованию коррупции в российской психологии. Отечественные исследования психологии коррупции развиваются преимущественно в рамках нескольких теоретических традиций.

Субъектно-деятельностный подход (А.Л. Журавлев, Д.А. Китова и коллеги, Институт психологии Российской академии наук, далее – ИП РАН) опирается на принцип внутренних условий, опосредующих внешние причины: коррупционное поведение рассматривается как результат взаимодействия субъектных (ценности, мотивы, саморегуляция) и средовых (коррупционное давление, институциональный контекст) факторов [3; 4]. В рамках данного подхода А.Л. Журавлев и А.В. Юревич выделили основные направления психологического изучения коррупции: макropsychологические факторы, социально-психологические особенности коррупционеров и коррумпированных, роль массового сознания [3].

Системный подход предполагает многоуровневый анализ коррупции: элементный (личностные факторы), структурный (связи между компонентами), функциональный (внутренние и внешние функции коррупционного поведения), исторический (генетический и прогностический аспекты) [7]. Данный подход позволяет рассматривать коррупцию как

системный феномен, несводимый к индивидуальной девиации.

Концепция экономического сознания личности (А.Л. Журавлев) интерпретирует отношение к коррупции как проявление сферы экономического сознания, включающей представления о допустимых способах обогащения, справедливости распределения ресурсов и нормативности экономических практик.

Диагностическая модель О.В. Ванновской определяет три компонента антикоррупционной устойчивости: полнезависимость (способность к самостоятельному принятию решений вопреки давлению среды), уровень саморегуляции и антикоррупционные установки. На основе данной модели разработана компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД», использующая в том числе психосемантический метод [2].

В.Е. Соловьев исследовал систему ценностей «коррупциогенной личности» и установил роль чувства справедливости руководителей организации как фактора коррупционной деятельности [6], показав, что деформация ценностных ориентаций предшествует коррупционным действиям и может служить прогностическим маркером [5].

Методологические подходы к исследованию коррупции в зарубежной психологии. Зарубежные исследования психологии коррупции развиваются в нескольких направлениях, отличающихся от отечественной традиции выраженным акцентом на когнитивных механизмах и экспериментальной верификации.

Теория морального отстранения (moral disengagement) А. Бандуры описывает восемь механизмов когнитивного дистанцирования от этических стандартов: моральное оправдание, смягчающие ярлыки, выгодное сравнение, перекладывание и рассеивание ответственности, игнорирование или искажение последствий, дегуманизация и обвинение жертвы [9; 12; 14]. В контексте коррупции данные механизмы обеспечивают возможность совершения противоправных действий без переживания когнитивного диссонанса. К. Мур установила, что моральное отстранение выступает ключевым медиатором организационной коррупции. К.Т. Хейнс и М. Рашкович, исследуя страны Центральной и Восточной Европы, показали, что апелляция к социальной идентичности в сочетании с моральным отстранением обеспечивает воспроизводство и нормализацию коррупции в институциональных контекстах [18].

Модель нормализации коррупции Б.Э. Эшфорта и В. Ананда описывает три взаимоусиливающих процесса: институционализацию (коррупция встраивается в рутинные организационные практики), рационализацию (выработка идеологических объяснений, нейтрализующих моральные сомнения) и социализацию (новые члены организации усваивают

вают коррупционные нормы через наставничество и наблюдение). Данный фреймворк объясняет, каким образом морально порядочные индивиды оказываются вовлечены в систематическую коррупцию и почему коррупционные практики сохраняются даже после ухода их инициаторов [10; 11]. Смежный феномен «скользящего склона» (slippery slope) описывает механизм постепенной этической деградации: малые первоначальные нарушения, оставаясь безнаказанными, ведут к все более серьезным проступкам [16].

Теория запланированного поведения (I. Ajzen) в приложении к коррупции позволяет операционализировать конструкт «коррупционного намерения» (corrupt intention) [25] как диспозиционную готовность к совершению коррупционного действия. К.Р. Понсе-Диас и соавторы разработали и валидизировали «Шкалу коррупционных намерений» (Corrupt Intention Scale, CIS), обеспечивающую стандартизированное измерение данного конструкта [24].

В когнитивной психологии коррупции (К. Дюпюи, С. Несет) систематизировано влияние когнитивных факторов на коррупционное поведение: асимметрию власти и самоинтереса, ограниченный самоконтроль, избегание потерь и принятие рисков, рационализацию, а также эмоции вины и стыда. Авторы показали, что традиционные теории коррупции зачастую исходят из допущений о рациональности мотивации, которые не подтверждаются когнитивно-психологическими данными.

М.У. Манара и соавторы в качественном исследовании с обоснованной теорией (grounded theory) установили, что путь к коррупционному поведению проходит через последовательность этапов: восприятие коррупционной возможности, когнитивная оценка рисков и выгод, нейтрализация моральных барьеров, принятие коррупционного решения.

Сравнительный аналитический обзор русскоязычных и англоязычных источников: критерии и методика обзора. Систематический поиск проводился по базам данных eLIBRARY, CyberLeninka, PsycINFO, Web of Science, Scopus, Google Scholar с использованием платформы научной литературы Elicit.com. Ключевые слова на русском языке: «психология коррупции», «коррупционное поведение», «антикоррупционная устойчивость», «моральное отстранение», «профилактика коррупции». На английском – «psychology of corruption», «moral disengagement», «corrupt intention», «anti-corruption resilience», «nudging corruption». Хронологические рамки: с 2012 по 2026 год, с включением более ранних фундаментальных работ (В.Е. Ashforth, V. Anand, A. Bandura). Для итогового анализа были включены 52 источника на русском и английском языках, отобранных по критериям релевантности, методологического качества и цитируемости.

Тематические линии сравнения. Результаты сравнительного анализа представлены ниже по шести тематическим линиям.

Теоретические модели. Российская традиция исследований опирается на субъектно-деятельностный подход (А.Л. Журавлев, Д.А. Китова, В.А. Соснин, А.В. Юревич, ИП РАН) [3; 4] и модель антикоррупционной устойчивости О.В. Ванновской [2]. Зарубежная традиция развивает теорию морального отстранения (А. Bandura, С. Moore) [12; 23], модель нормализации коррупции (В.Е. Ashforth, V. Anand) и концепцию социальной идентичности в контексте коррупции (К.Т. Haynes, М. Rašković). Принципиальное различие состоит в том, что российская традиция исследований акцентирует роль субъекта и его ценностно-смысловой сферы, тогда как зарубежная – роль когнитивных процессов, обеспечивающих «выключение» моральной саморегуляции.

Личностные факторы. Отечественные исследования сосредоточены на ценностных ориентациях, системе жизненных ценностей, мотивационно-потребностной сфере, макиавеллистском интеллекте, когнитивных искажениях и иллюзиях восприятия «коррупциогенной личности» (В.Е. Соловьев), чувстве справедливости как предикторе коррупционной деятельности, профессиональной деформации и экономических притязаниях молодежи. Зарубежные авторы описывают роль нарциссизма, психопатии, макиавеллизма, концепцию персонализированной и социализированной власти, конструкт «counterfeit self» («поддельное Я») и имплицитные теории личности.

Ситуационные и организационные факторы. В российской науке разработаны понятия «коррупционное давление среды», «корпоративизация коррупции», «принуждение к коррупции» [2; 4]. В зарубежной – роль организационной культуры, этического лидерства, ситуационных переменных (Т. Rabl), сетей коррупционных связей [11; 20].

Психологические механизмы. Российские авторы описывают рационализацию, амбивалентность массового сознания, двойственное отношение к коррупции [3; 4]. Зарубежные – детально операционализируют механизмы морального отстранения, рационализации, когнитивного диссонанса, рассеивания ответственности и «скользящего склона» [11; 12; 21].

Диагностический инструментарий. Отечественная диагностика представлена системой «АКорД» (О.В. Ванновская), проективным тестом (В.Е. Соловьев) и методикой незавершенных предложений (Д.А. Китова). Зарубежные инструменты включают Corrupt Intention Scale (Шкала коррупционных намерений) – CIS (C.R. Ponce-Díaz et al.), экспериментальные bribery games («игры со взяточничеством»), индексы CPI (Corruption Perceptions Index, индекс восприятия коррупции) и BPI (Bribe Payers Index, индекс взяткодателей) [15; 20].

Профилактика и интервенции. В российской практике акцент делается на антикоррупционном просвещении и образовании, кадровом отборе, формировании антикоррупционных установок (В.В. Киселев). Зарубежные подходы включают нейджинг (подталкивание) и аудит «трудоемкости» (sludge audits), этическое лидерство, механизмы транспарентности, социально-нормативные «подталкивания» [13; 19].

Аналитическое обобщение. Российские и зарубежные научные традиции признают многоуровневость и полидетерминированность коррупции, подчеркивают значимость рационализации и необходимость психологических интервенций наряду с правовыми мерами. Вместе с тем выявлены существенные различия: российская традиция исследований глубже разработала аксиологическую и ценностно-деятельностную составляющую (ценности → установки → поведение) и концепцию антикоррупционной устойчивости как системного свойства личности; зарубежная – детальнее описала когнитивные механизмы (моральное отстранение, «скользкий склон», когнитивные искажения) и экспериментально подкрепила поведенческие интервенции (нейджинг, bribery games).

По итогам анализа нами выявлены следующие лакуны: дефицит кросс-культурных сравнительных исследований, недостаточная кросс-культурная валидизация отечественного диагностического инструментария на зарубежных выборках, недостаточная интеграция правового и психологического аппарата в единую профилактическую методологию. Именно на восполнение последней лакуны направлена авторская модель, представленная в следующем разделе.

Психологические основы междисциплинарной методологии предупреждения коррупции: уровни профилактики. Предлагаемая методология дифференцирует три уровня профилактики коррупции, каждый из которых имеет специфические психологические основания.

Первичная (общая) профилактика направлена на формирование антикоррупционных ценностей в обществе и молодежной среде. Психологическими основаниями выступают аксиологический подход, теория направленности личности и антикоррупционное образование [8; 22]. На данном уровне ключевую роль играет воздействие на ценностно-смысловую сферу личности, формирование нравственных стандартов и гражданской идентичности.

Вторичная (групповая) профилактика ориентирована на профессиональный отбор, психологическую диагностику лиц, претендующих на должности с высоким коррупционным риском, и мониторинг организационных факторов риска. Психологическими основаниями служат система «АКорД», проективные методы диагностики, оценка уровня коррупционно-

го давления в организации и нейджинг организационной среды [19].

Третичная (индивидуальная) профилактика предполагает работу с лицами, совершившими коррупционные правонарушения: психологическое сопровождение, судебно-психологическая экспертиза, коррекция ценностных деформаций [4].

Принципы междисциплинарной методологии. Авторская методология опирается на четыре принципа.

Принцип системной детерминации: коррупционное поведение определяется взаимодействием внешней детерминации (правовая среда, институциональный контекст, коррупционное давление) и самодетерминации (антикоррупционная устойчивость или склонность к коррупции) [2].

Принцип интеграции правового и психологического знания: нормы права задают формальные рамки (запреты, санкции, процедуры), психология обеспечивает содержательное наполнение (понимание мотивации, ценностей, когнитивных механизмов принятия решений). Ни одна из дисциплин в отдельности не может обеспечить полноценную профилактику.

Принцип доказательности: использование валидизированных психодиагностических методик (АКорД, CIS и др.); экспериментальная проверка интервенций, включая нейджинг [17; 24].

Принцип этичности: соблюдение границ компетенции психолога в правовом поле, вопросы конфиденциальности, критерии допустимости прогностической диагностики.

Структура модели интегративной психолого-правовой профилактики коррупционного поведения (далее – Модель). Авторская модель включает три взаимодействующих блока.

1. *Диагностический блок* – психологическая оценка коррупционного потенциала личности и среды. Включает батарею методик: оценку ценностных ориентаций и антикоррупционной устойчивости (система «АКорД», психосемантический метод), измерение морального отстранения, коррупционного намерения (CIS), проективные методы диагностики «коррупционной личности».

2. *Правовой блок* – антикоррупционная экспертиза нормативных актов, оценка рисков конфликта интересов, кадровые процедуры, обеспечение правовых оснований для использования психологической диагностики.

3. *Интервенционный блок* – программы антикоррупционного просвещения и образования, нейджинг-интервенции в организационной среде (архитектура выбора, снижение ситуационных провокаций, аудит «трудоемкости» бюрократических процедур), тренинги этического лидерства, индивидуальная коррекционная работа.

Взаимодействие блоков предполагает цикличность: результаты диагностики определяют выбор интервенций, правовой блок обеспечивает легитимность и процедурную рамку, а оценка эффективности интервенций вновь опирается на диагностические данные.

Характеристики Модели, отличающие ее от существующих аналогов.

1. Модель обеспечивает интеграцию российских и зарубежных парадигм. Российская традиция, акцентирующая субъектность, ценностную детерминацию и антикоррупционную устойчивость как системное свойство личности, дополняется зарубежными достижениями в описании когнитивных механизмов коррупции (моральное отстранение, нормализация, «скользящий склон») и экспериментально обоснованными поведенческими интервенциями. Подобная интеграция устраняет однобокость каждой из традиций, взятой в отдельности.

2. Модель реализует подлинную междисциплинарность, а не механическое соположение правовых и психологических мер. Правовой блок не просто «дополняется» психологическим и наоборот: каждый из них функционально связан с остальными, и именно их взаимодействие обеспечивает системный эффект.

3. В модели последовательно реализован принцип доказательности. Использование валидизированных диагностических инструментов (CIS, АКорД) и экспериментально обоснованных интервенций (нейджинг, архитектура выбора) позволяет объективно оценивать эффективность профилактических мероприятий и корректировать их.

Разработанные нами практические рекомендации по внедрению Модели включают:

- использование диагностического блока при кадровом отборе на должности с повышенным коррупционным риском;
- внедрение нейджинг-интервенций в организационную среду государственных учреждений (визуализация антикоррупционных социальных норм, упрощение процедур информирования, автоматизация контроля);
- включение модуля «Психология коррупционного поведения» в программы повышения квалификации государственных служащих и адвокатского сообщества;
- разработку протоколов судебно-психологической экспертизы для оценки психологических факторов коррупционного поведения.

Ограничения настоящей работы: Модель носит теоретический характер и требует эмпирической

проверки; необходима кросс-культурная валидизация предложенного интегративного подхода; вопросы этической и правовой допустимости прогностической психологической диагностики в контексте кадрового отбора нуждаются в дополнительной проработке.

Перспективы исследования связаны с разработкой комплексной психодиагностической батареи, объединяющей отечественные (АКорД, проективный тест) и зарубежные (CIS, bribery games) инструменты; кросс-культурной валидизацией; проведением контролируемых исследований эффективности нейджинг-интервенций в условиях российских государственных организаций.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

- Психологические механизмы коррупционного поведения – моральное отстранение, нормализация коррупции, феномен «скользящего склона», когнитивные искажения и эффекты социального давления – образуют системный комплекс, являющийся необходимым предметом профилактических интервенций наряду с правовыми мерами.
- Сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных источников выявил взаимодополняющий характер двух научных традиций: российская традиция исследований глубже разработала ценностно-деятельностную составляющую и концепцию антикоррупционной устойчивости, зарубежная – когнитивные механизмы и экспериментально подкрепленные поведенческие интервенции.
- Трехблочная модель (диагностический, правовой и интервенционный блоки) интегративной психолого-правовой профилактики коррупционного поведения объединяет достижения обеих традиций и обеспечивает системный подход к профилактике коррупции на первичном, вторичном и третичном уровнях.
- Сформулированные принципы междисциплинарной методологии – системной детерминации, интеграции правового и психологического знания, доказательности, этичности – задают концептуальную рамку для практического внедрения Модели.
- Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предложена интегративная модель профилактики коррупции, объединяющая российские ценностно-деятельностные подходы и зарубежные когнитивно-поведенческие механизмы в единую междисциплинарную методологию с ясно выраженными практическими импликациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова С.Е. Феномен коррупционного поведения и его ассоциативно-психологические характеристики // Психология и право. 2023. Т. 13, № 2. С. 58–74. DOI: 10.17759/psylaw.2023130205
2. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 323–328.

3. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1. С. 8–21.
4. Китова Д.А., Журавлев А.Л., Соснин В.А., Юревич А.В. Коррупция как объект социально-психологических исследований: состояние и перспективы // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 3 (7). С. 6–38.
5. Соловьев В.Е. Система ценностей коррупциогенной личности // Среднее профессиональное образование. 2025. № 8 (360). С. 74–78.
6. Соловьев В. Е. Чувство справедливости руководителей организации как фактор коррупционной деятельности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 3. С. 100–104.
7. Социально-психологические исследования коррупции / под ред. А.Л. Журавлева, Д.А. Китовой, В.А. Соснина. М.: Институт психологии РАН, 2017. 288 с.
8. Шарапова Е.А. Модель формирования антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 9. С. 55–57.
9. Abraham J., Suleeman J., Takwin B. Psychological mechanism of corruption: A comprehensive review. *Asian Journal of Scientific Research*. 2018. Vol. 11, No. 4. P. 587–604. DOI: 10.3923/ajsr.2018.587.604
10. Anand V., Ashforth B.E., Joshi M. Business as usual: The acceptance and perpetuation of corruption in organizations. *Academy of Management Executive*. 2004. Vol. 18, No. 2. P. 39–53.
11. Ashforth B.E., Anand V. The normalization of corruption in organizations. *Research in Organizational Behavior*. 2003. Vol. 25. P. 1–52. DOI: 10.1016/S0191-3085(03)25001-2
12. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. 1999. Vol. 3, No. 3. P. 193–209. DOI: 10.1207/s15327957pspr0303_3
13. Decrinis L. Curbing unethical behavior at work: What role for nudging? *Academy of Management Perspectives*. 2024. DOI: 10.5465/amp.2024.0013
14. Detert J.R., Treviño L.K., Sweitzer V.L. Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*. 2008. Vol. 93, No. 2. P. 374–391. DOI: 10.1037/0021-9010.93.2.374
15. Dupuy K., Neset S. The cognitive psychology of corruption. Micro-level explanations for unethical behavior. Bergen: U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute, 2018. (U4 Issue 2018:2). 36 p.
16. Gino F., Bazerman M.H. When misconduct goes unnoticed: The acceptability of gradual erosion in others' unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. Vol. 45, No. 4. P. 708–719. DOI: 10.1016/j.jesp.2009.03.013
17. Haugh T. Nudging corporate compliance. *American Business Law Journal*. 2017. Vol. 54, No. 4. P. 683–741. DOI: 10.1111/ablj.12109
18. Haynes K.T., Rašković M. Living with corruption in Central and Eastern Europe: Social identity and the role of moral disengagement. *Journal of Business Ethics*. 2021. Vol. 174, No. 4. P. 825–845. DOI: 10.1007/s10551-021-04927-9
19. Hortal A.M., Perez Martinez A. Behavioral strategies for reducing corruption: From regulation to choice architecture. *Behavioural Public Policy*. 2024. DOI: 10.1017/bpp.2022.13
20. Julián M.F., Bonavía T. Psychological variables related to corruption: A systematic review *Anales de Psicología*. 2020. Vol. 36, No. 2. P. 330–339. DOI: 10.6018/analesps.389371
21. Manara M.U., Puspitasari D.A., Saragih J.I. et al. Exploring the path to corruption – An informed grounded theory study. *PLoS ONE*. 2023. Vol. 18, No. 9. e0291819. DOI: 10.1371/journal.pone.0291819
22. Mohammed N.F., Ibrahim S.N.S., Ariffin N.M. et al. Anti-Corruption Education Framework for Higher Education: A Qualitative Analysis. *SAGE Open*. 2026. Vol. 16, No. 1. DOI: 10.1177/21582440251410024
23. Moore C. Moral disengagement in processes of organizational corruption. *Journal of Business Ethics*. 2008. Vol. 80, No. 1. P. 129–139. DOI: 10.1007/s10551-007-9447-8
24. Ponce-Díaz C.R., Aiquipa-Tello J.J., Pacheco-Luza E., Pezúa-Vasquez R.L. Psychological insight into corruption: Construction and validation of the Corrupt Intention Scale (CIS). *Psicología: Reflexión e Crítica*. 2025. Vol. 38. Art. 15. DOI: 10.1186/s41155-025-00315-w
25. Zhao Huanhuan, Zhang Heyun, Xu Yan Effects of perceived descriptive norms on corrupt intention: The mediating role of moral disengagement. *International Journal of Psychology*. 2019. Vol. 54, No. 1. P. 93–101. DOI: 10.1002/ijop.12401

REFERENCES

1. Borisova S.E. Fenomen korruptsiennogo povedeniya i ego associativno-psihologicheskie harakteristiki [The phenomenon of corrupt behavior and its associative-psychological characteristics]. *Psychology and law*. 2023. Vol. 13, No. 2. P. 58–74. (in Russian). DOI: 10.17759/psylaw.2023130205
2. Vannovskaya O.V. Lichnostnye determinanty korruptsiennogo povedeniya [Personal determinants of corrupt behavior]. *Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen*. 2009. No. 102. P. 323–328. (in Russian).
3. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Psihologicheskie faktory korruptcii [Psychological factors of corruption]. *Applied legal psychology*. 2012. No. 1. P. 8–21. (in Russian).
4. Kitova D.A., Zhuravlev A.L., Sosnin V.A., Yurevich A.V. Korruptsiya kak ob"ekt social'no-psihologicheskikh issledovaniy: sostoyaniye i perspektivy [Corruption as an object of socio-psychological research: state and prospects]. *Social and economic psychology*. 2017. Vol. 2, No. 3 (7). P. 6–38. (in Russian).
5. Solov'ev V.E. Sistema cennostey korruptsiogennoj lichnosti [Value system of a corrupt personality]. *Secondary vocational education*. 2025. No. 8 (360). P. 74–78. (in Russian).
6. Solov'ev V. E. Chuvstvo spravedlivosti rukovoditelej organizacii kak faktor korruptsiennoj deyatelnosti [The sense of justice of the leaders of the organization as a factor of corrupt activity]. *Psychology and pedagogy of official activity*. 2025. No. 3. P. 100–104. (in Russian).
7. Social'no-psihologicheskie issledovaniya korruptcii [Socio-psychological studies of corruption]; edited by A.L. Zhuravlev, D.A. Kitova, V.A. Sosnin. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2017. 288 p. (in Russian).
8. Sharapova E.A. Model' formirovaniya antikorruptsiennoj napravlenosti lichnosti v professional'nom vospitanii studenta vuza [A model for the formation of an anti-corruption personality orientation in the professional education of a university student]. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2016. No. 9. P. 55–57. (in Russian).

9. Abraham J., Suleeman J., Takwin B. Psychological mechanism of corruption: A comprehensive review. *Asian Journal of Scientific Research*. 2018. Vol. 11, No. 4. P. 587–604. DOI: 10.3923/ajsr.2018.587.604
10. Anand V., Ashforth B.E., Joshi M. Business as usual: The acceptance and perpetuation of corruption in organizations. *Academy of Management Executive*. 2004. Vol. 18, No. 2. P. 39–53.
11. Ashforth B.E., Anand V. The normalization of corruption in organizations. *Research in Organizational Behavior*. 2003. Vol. 25. P. 1–52. DOI: 10.1016/S0191-3085(03)25001-2
12. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. 1999. Vol. 3, No. 3. P. 193–209. DOI: 10.1207/s15327957pspr0303_3
13. Decrinis L. Curbing unethical behavior at work: What role for nudging? *Academy of Management Perspectives*. 2024. DOI: 10.5465/amp.2024.0013
14. Detert J.R., Treviño L.K., Sweitzer V.L. Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*. 2008. Vol. 93, No. 2. P. 374–391. DOI: 10.1037/0021-9010.93.2.374
15. Dupuy K., Neset S. The cognitive psychology of corruption. Micro-level explanations for unethical behaviour. Bergen: U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute, 2018. (U4 Issue 2018:2). 36 p.
16. Gino F., Bazerman M.H. When misconduct goes unnoticed: The acceptability of gradual erosion in others' unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. Vol. 45, No. 4. P. 708–719. DOI: 10.1016/j.jesp.2009.03.013
17. Haugh T. Nudging corporate compliance. *American Business Law Journal*. 2017. Vol. 54, No. 4. P. 683–741. DOI: 10.1111/ablj.12109
18. Haynes K.T., Rašković M. Living with corruption in Central and Eastern Europe: Social identity and the role of moral disengagement. *Journal of Business Ethics*. 2021. Vol. 174, No. 4. P. 825–845. DOI: 10.1007/s10551-021-04927-9
19. Hortal A.M., Perez Martinez A. Behavioral strategies for reducing corruption: From regulation to choose architecture. *Behavioural Public Policy*. 2024. DOI: 10.1017/bpp.2022.13
20. Julián M.F., Bonavia T. Psychological variables related to corruption: A systematic review. *Anales de Psicología*. 2020. Vol. 36, No. 2. P. 330–339. DOI: 10.6018/analesps.389371
21. Manara M.U., Puspitasari D.A., Saragih J.I. et al. Exploring the path to corruption – An informed grounded theory study. *PLoS ONE*. 2023. Vol. 18, No. 9. e0291819. DOI: 10.1371/journal.pone.0291819
22. Mohammed N.F., Ibrahim S.N.S., Ariffin N.M. et al. Anti-Corruption Education Framework for Higher Education: A Qualitative Analysis. *SAGE Open*. 2026. Vol. 16, No. 1. DOI: 10.1177/21582440251410024
23. Moore C. Moral disengagement in processes of organizational corruption. *Journal of Business Ethics*. 2008. Vol. 80, No. 1. P. 129–139. DOI: 10.1007/s10551-007-9447-8
24. Ponce-Díaz C.R., Aiquipa-Tello J.J., Pacheco-Luza E., Pezuela-Vasquez R.L. Psychological insight into corruption: Construction and validation of the Corrupt Intention Scale (CIS). *Psicología: Reflexión e Crítica*. 2025. Vol. 38. Art. 15. DOI: 10.1186/s41155-025-00315-w
25. Zhao Huanhuan, Zhang Heyun, Xu Yan Effects of perceived descriptive norms on corrupt intention: The mediating role of moral disengagement. *International Journal of Psychology*. 2019. Vol. 54, No. 1. P. 93–101. DOI: 10.1002/ijop.12401

Поступила в редакцию: 21.04.2026

Поступила после рецензирования: 29.05.2026

Поступила к публикации: 15.06.2026

Received: 21.04.2026

Revised: 29.05.2026

Accepted: 15.06.2026

Попова О.Н., Коростелева Н.А.,
Сибирский университет потребительской кооперации

Сенкус В.В.,
независимый исследователь



ПОПОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

Российская Федерация, город Новосибирск

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии, Сибирский университет потребительской кооперации. Сфера научных интересов: психология личности, временная перспектива личности, клиническая психология, психодиагностика. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: ankor-akc@yandex.ru

OKSANA N. POPOVA

Novosibirsk, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperation. Research interests: psychology of personality, time perspective of personality, professional self-determination, psychodiagnostics. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: ankor-akc@yandex.ru



КОРОСТЕЛЕВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, город Новосибирск

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии, Сибирский университет потребительской кооперации. Сфера научных интересов: профессиональное самоопределение молодежи, психолого-педагогическое сопровождение в высшей школе, педагогика и психология высшей школы. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: korostel_@mail.ru

NATALYA A. KOROSTELEVA

Novosibirsk, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperation. Research interests: professional self-determination of youth, psychological and pedagogical support in higher school, pedagogy and psychology of higher school. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: korostel_@mail.ru



СЕНКУС ВАСИЛИЙ ВИТАУТАСОВИЧ

Российская Федерация, город Новокузнецк

доктор технических наук, доцент. Сфера научных интересов: прикладная статистика, математическое моделирование в психологии, методы анализа данных в гуманитарных исследованиях. Автор более 160 опубликованных научных работ. Электронная почта: Vasili.senkus@gmail.com

VASILY V. SENKUS

Novokuznetsk, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Docent. Research interests: applied statistics, mathematical modeling in psychology, data analysis methods in humanitarian research. Author of more than 160 published scientific works. E-mail address: Vasili.senkus@gmail.com

Личностные особенности студентов, выбирающих юридические профессии

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов, обучающихся на юридических направлениях подготовки. Актуальность работы определяется необходимостью расширения представлений о личностных особенностях молодых людей, которые могут оказывать влияние на выбор профессии, психологических фак-

торах, приводящих к выбору той или иной профессиональной деятельности. Выявлены следующие особенности личностных характеристик будущих юристов: высокая эмоциональная устойчивость и практичность мышления на фоне сниженной самооценки и недостаточной личностной интеграции.

Ключевые слова: личностные особенности студентов, обучающихся на юридических направлениях подготовки, выбор профессии, профессиональное самоопределение.

Для цитирования: Попова О.Н., Коростелева Н.А., Сенкус В.В. Личностные особенности студентов, выбирающих юридические профессии // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 159–166. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.159

Abstract: The results of an empirical study of the personal characteristics of students studying in legal fields of study are presented. The relevance of the work is determined by the need to expand the understanding of the personal characteristics of young people who can influence the choice of profession, psychological factors leading to the choice of a particular professional activity. The following features of the personal characteristics of future lawyers have been identified: high emotional stability and practical thinking against the background of reduced self-esteem and insufficient personal integration.

Keywords: personal characteristics of students studying in legal fields of study, choice of profession, professional self-determination.

For citation: Popova O.N., Korosteleva N.A., Senkus V.V. Personal Characteristics of Students Choosing Legal Professions. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 159–166. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.159



Сибирский университет потребительской кооперации

Введение. Юридическая деятельность занимает одно из ключевых мест в системе общественных отношений, выступая гарантом правовой защищенности граждан и стабильности государственного управления. В условиях возрастающей сложности правовой регламентации жизни современного общества вопросы о том, какие именно личностные качества определяют выбор юридической карьеры и как они влияют на эффективность жизнедеятельности, приобретают особую значимость [12; 13]. Как справедливо отмечают Д.Д. Лощаков и А.Б. Лощакова, результативность работы юриста обусловлена не только профессиональными знаниями, но и характеристиками его личности, включая ценностные ориентации, мотивационную сферу и психоэмоциональную устойчивость [8].

Юридическая деятельность предъявляет высокие требования к личности специалиста. Согласно исследованиям В.Л. Васильева, деятельность предста-

вителей большинства юридических специальностей включает социальные, коммуникативные и организационные компоненты [2]. Каждый из них опирается на определенные личностные ресурсы, формирующиеся задолго до начала рабочей деятельности – на этапе формирования личности, а затем выбора профессии и профессионального обучения [3].

Выбор профессии юриста обусловлен личностными особенностями, необходимыми в правовой профессиональной сфере. В обществе существует запрос на эмоционально зрелых специалистов, с устойчивым отношением к представителям различных национальностей, способных принимать взвешенные, рациональные решения [10]. Кроме этого, представителям юридических специальностей необходима стрессоустойчивость, так как им приходится нести ответственность за судьбы людей, сталкиваться с внутренними моральными дилеммами, противостоять давлению со стороны отдельных групп социума и так далее. Нельзя забывать и о проблеме профессиональной деформации юристов, которая проявляется в таких психологических феноменах как авторитарность, подозрительность, негативизм.

Степень изученности проблемы. Н.А. Ныркова, изучая вопросы профессиональной подготовки будущих юристов, пришла к выводу о том, что проблема высшего юридического образования может быть осознана и решена на основе рассмотрения личностей успешных представителей юридических профессий. Ученый подчеркивает, что формирование профессиональной идентичности начинается задолго до включения в практическую деятельность. Уже на стадии профессиональной подготовки закладываются основные черты будущего специалиста на базе более общих личностных характеристик [10].

Н.С. Пряжников рассматривая проблему жизненного самоопределения в рамках психологии личности, установил связь самоопределения с субъективным

восприятием человеком критериев профессионализма [15]. С точки зрения И.А. Левицкой, субъективный профессиональный выбор является системообразующим фактором общего жизнеопределения. Это говорит о важности личностной активности человека в данном процессе [7]. Выбор профессии, по мнению исследователей, детерминирован совокупностью внешних (социальных, семейных, экономических) и внутренних (личностных, мотивационных, ценностных) факторов.

При рассмотрении удовлетворенности жизнью и выбором профессии в целом, согласно модели Р. Кеттелла, предикторами выступают такие характеристики, как экстраверсия, добросовестность, эмоциональная стабильность, открытость опыту и доброжелательность [18]. А.Г. Шмелев в своих работах отмечает, что понимание личностных особенностей может позволить прогнозировать развитие профессиональной деятельности индивида [17].

Специфические личностные черты представителей юридических специальностей рассмотрены в ряде исследований. Н.А. Осколкова указывает на такие ключевые характеристики юристов, как: стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность, аналитическое мышление, высокий уровень ответственности, настойчивость и принципиальность [11]. По мнению Ю.Н. Тарасова и А.И. Соколова, значимой характеристикой будущих юристов, позволяющей адекватно оценивать жизненные и профессиональные ситуации и принимать эффективные решения, является уровень субъективного контроля [16].

Е.С. Крупецкая, рассматривая мотивы выбора направления образования, обращает внимание на то, что ценностно-смысловая сфера личности является внутренним источником жизненных целей человека, определяя одновременно направление профессионального и личностного развития [5]. А.В. Бурмистрова, изучая психодинамические детерминанты мотивов профессионального выбора, пришла к выводу о том, что незрелость профессиональной мотивации, а также преобладание навязанных другими людьми мотивов профессионального выбора связаны с деструктивно-дефицитарной динамикой личностного развития [1]. Ранее в своих работах мы отмечали, что успешность выбора деятельности зависит от мотивационной структуры временной перспективы личности [13]. Именно выстраиваемые ею мотивационные объекты в настоящем и будущем определяют направленность и интенсивность жизнедеятельности, в том числе трудовой и профессиональной деятельности [12; 14].

М.Ю. Марина считает, что на профессиональное становление выпускников вузов влияет осознание собственных интересов и способностей, а также престижность будущей профессии [9]. Особенно это актуально для юридических направлений, где

профессиональная идентичность тесно связана с нравственными и ценностными ориентациями личности.

Подводя итог обзора публикаций, отражающих научные взгляды на особенности личностных характеристик молодых людей, выбирающих юридическое направление профессиональной подготовки, можно заключить, что неизученной остается мотивация выбора профессионального направления обучения, связанная с детскими переживаниями, влияющими на формирование целостной структуры личности, личный психологический жизненный опыт, иногда деструктивный, который формирует компенсаторное поведение и мотивы-цели, неосознаваемые личностью.

Таким образом, круг выявленных нами проблем и наличие лакун в научном знании определяют *актуальность* изучения личностных характеристик людей, способных справиться с профессиональной деятельностью в области юриспруденции. Знание комплекса личностных характеристик, необходимых для успешной профессиональной деятельности, даст возможность предупреждать заведомо неэффективный, а в некоторых случаях разрушительный для личности выбор юридической профессии [3; 11].

Цель исследования – выявление личностных особенностей студентов, выбирающих юридическое направление обучения.

Среди *задач исследования* – выявление личностных характеристик и психологических факторов, влияющих на формирование личностной зрелости, молодых людей обучающихся юридическим специальностям.

Была выдвинута *гипотеза*: студенты, выбирающие юридическое направление обучения, обладают высокой эмоциональной устойчивостью и практичностью мышления при сниженной личностной интеграции.

Организация исследования. Опытнo-экспериментальная работа (далее – ОЭР) проводилась на базе Сибирского университета потребительской кооперации (далее – СибУПК), город Новосибирск.

Контингент исследования: 61 студент (36 девушек и 25 юношей) в возрасте от 19 до 29 лет. Выборка включала обучающихся 2 и 3 курсов направления подготовки: «Юриспруденция».

Методики исследования:

- шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF, формы А и В); методика направлена на определение личностных характеристик респондентов [4];
- опросник «Временная перспектива» Ф. Зимбардо (ZTPI) [19]; методика позволяет выявлять когнитивно-аффективное восприятие периодов собственной жизни, прошлого, настоящего и будущего;
- проективная методика «Дерево Коха» дает возможность выявления неосознаваемых психологических особенностей личности [6].

• Первоначально в исследовании также применялась методика «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов), однако в ходе обработки данных она была исключена из окончательного анализа в связи с получением аномальных результатов, не поддающихся корректной интерпретации.

В работе использовались методы статистического анализа данных: корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r Спирмена), выбранного в силу непараметрического характера распределения части переменных, сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни для выявления различий между группами по полу. Применялась программа IBM SPSS Statistics 22.0.

Результаты исследования. В Таблице 1 представлены особенности личностных характеристик респондентов, принявших участие в исследовании, выявленные с помощью опросника Р. Кеттелла.

Из представленных данных видно, что по большинству личностных характеристик значения находятся в диапазоне средних показателей выраженности. Выделяются три фактора с повышенными значениями: «эмоциональная устойчивость», «самоконтроль поведения» и «напряженность». Это свидетельствует о том, что студентам, выбравшим юридическое направление образования, свойственна эмоциональная устойчивость, развитый самоконтроль поведения, присуще внутреннее напряжение.

Психодиагностика с использованием проективной методики «Дерево Коха» позволила выявить личностные особенности, связанные с психологической целостностью личности. Рассматривались такие характеристики, как личностная интеграция, показатель самооценки, личностная зрелость, наличие психологического ресурса и психологической травмы в раннем возрасте. Данные представлены в Таблице 2.

Были выявлены такие часто встречающиеся показатели, как сниженная самооценка и средний относительно возрастной нормы уровень личностной интеграции. Графический показатель осознанности реальности свидетельствует о том, что большинство респондентов способно распознавать собственные переживания и потребности, осуществлять осознанный выбор поведения.

В исследовании были выявлены взаимозависимости эмоционального отношения к периодам собственной жизни (прошлому, настоящему, будущему) и личностных характеристик (см. Таблицу 3).

Негативное восприятие своего прошлого имеет положительную корреляцию со шкалами «тревожность», «напряженность» и «вторичная тревожность» и отрицательную – со шкалами «эмоциональная устойчивость» и «самоконтроль». Это свидетельствует о том, что негативное восприятие собственного прошлого связано с комплексом тревожно-дезадаптивных состояний и характеристик личности.

Таблица 1

Личностные характеристики респондентов

Личностные характеристики	Показатель выраженности характеристики, балл	Отклонение показателя выраженности характеристики от среднего значения, балл
A (замкнутость – общительность)	10,77	3,18
B (мышление)	6,70	1,90
C (эмоциональная неустойчивость – стабильность)	15,43*	3,92
E (конформность – доминантность)	13,44	3,48
F (озабоченность – беспечность)	12,26	3,86
G (недобросовестность – совестливость)	11,81	3,21
H (робость – смелость)	12,77	5,30
I (жесткость – чувствительность)	12,02	3,25
L (доверчивость – подозрительность)	10,23	2,91
M (практичность – мечтательность)	11,38	3,05
N (наивность – проницательность)	10,63	2,53
O (самоуверенность – тревожность)	11,10	4,29
Q1 (ригидность – гибкость)	10,12	3,06
Q2 (зависимость – самостоятельность)	11,17	3,10
Q3 (низкий – высокий самоконтроль)	13,18	2,87
Q4 (расслабленность – напряженность)	13,48*	4,57

* – показатели, имеющие высокий уровень выраженности в структуре личностных характеристик.

Таблица 2

Частота встречаемости графического признака личностных показателей

Графический признак по методике «Дерево Коха»	Количество респондентов, имеющих признак, % от общего числа
Размер рисунка (индикатор сниженной самооценки)	72,62
Централизация (личностная интеграция)	66,67
Наличие земли (осознание реальности)	42,86
Регрессивные элементы (инфантильность)	32,14
Наличие плодов и листьев (психологический ресурс)	27,38
Дупло (психологическая травма)	10,71

Таблица 3

**Значимые корреляции между личностными факторами (16PF)
и шкалами временной перспективы (ZTPI)**

Личностный фактор	Шкала ZTPI	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена	Уровень значимости связи (p)
С (эмоциональная. устойчивость)	Негативное прошлое	-0,355**	0,001
С (эмоциональная устойчивость)	Позитивное прошлое	0,219*	0,045
С (эмоциональная. устойчивость)	Фаталистическое настоящее	-0,246*	0,024
Е (доминантность)	Гедонистическое настоящее	0,222*	0,042
F (экспрессивность)	Фаталистическое настоящее	-0,277*	0,011
G (совестливость)	Будущее	0,245*	0,025
I (чувствительность)	Будущее	0,286**	0,008
L (подозрительность)	Негативное прошлое	0,246*	0,024
M (мечтательность)	Позитивное прошлое	-0,305**	0,005
M (мечтательность)	Фаталистическое настоящее	-0,374**	< 0,001
M (мечтательность)	Будущее	-0,270*	0,013
O (тревожность)	Негативное прошлое	0,387**	< 0,001
Q1 (гибкость)	Негативное прошлое	0,217*	0,048
Q1 (гибкость)	Позитивное прошлое	-0,289**	0,008
Q1 (гибкость)	Будущее	-0,222*	0,042
Q3 (самоконтроль)	Негативное прошлое	-0,276*	0,011
Q3 (самоконтроль)	Позитивное прошлое	0,333**	0,002
Q3 (самоконтроль)	Будущее	0,270*	0,013
Q4 (напряженность)	Негативное прошлое	0,474**	< 0,001
F1 (тревожность, вторичная)	Негативное прошлое	0,461**	< 0,001
F3 (чувствительность, вторичная)	Негативное прошлое	-0,349**	0,001
F3 (чувствительность, вторичная)	Фаталистическое настоящее	-0,222*	0,042

p < 0,05 * – статистически значимо;

p < 0,01 ** – высокий уровень значимости.

Шкала временной перспективы «будущее» имеет положительную корреляцию со шкалами «совестливость», «чувствительность» и «самоконтроль» и отрицательную – со шкалами «мечтательность» и «гибкость мышления». Это указывает на то, что ориентация на будущее в большей степени связана с ответственностью, дисциплинированностью и практичностью, а не с мечтательностью, далекой от реальности.

Была выявлена отрицательная корреляция между шкалой «будущее» и показателем личностной интеграции, это означает, что студенты, имеющие осознанное представление о себе и своих возможностях (центрированное расположение дерева), в большей степени ориентированы на будущее, размышляют о нем и планируют его.

Положительная взаимосвязь между шкалами «позитивное прошлое» и «гедонистическое настоящее» говорит о том, что принятие собственного прошлого выступает психическим ресурсом в настоящем и способствует деятельности активности.

Сравнение личностных характеристик представителей разных полов (см. Таблицу 4) показало, что

подтверждаются устойчивые представления о том, какие личностные характеристики в большей мере свойственны юношам, а какие – девушкам.

У девушек сильнее чем у юношей проявляются такие черты, как совестливость, чувствительность и напряженность. Чувствительность может проявляться в более быстрой и сильной эмоциональной реакции на внешние события. Девушки больше, чем юноши переживают за впечатление, которое они вызывают у окружающих, при этом более склонны ориентироваться на правильность своих поступков относительно внутренней системы ценностей. Юношам более свойственно проявлять предприимчивость, решительность и гибкость поведения. Они в большей степени склонны не замечать жизненные нюансы, направляя свое поведение на яркое и очевидное. При возникновении трудностей им свойственно действовать быстро и решительно без длительных размышлений.

Следует отметить ряд ограничений проведенного нами исследования: выборка ограничена одним вузом. Поперечный дизайн исследования не позволяет судить о динамике изменений личностных характеристик в процессе обучения.

Таблица 4

Различия личностных характеристик юношей и девушек

Личностные характеристики	Средний ранг		Р, U-критерий Манна-Уитни
	Юноши	Девушки	
G (совестливость)	30,24	47,69	0,003
I (чувствительность)	29,00	48,22	0,001
Q4 (напряженность)	33,98	46,11	0,037
F3 (вторичная чувствительность)	51,22	38,81	0,033

Заключение. Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

- среди наиболее выраженных личностных черты студентов, обучающихся юридической профессии, эмоциональная стабильность, внутренний контроль и внутренняя напряженность; они обладают практичностью мышления и не склонны к мечтательности и фантазированию, что проявляется в рациональном выборе поведения;
- результаты использования проективной методики показали, что данной категории респондентов присущи низкая самооценка, средний уровень личностной интеграции и способность осознано управлять собственным поведением;
- у 10 % испытуемых в анамнезе присутствуют сильные стрессовые переживания, которые могут быть квалифицированы как психотравма;
- юношам по сравнению с девушками более присущи такие черты, как решительность, предприимчивость, девушкам – эмпатийность, чувствительность и совестливость;

- восприятие собственной прошлой жизни зачастую связано с негативными эмоциями, что возможно служит мотивом выбора профессии, предполагающей власть и контроль над другими людьми.

Результаты исследования могут быть использованы в психологической работе со студентами, направленной на повышение осознанности проживания собственной жизни, профилактику эмоционального выгорания у специалистов, работающих в юридической сфере, прежде всего на должностях, связанных с высоким уровнем ответственности за судьбы других людей.

Имеет смысл продолжить изучение осознаваемых и неосознаваемых психологических факторов, влияющих на выбор профессии юриста, увеличить объем выборки и охват учебных заведений, а также провести лонгитюдные исследования трансформации личностных характеристик будущих юристов в процессе обучения и после его окончания, при погружении в рабочую профессиональную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурмистрова А.В. Психодинамические детерминанты мотивов профессионального выбора воспитанников суворовского военного училища МВД России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 1. С. 43–52.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология: учебник. М.: Юстиция, 2024. 604 с.
3. Григорян Ф.Ф. Управление профессиональным выбором и профессиональным самоопределением учащихся // International scientific research 2017: сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции, Москва, 19 ноября 2017 года. М.: Научный центр «Олимп», 2017. С. 551–553.
4. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001.
5. Крупецкая Е.С. Особенности ценностно-мотивационной сферы слушателей программы профессиональной переподготовки психологических направлений как фактор профессионального самоопределения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16, № 5 (144). С. 30–40.
6. Кох К. Тест «Дерево». М.: Эксмо, 2010. 352 с.
7. Левицкая И.А. Субъектность профессионального выбора: компоненты социально-профессионального самоопределения // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2019. № 1 (58). С. 93–95.
8. Лощаков Д.Д., Лощакова А.Б. Психология личностной успешности современного юриста // ИНСАЙТ. 2022. № 1 (9). С. 39–47.
9. Марина М.Ю. Статус профессиональной идентичности и проблема профессионального выбора студентов-выпускников // Психология обучения. 2009. № 1. С. 74–81.
10. Ныркова Н.А. Личность юриста: размышления преподавателя, читающего курсы у магистрантов // Северо-Кавказский юридический вестник. 2015. № 2. С. 15–21.
11. Осколкова Н.А. Профессиональные и личностные характеристики специалиста-юриста // Вопросы педагогики. 2020. № 9-1. С. 106–110.
12. Попова О.Н. Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 195–208.
13. Попова О.Н. Временная перспектива личности в контексте эффективности самоопределения: монография. Новосибирск: АНОО ВО Центросоюза РФ «СибУПК», 2021. 158 с.
14. Попова О.Н. Сбалансированность временной перспективы личности во взаимосвязи с аффективно-когнитивным восприятием собственной жизни // Прогрессивные технологии в мировом научном пространстве: сборник статей по итогам международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 70–73.
15. Пряжников Н.С. Профориентология: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 405 с.
16. Тарасова Ю.Н., Соколова А.И. Уровень субъективного контроля как фокус работы в рамках подготовки специалистов для судебной системы // Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14 мая 2021 года. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2021. С. 241–244.
17. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
18. McCrae R.R., Costa P.T. Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*. 1997. Vol. 52, No. 5. P. 509–516.
19. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1271–1288.

REFERENCES

1. Burmistrova A.V. Psihodinamicheskie determinanty motivov professional'nogo vybora vospitannikov suvorovskogo voennogo uchilishcha MVD Rossii [Psychodynamic determinants of the motives of professional choice of pupils of the Suvorov military school of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Bulletin of the penal enforcement system*. 2022. No. 1. P. 43–52. (in Russian).
2. Vasil'ev V.L. Yuridicheskaya psihologiya: uchebnik [Legal psychology: textbook]. Moscow: Justitia, 2024. 604 p. (in Russian).
3. Grigoryan F.F. Upravlenie professional'nym vyborom i professional'nym samoopredeleniem uchashchihsya [Management of professional choice and professional self-determination of students]. *International scientific research 2017: sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 19 noyabrya 2017 goda*. Moscow: Nauchnyj centr "Olimp", 2017. P. 551–553. (in Russian).
4. Kapustina A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella [R. Kettell's multifactorial personality methodology]. Saint Petersburg, 2001. (in Russian).
5. Krupetskaya E.S. Osobennosti cennostno-motivacionnoj sfery slushatelej programmy professional'noj perepodgotovki psihologicheskikh napravlenij kak faktor professional'nogo samoopredeleniya [Features of the value-motivational sphere of students of the professional retraining program in psychological areas as a factor of professional self-determination]. *Scientific Notes of the Russian State Social University*. 2017. Vol. 16, No. 5 (144). P. 30–40. (in Russian).
6. Koh K. Test «Derevo» [The Tree Test]. Moscow: Eksmo, 2010. 352 p. (in Russian).
7. Levickaya I.A. Sub'ektnost' professional'nogo vybora: komponenty social'no-professional'nogo samoopredeleniya [Subjectivity of professional choice: components of socio-professional self-determination]. *Information and communication technologies in pedagogical education*. 2019. No. 1 (58). P. 93–95. (in Russian).
8. Loshchakov D.D., Loshchakova A.B. Psihologiya lichnostnoj uspehnosti sovremennogo yurista [Psychology of personal success of a modern lawyer]. *INSIGHT*. 2022. No. 1 (9). P. 39–47. (in Russian).
9. Marina M.Yu. Status professional'noj identichnosti i problema professional'nogo vybora studentov-vypusknikov [The status of professional identity and the problem of professional choice of graduate students]. *Psychology of education*. 2009. No. 1. P. 74–81. (in Russian).
10. Nyrkova N.A. Lichnost' yurista: razmyshleniya prepodavatelya, chitayushchego kursy u magistrantov [Personality of a lawyer: reflections of a teacher who teaches undergraduates courses]. *North Caucasian Law Bulletin*. 2015. No. 2. P. 15–21. (in Russian).

11. Oskolkova N.A. Professional'nye i lichnostnye harakteristiki specialista-yurista [Professional and personal characteristics of a lawyer]. *Questions of pedagogy*. 2020. No. 9-1. P. 106–110. (in Russian).
12. Popova O.N. Prognozirovaniye effektivnosti samoopredeleniya lichnosti po harakteristikam sbalansirovannosti vremennoy perspektivy [Forecasting the effectiveness of personal self-determination based on the characteristics of a balanced time perspective]. *Siberian Psychological Journal*. 2020. No. 75. P. 195–208. (in Russian).
13. Popova O.N. Vremennaya perspektiva lichnosti v kontekste effektivnosti samoopredeleniya: monografiya [The temporal perspective of personality in the context of the effectiveness of self-determination: monograph]. Novosibirsk: ANOO VO Centrosoyuz RF "SibUPK", 2021. 158 p. (in Russian).
14. Popova O.N. Sbalansirovannost' vremennoy perspektivy lichnosti vo vzaimosvyazi s affektivno-kognitivnym vospriyatiem sobstvennoy zhizni [Balancing the time perspective of a personality in relation to the affective-cognitive perception of one's own life]. *Progressivnye tekhnologii v mirovom nauchnom prostranstve: sbornik statej po itogam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2020. P. 70–73. (in Russian).
15. Pryazhnikov N.S. Proforientologiya: uchebnyy i praktikum dlya vuzov [Career guidance: textbook and workshop for universities]. Moscow: Urait Publishing House, 2024. 405 p. (in Russian).
16. Tarasova Yu.N., Sokolova A.I. Uroven' sub'ektivnogo kontrolya kak fokus raboty v ramkah podgotovki specialistov dlya sudebnoy sistemy [The level of subjective control as a focus of work in the framework of training specialists for the judicial system]. *Psichologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki kadrov dlya professional'noy deyatel'nosti v ekstremal'nykh usloviyakh: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 14 maya 2021 goda*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia, 2021. P. 241–244. (in Russian).
17. Shmelev A.G. Psihodiagnostika lichnostnykh chert [Psychodiagnosics of personality traits]. Saint Petersburg: Rech', 2002. 480 p. (in Russian).
18. McCrae R.R., Costa P.T. Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*. 1997. Vol. 52, No. 5. P. 509–516.
19. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1271–1288.

Поступила в редакцию: 19.03.2026

Поступила после рецензирования: 28.04.2026

Поступила к публикации: 19.05.2026

Received: 19.03.2026

Revised: 28.04.2026

Accepted: 19.05.2026

Хмелева Е.С.,

Международный институт реляционно-интеграционной психотерапии «Интегра»



ХМЕЛЕВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА

Российская Федерация, город Пермь

магистр психологии, ректор Международного института реляционно-интеграционной психотерапии «Интегра». Сфера научных интересов: восприятие критики и академической обратной связи студентами, эмоционально-волевая регуляция, психологическое сопровождение обучающихся, психотерапевтический процесс в образовательной среде. Электронная почта: hmeleva_lena@mail.ru

ELENA S. KHMELEVA

Perm, Russian Federation

Master's degree in Psychology, Rector of International Institute of Relational-Integrative Psychotherapy "Integra". Research interests: students' perception of criticism and academic feedback, emotional-volitional regulation, psychological support of students, psychotherapeutic process in the educational environment. E-mail address: hmeleva_lena@mail.ru

Проблемы принятия критики у студентов с нарушениями эмоционально-волевой сферы

Аннотация. Обоснована актуальность решения проблем, сопряженных с восприятием академической обратной связи студентами с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Описаны ключевые особенности обучающихся вузов данной категории, определяющие возникновение барьеров для адекватного восприятия оценочных суждений. Среди дисфункциональных состояний выделены алекситимия, низкий уровень эффективности саморегуляции, отсутствие или нарушение механизмов компенсации негативных состояний за счет волевых качеств, дисбаланс аффективной регуляции. Показано как характеристики студентов определяют специфику их реакции на критику. Представлены меры психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями эмоционально-волевой сферы, разрабатываемые в двух основных направлениях: коррекция (или компенсация) имеющихся у студентов дисфункций и преобразование стратегий построения обратной связи, используемых преподавателями. Прослежена взаимосвязь выявляемых в ходе диагностики проблем обучающихся, компенсаторных ресурсов, на которые можно опереться для их разрешения, и методов развития умений и способностей.

Ключевые слова: академическая обратная связь, студенты вузов с нарушениями эмоционально-волевой сферы, барьеры в восприятии оценочных суждений, меры психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Для цитирования: Хмелева Е.С. Проблемы принятия критики у студентов с нарушениями эмоционально-волевой сферы // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 167–181. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.167

Abstract. The relevance of solving problems related to the perception of academic feedback by students with emotional and volitional disorders is substantiated. The key features of university students in this category that determine the emergence of barriers to the adequate perception of value judgments are described. Among the dysfunctional states, alexithymia, a low level of self-regulation effectiveness, the absence or violation of mechanisms for compensating for negative states due to volitional qualities, and an imbalance of affective regulation are highlighted. It is shown how the characteristics of students determine the specifics of their reaction to criticism. The article presents measures of psychological and pedagogical support for students with emotional and volitional disorders, developed in two main directions: correction (or compensation) of students' existing dysfunctions and transformation of feedback strategies used by teachers. The interrelation between the problems of students identified during the diagnosis, compensatory resources that can be relied upon to resolve them, and methods of developing skills and abilities is traced.

Keywords: academic feedback, university students with emotional and volitional disorders, barriers in the perception of value judgments, measures of psychological and pedagogical support for students.

For citation: Khmeleva E.S. Problems of accepting criticism among students with emotional and volitional disorders. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 167–181. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.167



Введение. Происходящие в России реформы системы высшего образования затрагивают все ее компоненты. В условиях приоритетности реализации принципов индивидуализации и гуманизации образовательного процесса, необходимости развития социальных навыков как компонента профессиональной компетентности будущего специалиста, с учетом понимания формирующих и развивающих функций оценивания особую значимость приобретает грамотная организация обратной связи по результатам учебной деятельности студентов.

В настоящей статье мы рассмотрим одну из проблем построения данного компонента системы образования, связанную со способностью обучающихся адекватно воспринимать критику. Эта способность играет важную роль в достижении индивидом академических и профессиональных успехов, является базовым механизмом обучения, позволяет корректировать свои действия, развиваться и достигать целей. Результаты исследований (С.П. Исенко, Н.Н. Кириллова и др.) и практический опыт взаимодействия со студентами свидетельствуют о том, что значительное количество обучающихся имеет проблемы с объективным и конструктивным восприятием критики, оценочных суждений в целом. Фиксируется возникновение психологических барьеров, защитных реакций, препятствующих конструктивному анализу информации и последующей коррекции деятельности. Для таких лиц академическая критика является не инструментом развития, а фактором снижения учебной мотивации, возникновения конфликтных ситуаций, дестабилизации Я-концепции [3; 4].

Наиболее ярко выражен комплекс проблем, сопряженных с восприятием академической обратной связи, у студентов с нарушениями эмоционально-волевой сферы (далее – НЭВС). К данной категории относятся обучающиеся с повышенной эмоциональной лабильностью, тревожностью, трудностями произвольной регуляции поведения. Смещение фокуса современной науки с дефицитарных моделей, рассматривающих НЭВС как ограничение, на поиск вну-

тренних ресурсов личности актуализирует задачу создания эффективной системы психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся. Для ее решения необходимо:

- определить ключевые особенности студентов с НЭВС;
- выявить специфические внутренние психологические барьеры и компенсаторные ресурсы, которые определяют особенности реагирования на критику;
- разработать меры психолого-педагогического сопровождения обучающихся с НЭВС, обеспечивающие их адаптацию, развитие необходимых умений и способностей, профилактику негативных последствий неадекватного восприятия критики.

Ключевые особенности студентов с НЭВС, определяющие возникновение барьеров для адекватного восприятия оценочных суждений. Эмоционально-волевая сфера индивида понимается как система, объединяющая эмоции, волю, волевые качества, а также их проявления и процессы регуляции [1]. От ее состояния зависят способность чувствовать, осознавать свои эмоции, управлять ими, а также за умение ставить цели, принимать решения, преодолевать трудности. Отклонения в ее развитии могут быть следствием органических предпосылок, результатом длительного стресса или социальной дезадаптации.

Среди дисфункциональных состояний студентов с НЭВС выделяют такие, как:

- алекситимия – неспособность дифференцировать собственные переживания, трудности в распознавании и вербализации собственных эмоций [2];
- низкий уровень эффективности саморегуляции, напрямую определяющий возникновение переживаемых индивидом психических состояний (сомнения, волнение, беспокойство), делающий первую реакцию на любое замечание острой и неконтролируемой [8, с. 141–143];
- отсутствие или нарушение механизмов компенсации негативных состояний за счет волевых качеств (в норме настойчивость компенсирует фрустрацию, решительность – тревожность, неуверенность) [5, с. 445; 6, с. 71–73].
- дисбаланс аффективной регуляции, порождающий серьезные коммуникативные преграды, связанные с нервным напряжением, замкнутостью, повышенной впечатлительностью, тенденцией к депрессивным состояниям.

Выявлено, что без профессиональной поддержки у студентов может наблюдаться выраженная отрицательная динамика от младших курсов к старшим. Так, усиление проявлений алекситимии, по мнению исследователей, может быть сопряжено с интенсивной интеллектуальной нагрузкой и возникновением новых авторитетов, что снижает доверие обучающихся к своим ощущениям [7, с. 44–45]. К возникнове-

нию неадекватных реакций, конфликтных ситуаций приводит приверженность преподавателей подходами, в рамках которых акцент делался на дисциплине, не принимаются в расчет психофизиологические причины, обуславливающие неспособность студента выдерживать напряжение учебного процесса, непонимание того, что эмоциональная оценка событий формируется, когда человек еще полностью не осознает суть происходящего.

Характеристики студентов с НЭВС определяют специфику их реакции на критику:

- повышенная тревожность и неуверенность в себе делают замечания (даже доброжелательные), оценочные высказывания личностно угрожающими;
- склонность к аффективной возбудимости и психической нестабильности определяет непредсказуемость и остроту реакции на критику;
- слабое развитие саморегуляции и низкий уровень самоконтроля препятствуют рациональной обработке критических замечаний и их использованию для самосовершенствования [1; 10];
- механизм «реактивного образования», возникающий в результате внутреннего конфликта между желанием достичь успеха и страхом перед неудачей, делает указание на недоработку причиной фрустрации, неадекватных реакций и показного безразличия до немотивированной агрессии [2, с. 28].

В академической критике предполагается указание на ошибки с целью их исправления. Для студентов с НЭВС центральной проблемой является подмена объекта критики. Такие обучающиеся рассматривают оценку результатов своего труда как оценку их личности, некоторые из них испытывают страх перед развернутыми комментариями к своим работам, конкретное замечание преподавателя провоцирует у них глобальный внутриличностный кризис [4]. Это указывает на хрупкость Я-концепции.

Систематизированные данные о характеристиках обучающихся вузов с НЭВС представлены в Таблице 1.

Меры психолого-педагогического сопровождения обучающихся с НЭВС. Как отмечалось выше, при игнорировании или несвоевременном выявлении проблем рассматриваемой категории обучающихся ситуация с критикой может стать триггером для усугубления имеющихся у них нарушений. Комплекс профилактических и реабилитационных мер необходимо разрабатывать в двух основных направлениях: коррекция (или компенсация) имеющихся у студентов дисфункций и преобразование стратегий построения обратной связи, используемых преподавателями.

Первое направление опирается на достижения общей и когнитивно-поведенческой психологии, описывающих механизмы формирования внутренних барьеров и защитных реакций при столкновении с критикой, а также клинической психологии, объясняющей природу аффективных дисфункций (повышенная тревожность, алекситимия и др.). В рамках данного направления создаются условия для развития необходимых умений и качеств студентов с НЭВС, их социальной адаптации. Для каждого обучающегося необходимо выявить доступные ему психологические ресурсы, обеспечивающие возможность конструктивно воспринимать критику, использовать ее как инструмент саморазвития. В качестве примера внешнего ресурса может служить наличие поддерживающего окружения. Значимые внутренние ресурсы – способность к рефлексии, высокий уровень развития критического мышления. Опора на имеющиеся у индивида ресурсы позволяет сформировать у него устойчивость к стрессу, адаптивные стратегии его преодоления, развить навыки осознанной саморегуляции. Необходимо учить студентов слушать и понимать высказываемую оппонентами позицию, анализировать поступающую информацию, собственные эмоциональные реакции, что призвано существенно снизить остроту переживаний [3; 9, с. 40].

Таблица 1

Психологические барьеры восприятия критики обучающимися с НЭВС

Тип препятствия	Специфика проявления при НЭВС	Влияние на поведение
Аффективно-эмоциональный	Высокий уровень тревожности, склонность к паническим реакциям, алекситимия	Избегание контактов с преподавателем, отказ от выполнения сложных заданий после первой неудачи
Когнитивный	Фрагментарность восприятия, трудности с установлением причинно-следственных связей	Непонимание сути замечаний, фиксация на интонации говорящего вместо смыслового содержания сообщения
Поведенческий (защитный)	«Реактивное образование», агрессия, уход в себя, обесценивание источника информации	Эскалация конфликтов в аудитории, саботаж рекомендаций преподавателя, формальное выполнение задач

Второе направление базируется на современных педагогических подходах к выбору форм, методов и алгоритмов осуществления академической обратной связи. Наличие в группе обучающихся с НЭВС ставит перед преподавателями задачу научиться использовать разные формы подачи критики. Среди эффективных приемов:

- перевод внешнего правила во внутренне значимый мотив;
- придание требованию эмоциональной привлекательности;
- объяснение значимости осознания и исправления ошибки для будущей карьеры;
- использование протоколов деперсонализированной обратной связи – критика должна касаться исключительно параметров выполненного задания,

что должно снизить риск срабатывания защитных механизмов;

- задействование письменных асинхронных форм рецензирования студенческих работ на основе предварительно согласованных критериев;
- ознакомление обучающихся с природой критики.

Сочетание двух категорий мер поддержки студентов с НЭВС при организации обратной связи призвано обеспечить переход от восприятия критики как личных нападок в категорию полезного профессионального опыта, развитие компенсаторных механизмов, улучшение успеваемости, гармонизацию личности.

В Таблице 2 показана взаимосвязь выявляемых в ходе диагностики проблем обучающихся, компенсаторных ресурсов, на которые можно опереться для их разрешения, и методов развития умений и способностей.

Таблица 2

Стратегии преодоления барьеров восприятия обратной связи

Выявленная проблема	Компенсаторный психологический ресурс	Практическое применение в обучении
Алекситимия (непонимание своих эмоций)	Рационализация поведения, ведение рефлексивных дневников	Разбор ситуации по алгоритму: факт – моя эмоция – объективный смысл критики
Импульсивность реакций	Произвольная регуляция (пауза между стимулом и ответом)	Введение правила «отложенной реакции»: обсуждение оценок через 24 часа после их оглашения
Низкая устойчивость к стрессу	Опора на прошлый позитивный опыт (актуализация успехов)	Применение техники «сэндвича» (позитив – критика – позитив) при оценивании

Заключение. Проведенное исследование позволяет характеризовать принятие критики студентами с НЭВС как сложный процесс, отягощенный множеством внутренних противоречий. Вследствие нестабильности нервных процессов, склонности к алекситимии, дефицита навыков саморегуляции академические замечания могут восприниматься ими как угроза целостности Я-концепции.

Нами выделены основные психологические барьеры принятия критики: реактивное защитное поведение, искаженная интерпретация мотивов преподавателя, неспособность дифференцировать интеллектуальную неудачу от личностного краха. В качестве компенсаторных ресурсов могут выступать: целенаправленное развитие волевой регуляции, повышение осознанности поведения, опора на высокий уровень критичности мышления. Смещение фокуса с конста-

тации дефекта на поиск внутренних точек опоры открывает новые перспективы в инклюзивной педагогике и психологии высшей школы. Выявленные взаимосвязи между дефицитами обучающихся, ресурсами, служащими опорой для их преодоления, и методами психолого-педагогической поддержки могут лечь в основу системы работы преподавателей, тьюторов, кураторов учебных групп, сотрудников психологических служб университетов по оптимизации обратной связи, предоставляемой преподавателями обучающимся.

Перспективы представленной в статье работы связаны с проведением лонгитюдных эмпирических исследований, направленных на оценку эффективности различных форматов осуществления развивающей обратной связи для различных категорий обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аммосова Л.И., Северьянова М.И., Винокурова О.Е. Развитие эмоционально-волевых качеств у подростков с нарушениями слуха на уроках физической культуры // МНКО. 2023. № 6 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalno-voleyv-kachestv-u-podrostkov-s-narusheniyami-sluha-na-urokah-fizicheskoy-kultury> (дата обращения: 26.03.2026).
2. Зиньковский А.К., Антоновский А.В. Об алекситимии как механизме адаптации в контексте педагогической деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 24–38.
3. Исенко С.П. Конструктивная критика и эффективное реагирование на нее как факторы личностного роста // URL: <https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/899-konstruktivnaya-kritika-i-effektivnoe-reagirovanie-na-nee-kak-factory-lichnostnogo-rosta> (дата обращения: 03.04.2026).
4. Кириллова Н.Н. Стереотипы восприятия критики и похвалы в деловой коммуникации // Вестник НГТУ имени Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-vospriyatiya-kritiki-i-pohvaly-v-delovoy-kommunikatsii> (дата обращения: 26.03.2026).
5. Лукьянова М.В. Особенности эмоционально-волевой сферы личности у студентов с различными акцентуациями характера // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 444–449.
6. Некрасова Е.В. Особенности переходов стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2021. № 2 (30). С. 70–82. DOI: 10.24412/19989156_2021_2_70_82
7. Орестова Е.В., Мохов В.А., Тон К.В. Исследование изменений системы ценностей и способов совладания со стрессом в связи с динамикой алекситимического статуса у студентов I-III курсов // Российская стоматология. 2011. Т. 4, № 4. С. 43–48.
8. Прохоров А.О., Карташева М.И., Юсупов М.Г. Взаимосвязь системы «Я» и регуляторных качеств студентов в различных ситуациях учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 3. С. 139–150. DOI: 10.17759/exppsy.2023160309
9. Сиврикова Н.В. Системная оценка критичности мышления и особенностей медиапотребления студентов // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 35–46. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.04
10. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. The specifics of the development of students' emotional and volitional sphere in the framework of foreign language education in a non-linguistic university // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. 2025. № 12/3. С. 29–35. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.12-3.08

REFERENCES

1. Ammosova L.I., Sever'yanova M.I., Vinokurova O.E. Razvitie emocional'no-voleyv-kachestv u podrostkov s narusheniyami sluha na urokah fizicheskoy kul'tury [The development of emotional and volitional qualities in adolescents with hearing impairments in physical education classes]. *MNCO*. 2023. No. 6 (103). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalno-voleyv-kachestv-u-podrostkov-s-narusheniyami-sluha-na-urokah-fizicheskoy-kultury> (date of the Application: 26.03.2026). (in Russian).
2. Zin'kovskiy A.K., Antonovskiy A.V. Ob aлекситимии kak mekhanizme adaptatsii v kontekste pedagogicheskoy deyatel'nosti [On alexithymia as a mechanism of adaptation in the context of pedagogical activity]. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2011. No. 2. P. 24–38. (in Russian).
3. Isenko S.P. Konstruktivnaya kritika i effektivnoe reagirovanie na nee kak factory-lichnostnogo-rosta [Constructive criticism and effective response to it as factors of personal growth]. Available at: <https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/899-konstruktivnaya-kritika-i-effektivnoe-reagirovanie-na-nee-kak-factory-lichnostnogo-rosta> (date of the Application: 03.04.2026). (in Russian).
4. Kirillova N.N. Stereotipy vospriyatiya kritiki i pohvaly v delovoy kommunikatsii [Stereotypes of perception of criticism and praise in business communication]. *Bulletin of the R.E. Alekseev NSTU. The series "Management in social systems. Communication technologies"*. 2014. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-vospriyatiya-kritiki-i-pohvaly-v-delovoy-kommunikatsii> (date of the Application: 26.03.2026). (in Russian).
5. Luk'yanova M.V. Osobennosti emotsional'no-voleyv sfery lichnosti u studentov s razlichnymi aktsentuatsiyami kharaktera [Features of the emotional-volitional sphere of personality in students with various character accentuations]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 84-3. P. 444–449. (in Russian).
6. Nekrasova E.V. Osobennosti perekhodov stadiy stanovleniya sub"ektnosti studentov [Features of the transitions of stages of students' subjectivity formation]. *Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*. 2021. No. 2 (30). P. 70–82. (in Russian). DOI: 10.24412/19989156_2021_2_70_82
7. Orestova E.V., Mokhov V.A., Ton K.V. Issledovanie izmeneniy sistemy tsennostey i sposobov sovladaniya so stressom v svyazi s dinamikoy aлекситимического statusa u studentov I-III kursov [Study of changes in the value system and ways of coping with stress in connection with the dynamics of alexithymic status in 1st-3rd year students]. *Russian Dentistry*. 2011. Vol. 4, No. 4. P. 43–48. (in Russian).
8. Prokhorov A.O., Kartasheva M.I., Yusupov M.G. Vzaimosvyaz' sistemy «Ya» i regulatorynykh kachestv studentov v razlichnykh situatsiyakh uchebnoy deyatel'nosti [The relationship between the "Self" system and regulatory qualities of students in various situations of educational activity]. *Experimental Psychology*. 2023. Vol. 16, No. 3. P. 139–150. (in Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2023160309
9. Sivrikova N.V. Sistemnaya otsenka kritichnosti myshleniya i osobennostey mediapotrebleniya studentov [Systematic assessment of critical thinking and features of students' media consumption]. *Systems Psychology and Sociology*. 2022. No. 3 (43). P. 35–46. (in Russian). DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.0410
10. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. The specifics of the development of students' emotional and volitional sphere in the framework of foreign language education in a non-linguistic university. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: HUMANITIES*. 2025. No. 12/3. P. 29–35. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.12-3.08

Поступила в редакцию: 16.04.2026

Поступила после рецензирования: 25.05.2026

Поступила к публикации: 09.06.2026

Received: 16.04.2026

Revised: 25.05.2026

Accepted: 09.06.2026

Чубова И.И., Суворова-Григорович А.А.,
Луганский государственный педагогический университет

**ЧУБОВА ИРИНА ИВАНОВНА****Российская Федерация, город Луганск**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции, Луганский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: психокоррекция посттравматического стрессового расстройства. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: chubova_irina@internet.ru

IRINA I. CHUBOVA**Lugansk, Russian Federation**

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Defectology and Psychological Correction, Lugansk State Pedagogical University. Research interests: psychocorrection of post-traumatic stress disorder. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: chubova_irina@internet.ru

**СУВОРОВА-ГРИГОРОВИЧ АННА АЛЕКСАНДРОВНА****Российская Федерация, город Луганск**

кандидат медицинских наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, Луганский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: непсихотические, психические и невротические расстройства. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: grigorovichaa@mail.ru

ANNA A. SUVOROVA-GRIGOROVICH**Lugansk, Russian Federation**

Ph.D. of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Defectology and Psychological Correction, Lugansk State Pedagogical University. Research interests: non-psychotic, mental and neurotic disorders. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: grigorovichaa@mail.ru

Взаимосвязь эмпатии и статусов профессиональной идентичности студентов направления подготовки «Психология», проживающих в Луганской Народной Республике

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи эмпатии и статусов профессиональной идентичности у студентов направления подготовки «Психология», проживающих в Луганской Народной Республике (N = 225), чье становление протекает в условиях длительной психотравмирующей ситуации. Установлен профиль эмпатии: доминирование низкого общего уровня с акцентом на рациональный канал при ослаблении эмоционального и интуитивного компонентов. Подтверждена гипотеза об адаптивной трансформации эмпатии в условиях хронического стресса. Выявлено, что демографические факторы (пол, возраст) значимо не влияют на изучаемые переменные. Обнаружены дифференцированные связи: суммарный уровень эмпатии и проникающая способность положительно коррелируют со сформированной идентичностью и отрицательно – с навязанной. Доказана нелинейная фазовая динамика рассматриваемых взаимосвязей в ходе обучения: от ресурса самоопределения на младших курсах к кризису на выпускном курсе бакалавриата и переинтеграции в магистратуре. У магистрантов зафиксировано снижение эмпатии как кумулятивный эффект стресса.

Ключевые слова: студенты направления подготовки «Психология», проживающие в Луганской Народной Республике, статусы профессиональной идентичности, эмпатия и ее компоненты: суммарный показатель, рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы, установки, проникающая способность, идентификация.

Для цитирования: Чубова И.И., Суворова-Григорович А.А. Взаимосвязь эмпатии и статусов профессиональной идентичности студентов направления подготовки «Психология», проживающих в Луганской Народной Республике // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 172–180. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.03.P.172

Abstract. The results of an empirical study of the relationship between empathy and professional identity statuses among Psychology students living in the Luhansk People's Republic (N = 225), whose formation takes place in a long-term traumatic situation, are presented. The profile of empathy has been established: the dominance of a low general level with an emphasis on the rational channel while weakening the emotional and intuitive components. The hypothesis of adaptive transformation of empathy in conditions of chronic stress has been confirmed. It was revealed that demographic factors (gender, age) do not significantly affect the studied variables. Differentiated relationships have been found: the total level of empathy and penetrative ability positively correlate with the formed identity and negatively with the imposed one. The nonlinear phase dynamics of the considered interrelations in the course of education is proved: from the resource of self-determination in junior courses to the crisis in the final year of the bachelor's degree and the re-integration in the master's degree. Undergraduates have recorded a decrease in empathy as a cumulative effect of stress.

Keywords: Psychology students living in the Luhansk People's Republic, professional identity statuses, empathy and its components: total indicator, rational, emotional and intuitive channels, attitudes, penetrating ability, identification.

For citation: Chubova I.I., Suvorova-Grigorovich A.A. The Correlation between Empathy and Statuses of Professional Identity of Students in the Training Programme "Psychology" of the Lugansk People's Republic. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 172–180. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.172

Введение. Профессиональная подготовка психологов в современных условиях глобальной нестабильности и локальных кризисов требует особого внимания к факторам, определяющим устойчивость и эффективность будущего специалиста. На территории Луганской Народной Республики (далее – ЛНР) процесс профессионального становления студентов направления подготовки «Психология» протекает в условиях коллективной психотравмы, вызванной военными действиями. В этой ситуации возрастает не только социальный запрос на психологическую помощь, но и нагрузка на самих помогающих специалистов, что делает их уязвимыми к риску вторичного травматического стресса и эмоционального выгорания [14; 15].

Качество оказываемой помощи напрямую зависит от сформированности профессиональной идентичности (далее – ПИ) – комплексного психологического конструкта, отражающего самоотождествление человека с профессией, принятие ее норм, ценностей и ролей [11]. Эмпатия, будучи системообразующей способностью психолога, в условиях хронического стресса может претерпевать специфические трансформации, выступая как ресурс понимания клиента [6] и как фактор профессиональной уязвимости [5]. Таким образом, изучение взаимосвязи эмпатии и статусов профессиональной идентичности у будущих психологов, проживающих и обучающихся в ЛНР, является крайне актуальной научно-практической задачей. Результаты ее решения могут лечь в основу алгоритма формирования содержательных компонентов профессиональной идентичности в процессе преподавания дисциплин профессиональной направленности у студентов направления подготовки «Психология».

Степень разработанности проблемы. В современной психологии ПИ рассматривается как динамический результат процесса профессионального самоопределения и социализации, проходящий ряд статусов от неопределенной до сформированной идентичности [3].



Луганский государственный педагогический университет

Эмпатия исследуется как многокомпонентная способность, включающая когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты [12; 13]. Многочисленные исследования (М.Г. Аркузин, Е.В. Аршинова, М.А. Билан, О.А. Браун, А.А. Гречко, В.В. Неволина, Н.Г. Новак, И.А. Панкратова, Т.С. Семенова, А.М. Hammad и др.) подтверждают положительную связь между развитой эмпатией и сформированной ПИ у студентов помогающих профессий. Работы последних лет указывают на сложный, опосредованный характер взаимосвязей между профессиональным благополучием, эмпатией и личностными ресурсами, такими как регуляция эмоций и моральная идентичность [9].

Однако основная часть приводимых исследований проведена в стабильных социальных условиях. Лишь отдельные работы посвящены специфике становления рассматриваемых нами конструктов в обстановке перманентного кризиса, коллективной травмы и высокой неопределенности остается недостаточно из-

ученной. Так, Л.П. Лабезной, И.И. Чубовой получены данные о сниженном уровне эмоционально интеллекта у студентов помогающих специальностей в ЛНР (2024 год) [4; 10]. О.М. Петруня описала особенности формирования личности студентов, в том числе эмоциональной сферы, моральных качеств, самоидентификации, в условиях затяжного стресса и посттравматического стрессового расстройства на материале ЛНР (2025 год) [7; 8]. Таким образом, отсутствуют системные представления о том, как в экстремальных условиях формируется профессиональное «Я» будущего психолога и какую роль в этом процессе играют его эмпатические способности. Это не позволяет обеспечить необходимый уровень подготовленности психологов к работе с разными категориями людей, так или иначе связанных с проведением Специальной военной операцией (далее – СВО). В этой связи актуальной представляется разработка модели ПИ студентов направления подготовки «Психология» в вузах ЛНР в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей.

Цель проводимого нами эмпирического исследования – выявление характера и силы взаимосвязи между показателями эмпатии (включая ее каналы) и статусами ПИ у студентов направления подготовки «Психология» в вузах ЛНР. Это позволит разработать модель профессиональной идентичности психолога и создать систему психолого-педагогического сопровождения данного контингента на протяжении всего периода обучения. Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- в выборке студентов направления подготовки «Психология» будет преобладать сниженный общий профиль эмпатии, что является отражением адаптации к условиям длительного стресса;
- показатели эмпатии будут значимо выше у лиц женского пола и у студентов более старшего возраста, более высокого курса и уровня обучения;
- суммарный показатель эмпатии (далее – СПЭ) и каналы эмпатии будут положительно связаны со сформированностью профессиональной идентичностью (далее – СПИ) и отрицательно – с навязанной профессиональной идентичностью (далее – НАВПИ).
- сила связи между эмпатией и ПИ не является постоянной величиной, она меняется в процессе обучения, демонстрируя нелинейную динамику с характерными фазами (подъем, кризис, переинтеграция).

Научная новизна работы заключается в том, что впервые комплексно изучены два ключевых профессиональных феномена в уникальной выборке студентов направления подготовки «Психология», чье становление происходит в условиях длительной психотравмирующей ситуации.

Практическая значимость исследования определяется прикладной направленностью результатов. Полученные данные необходимы для разработки ал-

горитма формирования содержательных компонентов ПИ в процессе преподавания дисциплин профессиональной направленности.

Организация исследования. *База исследования:* Институт педагогики и психологии Луганского государственного педагогического университета.

Сроки проведения исследования: с 1 по 7 января 2026 года.

Контингент исследования: 225 студентов 1–5 курсов бакалавриата и 1–3 курсов магистратуры очной и очно-заочной форм обучения в возрасте от 16 до 53 лет. Среди них 223 лица женского пола и 22 – мужского.

В работе использовались следующие методики: «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко [1], Опросник «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель и А.Г. Грецова [2].

«Методика диагностики уровня эмпатических способностей» позволяет оценить СПЭ и выраженность шести специфических каналов (компонентов) эмпатии:

- *рациональный* (далее – РК) характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности другого человека, его состояние, проблемы и поведение;

- *эмоциональный* (далее – ЭК) характеризует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, участвовать;

- *интуитивный* (далее – ИК) позволяет человеку предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании;

- *установки, способствующие или препятствующие проявлению эмпатии* (далее – УСТ); уровень эмпатии снижается, если индивид старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к жизни другого человека, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих;

- *проникающая способность* (далее – ПС) – компонент эмпатии, коммуникативная способность человека, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности;

- *идентификация* (далее – ИД) – это умение понять другого на основе сопереживаний, поставить себя на место партнера, в его основе – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Опросник «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» состоит из 20 вопросов, к которым дается 4 варианта ответа. По результатам тестирования определяется ступень ПИ, на которой находится респондент. Выделяют 4 ступени:

- *неопределенная ПИ* (далее – НПИ): выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже не задумывается об этом;

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И СТАТУСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГИЯ», ПРОЖИВАЮЩИХ В ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

- НАВПИ: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора;
- мораторий (кризис выбора) ПИ (далее – МОР): человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен;
- СПИ: профессиональные планы определены, в результате осмысленного самостоятельного решения [4].

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета STATISTICA 10. Для проверки распределения данных на нормальность применялся критерий Шапиро-Уилка. Показатели шкал, как порядковые, оценивались при помощи непараметрических методов.

Результаты исследования и их обсуждение. Первичный анализ данных, полученных с помощью опросника В.В. Бойко (см. Таблицу 1), позволил выявить специфический профиль эмпатии у студентов направления подготовки «Психология», проживающих в ЛНР.

В общей выборке преобладает низкий СПЭ: более половины респондентов (n=122) демонстрирует показатели ниже 15 баллов. Количество обучающихся, у которых зафиксированы средний и высокий уровни по данному показателю, свидетельствует о том,

что в условиях длительной психотравмирующей ситуации значительная часть будущих психологов может испытывать трудности в актуализации эмпатии как целостной способности.

Анализ данных по отдельным каналам эмпатии показал дифференцированную картину. Наиболее развитым оказался РК: более чем у половины участников исследования он находится на среднем уровне. Это может отражать усиление когнитивных стратегий понимания другого. ЭК и ИК развиты слабее. Парадоксально, что при общем низком уровне эмпатии такие компоненты, как ПС и УСТ примерно у трети выборки находятся на высоком уровне. Это указывает на сохранность личностного ресурса для создания доверительного контакта.

Полученные данные подтверждают первую гипотезу исследования о преобладании сниженного СПЭ в изучаемой выборке. Структура эмпатии характеризуется акцентом на РК и относительным ослаблением ЭК и ИК. Это полностью соответствует предположению об адаптивной реакции на условия хронического стресса, которая может выражаться в защитном подавлении непосредственного эмоционального отклика («эмоциональном притуплении») для сохранения психологической устойчивости и компенсаторном усилении когнитивного анализа как более контролируемого способа понимания других.

Таблица 1

Распределение показателей уровня эмпатических способностей у испытуемых

Показатель эмпатии	Уровень	Количество студентов		
		Чел.	%	Кумулятивный %
СПЭ	Низкий	122	54,22	54,22
	Средний	98	43,56	97,78
	Высокий	5	2,22	100,00
РК	Низкий	52	23,11	23,11
	Средний	135	60,00	83,11
	Высокий	38	16,89	100,00
ЭК	Низкий	73	32,44	32,44
	Средний	95	42,22	74,67
	Высокий	57	25,33	100,00
ИК	Низкий	78	34,67	34,67
	Средний	108	48,00	82,67
	Высокий	39	17,33	100,00
УСТ	Низкий	33	14,67	14,67
	Средний	120	53,33	68,00
	Высокий	72	32,00	100,00
ПС	Низкий	44	19,56	19,56
	Средний	106	47,11	66,67
	Высокий	75	33,33	100,00
ИД	Низкий	49	21,78	21,78
	Средний	116	51,56	73,33
	Высокий	60	26,67	100,00

Анализ связи изучаемых конструктов с базовыми демографическими переменными показал отсутствие статистически значимых различий. Не выявлено достоверных связей показателей эмпатии с полом ($p > 0,05$ для всех шкал), возрастом ($p > 0,05$), а также формой обучения (очная или очно-заочная) для всех переменных. Это указывает на то, что в условиях длительной психотравмирующей ситуации контекстуальные факторы могут нивелировать типичные гендерные и возрастные различия в эмпатии.

Однако, обнаружены значимые связи с академическими факторами, в частности с уровнем обучения (см. Таблицу 2): у магистрантов достоверно ниже как СПЭ ($Z = -3,01$, $p = 0,003$), так и ключевой для помогающей профессии показатель – ПС ($Z = -3,33$, $p = 0,001$), что требует отдельного объяснения, связанного с кумулятивным эффектом стресса.

Корреляционный анализ взаимосвязи между показателями эмпатии и ПИ позволил выявить дифференцированную картину связей (см. Таблицу 3).

Выявлены положительные связи СПИ с СПЭ и ПС; отрицательные связи НАВПИ с СПЭ и ПС. Это означает, что студенты с более развитой способностью создавать атмосферу доверия и общим высоким уровнем эмпатии с большей вероятностью совершают осознанный, внутренне принятый профессиональный выбор. И наоборот, низкая эмпатия связана с выбором, осуществленным под внешним влиянием.

Интересно, что НПИ также положительно связана с СПЭ и УСТ. РК значимо не коррелировал ни с одним статусом ПИ, что указывает на его нейтральную или инструментальную роль в рассматриваемых нами условиях.

Полученные данные полностью подтверждают третью гипотезу исследования: показатели эмпатии имеют дифференцированную связь с различными статусами ПИ. Эмпатия (прежде всего СПЭ и ПС) выступает ресурсом для достижения зрелой, сформированной идентичности и, одновременно, протективным фактором против пассивного принятия навязанного профессионального пути. Парадоксальная связь эмпатии с неопределенной идентичностью может интерпретироваться как проявление «поисковой» активности студентов, находящихся в моратории: обладая эмпатическим потенциалом, они еще не завершили процесс самоопределения, но активно исследуют свои возможности в профессии.

Для определения динамики выявленных взаимосвязей на последовательных этапах обучения (от 1 курса бакалавриата до магистратуры) был проведен поэтапный корреляционный анализ и построен график динамики ключевых взаимосвязей (см. Рисунок), что позволило выявить нелинейную, фазовую динамику.

1. Фаза профессионального оптимизма и поиска (1 и 2 курсы бакалавриата): наблюдается рост положительной связи эмпатии (СПЭ, ПС) с СПИ, достигая пика на 2 курсе ($R = 0,280$ и $R = 0,313$). Одновременно фиксируется максимальная обратная связь с НАВПИ. Эмпатия здесь выступает ключевым внутренним ресурсом самоопределения.

Таблица 2

Значимые связи показателей эмпатии с курсом и уровнем обучения

Исследуемый показатель	Сравниваемые группы / Параметр	Статистический критерий и значение	p-уровень	Интерпретация и сила связи
Эмпатия				
СПЭ	Уровень обучения (бакалавриат, магистратура)	$Z = -3,01$	0,003	У магистрантов показатель достоверно ниже. Высокая значимость
	Курс обучения	$R = 0,178$	$< 0,05$	Слабый положительный тренд: с увеличением курса СПЭ незначительно растет
ПС	Уровень обучения (бакалавриат, магистратура)	$Z = -3,33$	0,001	У магистрантов показатель достоверно ниже. Высокая значимость
	Курс обучения	$R = 0,178$	$< 0,05$	Слабый положительный тренд: с увеличением курса ПС незначительно растет

Примечание. Для сравнения групп использовался U-критерий Манна-Уитни (Z), для анализа связи – коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R). Показаны только статистически значимые связи ($p < 0,05$).

Таблица 3

Матрица значимых корреляций (R Спирмена) между показателями эмпатии и статусами ПИ

Показатель ПИ	СПЭ	РК	ЭК	ИК	УСТ	ПС	ИД
НПИ	0,242*	–	–	–	0,221*	0,136*	–
НАВПИ	-0,248*	–	–	–	-0,188*	-0,287*	–
МОР	–	–	–	–	0,134*	–	–
СПИ	0,209*	–	–	–	–	0,205*	–

Примечание. В ячейках указаны коэффициенты корреляции Спирмена (* $p < 0,05$). Прочерк (–) означает отсутствие значимой связи. Полужирным шрифтом выделены ключевые наиболее сильные связи.

2. Фаза адаптации и кризиса (3–5 курсы бакалавриата): на 3 курсе связь проникающей способности с идентичностью резко ослабевает ($R=0,049$), что может свидетельствовать о кризисе коммуникативных стратегий. На 5 курсе наблюдается драматичный сдвиг: связь общей эмпатии с СПИ становится отрицательной ($R = -0,080$), а обратная связь с НАВПИ достигает максимума ($R = -0,500$). Это указывает на глубокий кризис адаптации перед выпуском.

3. Фаза профессиональной переинтеграции (магистратура) характеризуется определенной специфи-

кой: на 1 курсе фиксируется феномен практически полного исчезновения НАВПИ в выборке, а связь ПС с СПИ вновь усиливается ($R = 0,293$). Однако ко 2 курсу все измеряемые связи ослабевают ($R_{ПС\_СПИ} = -0,083$). Таким образом, специфика магистрантов заключается в переходе от кризиса выпускного курса бакалавриата к этапу переинтеграции, на котором навязанность сменяется внутренней работой, но к концу обучения формируется более сложная, опосредованная модель взаимосвязи эмпатии и профессионального «Я».

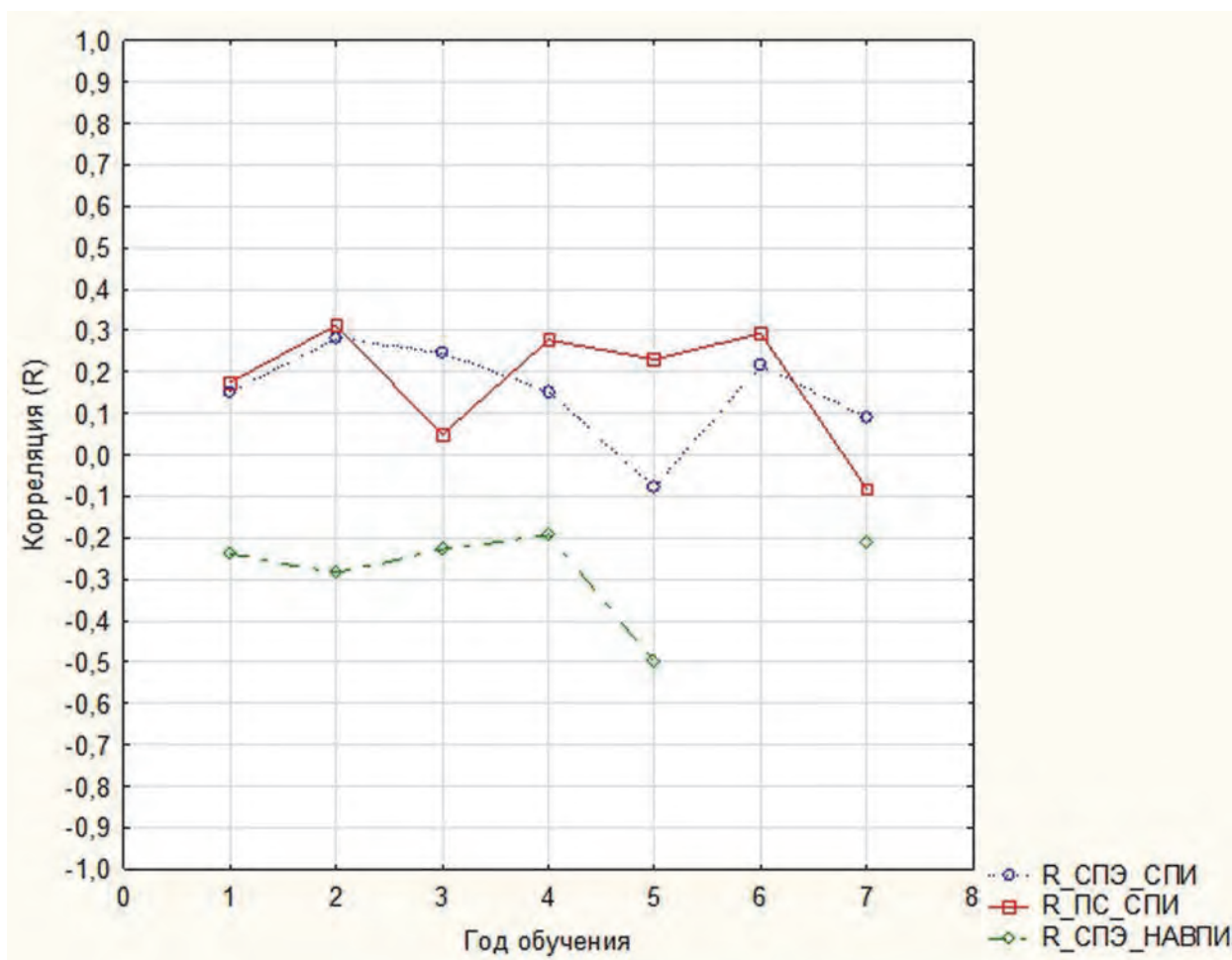


Рисунок. Динамика ключевых корреляционных связей в процессе обучения (1–5 курсы бакалавриата, 6–8 годы обучения – магистратура).

Выводы. По итогам исследования сделан ряд выводов.

Впервые описан специфический профиль эмпатических способностей студентов направления подготовки «Психология», чье профессиональное становление протекает в условиях длительной психотравмирующей ситуации в ЛНР. В выборке доминирует низкий общий уровень эмпатии, что подтверждает гипотезу о ее адаптивной трансформации в контексте хронического стресса. Структурный анализ показал акцент на рациональном канале при относительной слабости эмоционального и интуитивного компонентов эмпатии. Это может интерпретироваться как компенсаторное усиление когнитивных стратегий понимания другого при защитном подавлении непосредственного аффективного отклика. При этом такие компоненты, как проникающая способность и установки, способствующие эмпатии, сохраняются как личностный ресурс у трети выборки.

Выявлена специфика влияния демографических и академических факторов. Вопреки имеющимся в научной литературе данным, в данной выборке не обнаружено статистически значимых связей показателей эмпатии с полом и возрастом. Данный факт позволяет предположить, что экстремальные условия жизнедеятельности нивелируют типичные индивидуальные и групповые различия, выводя на первый план контекстуальные и профессионально-психологические детерминанты. Подтверждено предположение о связи эмпатии с уровнем и курсом обучения. Установлено, что магистранты, по сравнению со студентами бакалавриата, демонстрируют достоверно более низкие показатели общего уровня эмпатии и проникающей способности. Данный факт, сочетающийся с более низкой неопределенностью и более высокой навязанностью идентичности, интерпретируется как кумулятивный эффект длительной психотравмирующей ситуации, сопряженный с риском эмоционального выгорания и вторичной травматизации на завершающих этапах профессиональной подготовки.

Доказано наличие дифференцированных и статистически значимых связей между эмпатией и профессиональной идентичностью. Гипотеза о дифферен-

цированном характере связей полностью подтверждена. Наиболее сильные связи с ПИ демонстрируют СПЭ и ПС:

- положительные связи с СПИ указывают на ресурсную роль эмпатии в достижении осознанного профессионального самоопределения.
- отрицательные связи с НАВПИ свидетельствуют о протективной функции эмпатии против пассивного, внешне детерминированного выбора профессии;
- положительная связь эмпатии с НПИ интерпретируется как проявление поисковой активности студентов в статусе «моратория».

Впервые в исследовании выявлена и описана нелинейная, фазовая динамика взаимосвязей эмпатии и профессиональной идентичности на протяжении всего периода обучения. Установлено, что роль эмпатии в профессиональном становлении качественно меняется:

- начальные этапы (1–2 курсы): эмпатия выступает ведущим внутренним ресурсом самоопределения (максимум положительных связей со сформированной идентичностью);
- 3–5 курсы бакалавриата: фиксируется кризисный спад связей вплоть до появления отрицательных корреляций на 5 курсе, что отражает истощение эмпатических ресурсов и глубокую рефлекссию профессионального выбора на фоне стресса и приближающегося окончания вуза;
- магистратура: на 1 курсе происходит частичная переинтеграция, однако к завершению обучения прямые связи вновь ослабевают, что предположительно свидетельствует о формировании более сложной, опосредованной модели профессионального «Я», характерной для специалистов, готовящихся к работе в экстремальных условиях.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить характер и силу взаимосвязи между показателями эмпатии (включая ее каналы) и статусами ПИ у студентов направления подготовки «Психология» в вузах ЛНР. Результаты данной работы лягут в основу разработки модели профессиональной идентичности психолога и создания системы психолого-педагогического сопровождения данного контингента на протяжении всего периода обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
2. Грецов А.Г., Азбель А.А. Методика изучения статусов профессиональной идентичности. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
3. Гречко А.А. Типологические особенности профессиональной идентичности будущих психологов // Психология и психотехника. 2020. № 2. DOI: 10.7256/2454-0722.2020.2.32460
4. Лабезная Л.П. Психологический анализ особенностей эмоционального интеллекта у студентов Луганской Народной Республики в условиях затяжного стресса // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 112-2. С. 20–22. DOI: 10.18411/trnio-08-2024-56

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И СТАТУСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГИЯ», ПРОЖИВАЮЩИХ В ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

5. Неволлина В.В., Семенова Т.С. Исследование эмпатии как профессионально-важного качества студента-психолога // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 12 частях, Тамбов, 28 февраля 2014 года. Т. 11. Тамбов: Консалтинговая компания «Юком», 2014. С. 103–104.
6. Новак Н.Г., Ткач Н.М. Эмпатия как критерий профпригодности студентов-психологов // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, Коломна, 11–13 февраля 2016 г. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 276–281.
7. Петруня О.М. Психолого-педагогические условия развития личности студентов в условиях затяжного стресса и ПТСР // Современный ученый. 2025. № 2. С. 258–264.
8. Петруня О.М. Социальная поддержка и ее влияние на формирование личности студентов в условиях затяжного стресса и посттравматического стрессового расстройства // Развитие воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве. Тематическое направление «Системно-синергетический подход к взаимодействию с семьей и сохранению традиционных семейных ценностей»: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пермь, 08–09 ноября 2024 года. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2025. С. 156–159.
9. Тимофеева Т.С. Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 5. С. 67–74.
10. Чубова И.И. Формирование эмоционального интеллекта у студентов в условиях затяжного стресса // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XLI Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 сентября 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 224–227.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
12. Davis M.H. Empathy: A Social Psychological Approach. Boulder, CO: Westview Press, 2018. 256 p.
13. Hammad A.M. Exploring the relationship between professional identity, cultural sensibility, and empathy among nursing students: a cross-sectional study. *BMC Nursing*. 2025. Vol. 24. Article 628. DOI: 10.1186/s12912-025-03235-1
14. Tessitore F., Caffieri A., Parola A., Cozzolino M., Margherita G. The Role of Emotion Regulation as a Potential Mediator between Secondary Traumatic Stress, Burnout, and Compassion Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 3. Article 2266. DOI: 10.3390/ijerph20032266
15. Cai Y., Liu M., Li Y., Liu X. Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in oncology nurses: the mediating role of empathy. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. Article 1454998.

REFERENCES

1. Boiko V.V. Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih [Energy of emotions in communication: a look at oneself and others]. Moscow: Filin, 1996. 472 p. (in Russian).
2. Gretsov A.G., Azbel A.A. Metodika izucheniya statusov professional'noy identichnosti. Psikhologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov [Methodology for studying the statuses of professional identity. Psychological tests for high school students and students]. Saint Petersburg: Piter, 2012. 208 p. (in Russian).
3. Grechko A.A. Tipologicheskie osobennosti professional'noy identichnosti budushchikh psikhologov [Typological features of professional identity of future psychologists]. *Psychology and psychotechnics*. 2020. No. 2. (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2020.2.32460
4. Labeznaya L.P. Psikhologicheskiy analiz osobennostey emotsional'nogo intellekta u studentov Luganskoy Narodnoy Respubliki v usloviyakh zatyazhnogo stressa [Psychological analysis of emotional intelligence features among students of the Lugansk People's Republic under conditions of prolonged stress]. *Trends in the development of science and education*. 2024. No. 112-2. P. 20–22. (in Russian). DOI: 10.18411/trnio-08-2024-56
5. Nevolina V.V., Semenova T.S. Issledovanie empatii kak professional'no-vazhnogo kachestva studenta-psikhologa [Study of empathy as a professionally important quality of a psychology student]. *Science, education, society: problems and development prospects: Collection of scientific papers*. Tambov, the 28th of February 2014. Tambov: Consulting Yukom Company, 2014. P. 103–104 (in Russian).
6. Novak N.G., Tkach N.M. Empatiya kak kriteriy profgodnosti studentov-psikhologov [Empathy as a criterion for the professional suitability of psychology students]. *Digital society as a cultural and historical context for human development: Collection of scientific articles and materials of the international conference*, Kolomna, 11–13th of February 2016. Kolomna: State Socio-Humanitarian University, 2016. P. 276–281. (in Russian).
7. Petrunya O.M. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya lichnosti studentov v usloviyakh zatyazhnogo stressa i PTSR [Psychological and pedagogical conditions for the development of students' personality under conditions of prolonged stress and PTSD]. *Modern Scientist*. 2025. No. 2. P. 258–264. (in Russian).

8. Petrunya O.M. Sotsial'naya podderzhka i ee vliyanie na formirovanie lichnosti studentov v usloviyakh zatyazhnogo stressa i posttravmaticheskogo stressovogo rasstroystva [Social support and its influence on the formation of students' personality under conditions of prolonged stress and post-traumatic stress disorder]. *Development of educational potential of modern family in open educational space. Thematic direction "System-synergetic approach to interaction with family and preservation of traditional family values": Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Perm, 08–09th of November 2024. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, 2025. P. 156–159. (in Russian).
9. Timofeeva T.S. Professional'no vazhnye kachestva i kompetentsii v strukture professional'noj identichnosti psikhologa [Professionally important qualities and competencies in the structure of psychologist's professional identity]. *The world of science. Pedagogy and psychology*. 2019. Vol. 7, No. 5. P. 67–74. (in Russian).
10. Chubova I.I. Formirovanie emotsional'nogo intellekta u studentov v usloviyakh zatyazhnogo stressa [Formation of emotional intelligence among students under conditions of prolonged stress]. *Current issues of modern science and education: Proceedings of the XLI International Scientific and Practical Conference*. Penza, the 5 of September 2024. Penza: Science and Education, 2024. P. 224–227. (in Russian).
11. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost' [Professional identity]: monografiya. Moscow: MOSU, 2001. 272 p. (in Russian).
12. Davis M.H. *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, CO: Westview Press, 2018. 256 p.
13. Hammad A.M. Exploring the relationship between professional identity, cultural sensibility, and empathy among nursing students: a cross-sectional study. *BMC Nursing*. 2025. Vol. 24. Article 628. DOI: 10.1186/s12912-025-03235-1
14. Tessitore F., Caffieri Al., Parola A., Cozzolino M., Margherita G. The Role of Emotion Regulation as a Potential Mediator between Secondary Traumatic Stress, Burnout, and Compassion Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 3. Article 2266. DOI: 10.3390/ijerph20032266
15. Cai Y., Liu M., Li Y., Liu X. Secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth in oncology nurses: the mediating role of empathy. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. Article 1454998.

Поступила в редакцию: 05.03.2026

Поступила после рецензирования: 20.04.2026

Поступила к публикации: 18.05.2026

Received: 05.03.2026

Revised: 20.04.2026

Accepted: 18.05.2026

Зотова М.Ю.,*Институт деловой карьеры,**Центральная академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров***Тимофеева Л.Л.,***Московский психолого-социальный университет,**Институт деловой карьеры***ЗОТОВА МАРИЯ ЮРЬЕВНА****Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры педагогики и психологии, Институт деловой карьеры, директор Центральной академии профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров. Сфера научных интересов: качество образования, дополнительное образование взрослых, дистанционное образование взрослых. Автор трех опубликованных научных работ. Электронная почта: maritd@mail.ru

MARIIA Yu. ZOTOVA**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Business Career, Director of the Central Academy of Professional Retraining and Advanced Training of Personnel. Research interests: quality of education, adult continuing education, distance education for adult. Author of three published scientific works. E-mail address: maritd@mail.ru

**ТИМОФЕЕВА ЛИЛИЯ ЛЬВОВНА****Российская Федерация, Москва**

доктор педагогических наук, доцент, научный редактор журнала «Высшее образование сегодня», профессор кафедры общей и специальной педагогики факультета психолого-педагогического и специального образования, Московский психолого-социальный университет; профессор кафедры педагогики и психологии, Институт деловой карьеры. Сфера научных интересов: история педагогики, дошкольное и начальное общее образование, формирование культуры безопасности, информационной культуры, подготовка и постдипломное образование педагогов. Автор более 470 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-7944-9796. Электронная почта: timof3@mail.ru

LILIIA L. TIMOFEEVA**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, scientific Editor of the Journal "Higher education today", Professor at the Department of General and Special Pedagogy of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Moscow Psychologic-social University; Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Business Career. Research interests: history of pedagogy, preschool and primary school education, formation of a safety culture, information culture, training and postgraduate education of teachers. Author of more than 470 published scientific works. ORCID: 0000-0002-7944-9796. E-mail address: timof3@mail.ru

Теоретические подходы к построению модели повышения компетентности управленческих кадров в условиях дистанционного обучения

Аннотация. Выделены основные вызовы и тенденции современности, определяющие актуальность разработки научно обоснованных моделей подготовки и повышения квалификации управленческих кадров. Обозначена проблема исследования: какие компоненты должна включать модель повышения компетентности управленческих кадров в условиях дистанционного обучения? Представлен анализ определений ключевых понятий исследования, различных моделей дистанционного обучения, их преимуществ, проблем и ограничений использования, перспектив развития. Выявлены теоретические основания

построения модели повышения компетентности управленческих кадров, ключевые качества эффективного управленца как базис для отбора содержания обучения. Составлен перечень методов, обеспечивающих решение поставленных задач в условиях дистанционного обучения. Описаны условия успешности функционирования разрабатываемой модели.

Ключевые слова: педагогическая модель повышения компетентности управленческих кадров, содержание, методы и условия эффективности дистанционного обучения.

Для цитирования: Зотова М.Ю., Тимофеева Л.Л. Теоретические подходы к построению модели повышения компетентности управленческих кадров в условиях дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 181–188. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.181

Abstract. The main challenges and trends of our time are highlighted, which determine the relevance of developing scientifically based models of training and advanced training of managerial personnel. The research problem is outlined: what components should include a model for improving the competence of management personnel in the context of distance learning? The analysis of definitions of key research concepts, various distance learning models, their advantages, problems and limitations of use, and development prospects is presented. The theoretical foundations of building a model for improving the competence of managerial personnel, the key qualities of an effective manager as the basis for selecting the content of training are revealed. A list of methods has been compiled to ensure the solution of tasks set in the context of distance learning. The conditions of successful functioning of the developed model are described.

Keywords: pedagogical model of improving the competence of management personnel, content, methods and conditions of effectiveness of distance learning.

For citation: Zotova M.Yu., Timofeeva L.L. Theoretical Approaches to Building a Model for Improving the Competence of Management Personnel in the Context of Distance Learning. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 181–188. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.181



Институт деловой карьеры

Введение. Глобальные темпы изменений, происходящих во всех сферах жизни общества, определяют необходимость пересмотра подходов к подготовке и повышению квалификации специалистов, призванных работать в динамично развивающихся областях экономики. Особое значение приобретает выявление стратегических ориентиров в совершенствовании деятельности управленческих кадров в эпоху, когда традиционные методы управления перестают быть эффективными, а от адаптивности и потенциала саморазвития руководителей напрямую зависят выживаемость и конкурентоспособность организаций.

Выделим основные вызовы и тенденции современности, определяющие актуальность разработки на-

учно обоснованных моделей подготовки и повышения квалификации управленческих кадров:

- необходимость соответствия государственным и отраслевым стандартам в условиях цифровой трансформации, закреплённой на уровне стратегий развития страны (например, «Цифровая экономика Российской Федерации»);
- усиление роли человекоцентричности общества, делающее востребованным компетенции эмпатичного лидерства, позволяющие удерживать ценные кадры в условиях «рынка кандидата» и высокой мобильности персонала;
- смена парадигмы управления от контроля к доверию и координации, требующая формирования новых компетенций, связанных с умениями выстраивать горизонтальные коммуникации и доверительные отношения с сотрудниками; осуществлять управление не процессами, а результатами; получать объективную обратную связь от персонала;
- необходимость освоения инструментов цифрового менеджмента, среди которых специализированные платформы для проектного управления, корпоративные системы руководства обучением для развития персонала, ресурсов для оценки вовлечённости и выгорания сотрудников;
- требования к навыкам антикризисного управления (принятие решений в условиях неопределённости; управление командами, работающими в разных форматах, находящимися в разных часовых поясах; сохранение корпоративной культуры в условиях дистанционного взаимодействия) и стрессоустойчивости;
- необходимость повышения экономической эффективности и оптимизация ресурсов, сопряжённая со способностью руководителей грамотно организовывать

вать труд подчиненных, предотвращать у них эмоциональное выгорание и эффекты прокрастинации.

Масштабность и широта спектра преобразований, непрерывный рост требований, предъявляемых к уровню культуры управленческих кадров, неоспоримость влияния сформированности их компетенций на состояние экономики страны актуализируют необходимость системного повышения квалификации действующих руководящих работников. Специфика их работы, а также потребность в непрерывном профессиональном совершенствовании определяют выбор формата обучения или поддержки самообразования – дистанционное обучение (далее – ДО). Повышение квалификации в условиях ДО позволяет руководителям получать знания и развивать компетенции без отрыва от производства и сразу применить их на практике. Таким образом, существует социальный запрос на усовершенствование теоретико-методологических основ процесса формирования необходимых компетенций и управленческой культуры у руководящих кадров (А.А. Маури) с учетом развития цифровых технологий (Д.П. Малявко, А.П. Ерёмкина).

Анализ научной литературы и практики работы системы повышения квалификации позволяет сформулировать *проблему исследования*: какие компоненты должна включать модель повышения компетентности управленческих кадров в условиях ДО?

В данной статье представлены некоторые результаты реализации двух направлений исследования:

- рассмотрение различных подходов к организации дистанционного обучения;
- определение специфики и актуальных задач повышения компетентности управленческих кадров.

Теоретические подходы к организации дистанционного обучения. Датой официального внедрения ДО в России принято считать 30 мая 1997 года, когда приказом Минобразования № 1050 был утверждено положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования. В конце XX – начале XXI века возник комплекс условий, благоприятных для интенсивного развития ДО в России и мире. Среди них – выход на новый уровень интернет-технологий и расширение сфер их применения, востребованность образования, осуществляемого без отрыва от производства (в том числе, без непосредственного контакта обучающего и обучаемого), ориентированного на широкие аудитории нуждающихся в получении образования и повышении квалификации. Перемены, изменившие экономику России, требовали расширения рынка труда, но обозначившиеся потребности не могли быть удовлетворены с использованием типовых форм образования. Таким образом, введение ДО явилось реакцией на объективные изменения экономической среды [7], а затем и эпидемиологической ситуации. Особое значение ДО приоб-

рело в период пандемии COVID-19, ставшей катализатором изучения процесса сетевых взаимодействий в образовании, разработки инновационных методик, а также институализации ДО (А.Л. Абрамовский, Г.М. Татарчук, В.Н. Фальков).

Стихийный характер начального этапа развития ДО и понимание его перспективности в условиях глобализации актуализировали изучение его возможностей, положительных и отрицательных сторон (В.В. Абрамов, А.А. Андреев, В.Н. Аниськин, Г.К. Балахчи, Н.В. Василенко, С.В. Гурьев, В.Г. Домрачев, С.А. Дятлов, О.Б. Журавлева, С.А. Колодезникова, О.П. Околелов, Э.Г. Скибицкий, Г.М. Татарчук, А.Н. Тихонов, А.Ю. Уваров, М.А. Чошанов, К.А. Черепанова, А.Г. Шабанов и др.).

Разнообразие целей и средств их достижения в рамках ДО, особенности образовательной политики и социального запроса – основные причины наличия множества вариантов определений для данного формата образования. ДО рассматривается как *технология* передачи учебного материала, предполагающая коммуникацию между участниками образовательного процесса с использованием оболочек сетевого обучения [8]. А.Г. Шабанов определяет ДО как новую *организацию* образовательного процесса, основанную на принципе самостоятельного обучения, целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучаемых (преподавателей и студентов, учителей и учеников) с помощью высоких информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих обучающихся необходимым объемом изучаемого учебного материала [10].

Н.Е. Мадеев в качестве специфики ДО выделяет «взаимодействие ученика и преподавателя на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (содержание, средства обучения, цели, организационные формы, методы), реализуемое посредством интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4].

Общим для большинства рассмотренных нами дефиниций является указание на интернет-технологии как информационный ресурс, необходимый для организации обучения, обеспечивающий коммуникацию участников образовательного процесса. Немало работ (прежде всего, зарубежных специалистов), рассматривающих ДО как режим удаленного доступа к образовательным материалам и технологиям. При этом абсолютизируется роль и значение технологий в условиях глобальной цифровизации общества, они рассматриваются как полноценная замена существующей системы образования [6]. Такой подход к реализации ДО широко распространен. Турция, Австралия, Япония, Индия, Швейцария и множество других стран с 70–80-х годов использует технологии ДО в открытых университетах. Балтийский

Университет Швеции объединяет более 50 вузов, в которых превалирует онлайн-обучение.

На сегодняшний день рассмотрены общепедагогические основы дистанционного обучения (Н.Ю. Воловая, Ю.А. Дубровская, И.А. Свинторжицкая и др.), принципы организации ДО (А.Г. Шабанов), информационные и телекоммуникации технологии, мультимедийные средства, используемые в рамках ДО (В.П. Беспалько, В.С. Лазарев, М.П. Лапчик, В.П. Нуждин, Э.Г. Скибицкий, В.П. Тихомир, А.Г. Шабанов, Д.Л. Яковлев и др.).

Исследователи выделяют несколько успешно функционирующих моделей ДО, различающиеся по технологической, содержательной и организационной составляющим:

- использование ДО наряду с традиционным офлайн обучением в процессе получения очного образования (смешанное или синхронное обучение);
- интерактивное ДО, в ходе которого взаимодействие между обучающимися и слушателями проходит в формате видео- и телеконференций, телемостов, мастер-классов, вебинаров, форумов, чатов, веб-квестов, цифрового сетевого сотрудничества и так далее (асинхронное обучение);
- сетевое обучение, дополняемое рассылкой информационных блоков по изучаемым курсам, а также онлайн-взаимодействие с педагогом;
- полностью сетевое обучение, подразумевающее рассылку материалов и технологий без взаимодействия с педагогом [2; 9].

За годы использования различных моделей выявлен ряд преимуществ ДО: оперативность обновления содержания; широкий охват аудитории; независимость от географического положения обучающихся и обучающихся; адресность; модульность; технологичность; экономичность; возможность осуществлять обучение, переподготовку и повышение квалификации без отрыва от производства.

Также исследователями выделены проблемы и риски использования ДО. В организационном плане выделяются вопросы аутентификации слушателя (А.Г. Бачинский), объективности оценки знаний; коммерциализации ДО в ущерб его результативности; ориентации на репродуктивные методы обучения; зависимость от технической оснащенности (обучающих и обучающихся) и наличия Интернета; недостаточной практической направленности содержания обучения.

Ряд проблем возникает как следствие неготовности обучающихся к осуществлению самообразования, индивидуально-психологических особенностей слушателей. Дистанционный характер взаимодействия участников образовательных отношений препятствует реализации идей гуманизации образовательного процесса, эффективной самореализации личности (В.В. Кравцов); приводит к снижению эмоционально-

го фона при обучении; трудностям мотивирования слушателей; дефициту человеческого общения; проблемам с дисциплиной, самостоятельностью, осознанностью из-за низкого уровня развития рефлексии у обучающихся (Ю.В. Голованова).

Опосредованность обучения интернет-технологиями приводит к цифровой «усталости» и «интоксикации». Отсутствие у подавляющего большинства обучающихся за услугами в сфере ДО навыков цифровой гигиены может становиться причиной возникновения рисков в области информационной безопасности, угроз для их психического здоровья.

Несмотря на имеющиеся проблемы и недостатки, отсутствие научного обоснования по ряду значимых позиций, ДО является наиболее динамично развивающимся направлением системы образования, быстро адаптирующимся к меняющемуся законодательству, новым запросами экономики и конкретного контингента слушателей. Для организаций, реализующих в формате ДО программы повышения квалификации и переподготовки, основной контингент обучающихся составляют взрослые люди, уже имеющие среднее профессиональное или высшее образование, опыт работы, определенные мотивы включения в образовательный процесс, связанные с карьерным ростом, эффективностью профессиональной деятельности, потребностями саморазвития. Задачи разработки модели повышения компетентности управленческих кадров в условиях ДО актуализируют необходимость обращения к общим и частным принципам андрагогики, вопросам о специфике подготовки рассматриваемого нами контингента.

Условия эффективности организации ДО как формы повышения компетентности управленческих кадров. Выбор оптимальных форм, методов, содержания обучения определяется комплексом теоретических оснований построения повышения квалификации рассматриваемого нами контингента, необходимыми качествами лидера, психологическими, характеристиками возрастных периодов людей, обучающихся в сфере ДО, мотивацией включения индивида в образовательный процесс, актуальными направлениями совершенствования управленца в профессиональном и личностном планах.

В качестве *теоретических основ* построения модели повышения компетентности руководящих работников мы выделяем базовые принципы андрагогики (М. Ноулз), концепцию подготовки современных образовательных менеджеров (О.К. Риттер), нейродидактические основания обучения взрослых (А.А. Мальсагов), системный подход к подготовке управленческих кадров средствами ДО (Л.А. Бершадская), модель и технологию управляемого самообразования (Н.Н. Черепанов), а также идеи об организации повышения квалификации и переподготовки как форм самообразования (Т.К. Смыковская), систему повыше-

ния психологической готовности к получению знаний в условиях неравномерного профессионального развития управленцев (А.А. Виноградов), дидактические основы обучения менеджеров средствами интернет-технологий в рамках непрерывного образовательного процесса (А.А. Соколов).

Среди *качеств* эффективного управленца исследователи выделяют: высокий уровень общей культуры и культуры управленческой деятельности; компетентность в личностной, профессиональной, информационной, цифровой сферах; адаптивность; способность к продуктивной коммуникации и управлению мотивацией деятельности; креативность; устойчивость эмоциональной сферы. О.К. Риттер предлагает систему ранжирования качеств, определяющих успешность деятельности руководителя. На первом месте в ней находятся личностные и психологические параметры, на втором – коммуникационный менеджмент и только третье место отводится маркетинг-менеджменту [5].

Специфика деятельности требует от руководящего работника кросс-функциональности, междисциплинарной компетентности (Л.Д. Гительман). Это предполагает ознакомление слушателей с новейшими достижениями в сфере менеджмента, психологии, социологии, конфликтологии, цифровых технологий (М.И. Коверова), принципами антикризисного управления, выбора подходов к решению проблем, методами самообучения и организации своего времени (С.И. Змеёв), развития «мягких навыков» (soft skills) (И.И. Пашкова), психологических навыков рационального поведения и совладания в конфликтных и кризисных ситуациях (М.М. Берулава), критического и стратегического мышления, цифровой грамотности.

Перечень необходимых качеств эффективного управленца определяет не только содержание обучения, но также принципы выбора форм и методов обучения, структуры программ. В частности, при отборе элементов образовательного процесса необходимо предусматривать включение блоков предварительной диагностики для выявления имеющихся у слушателей качеств, что позволит адресно осуществлять их актуализацию и развитие, опираться на них в процессе обучения.

Сами управленцы отмечают, что общая производительность и эффективность работы управленческих кадров напрямую связана с внедрением информационных технологий [3]. Такое понимание формирует соответствующий запрос к системе повышения квалификации. Это зачастую приводит к усилению в образовательных программах данного направления в ущерб развитию других качеств и характеристик руководящего работника. В этой связи ключевым требованием к содержанию ДО является сбалансированность содержания, его ориентация на все группы имеющихся у слушателей дефицитов.

Важным преимуществом ДО перед традиционными форматами организации образовательного процесса является широта *методов обучения* и возможность выбора слушателями способа получения знаний и навыков. Определенный комплекс методов может быть подобран для решения конкретных задач (развитие лидерских качеств, ознакомление с актуальными трендами, развитие коммуникативных навыков, стратегического мышления и др.). В условиях ДО наиболее эффективными являются интерактивные практико-ориентированные методы, предполагающие удобство получения знаний, отработку навыков и изменение моделей поведения. Они в наибольшей мере отвечают таким принципам андрагогики, как ориентация на решение проблем и осознание необходимости обучения (М. Ноулз). Выделим группы методов обучения управленцев, соответствующих задачам достижения различных планируемых результатов.

Иммерсивные и симуляционные методы (обучение действием), позволяющие погрузиться в специально смоделированную ситуацию, прожить ее, принять определенные решения. К данной группе относятся бизнес-симуляции, компьютерные программы, имитирующие управление компанией или проектом (задающие деловой, игровой или соревновательный режим), тренинги с использованием виртуальной реальности, онлайн ассесмент-центры для диагностики компетенций слушателей экспертами. Эта группа методов ориентирована на оптимизацию стратегий управленческой деятельности. Обучающимся предоставляется возможность применить имеющийся и получить новый опыт в своей сфере деятельности.

Интерактивные методы (обучение во взаимодействии) – не только эффективный способ научить, но и средство преодоления «чувства изоляции», возникающего у обучающихся в формате ДО. Среди них: мастермайнд-группы на регулярной основе объединяющие в формате онлайн небольшие группы руководителей (5–7 человек) для совместного решения реальных рабочих проблем (могут носить формат ролевой игры или делового совещания), деловые игры на онлайн-досках. Особую подгруппу составляют методы развития коммуникативных навыков управленческих кадров. Как отмечалось выше, поддержка совершенствования слушателей в данном направлении является одной из важнейших, но вместе с этим сложно решаемых задач ДО. Среди подтвердивших свою действенность можно выделить такие методы, как видеотренинг с обратной связью, запись на видео коммуникационного акта с последующим его анализом и (или) экспертной оценкой от коуча или коллег, имитационные игры.

Применение подобных методов позволяет руководителям «сверить часы» с коллегами в плане выбора используемых способов решения насущных задач,

объективности принимаемых решений, овладеть навыками коллективного обсуждения проблем, использования цифровых средств для систематизации информации, картирования процессов. Они призваны развивать системное и дизайн-мышление.

Микрообучение и геймификация выступают прежде всего как средства удержания внимания, удобные форматы дозированной передачи информации. В современном ДО активно используются короткие (5–10 минут) видеоуроки, подкасты, интерактивные карточки; рейтинги, уровни и сценарии обучения, соответствующие различным жанрам художественной литературы.

Методы *социального обучения* (взаимообучения) предполагают создание закрытых сообществ в мессенджерах или на корпоративных порталах. Такой формат позволяет обмениваться вопросами, делиться информацией, обсуждать имеющийся опыт, мнения экспертов.

Методы *персонализированного обучения* (индивидуальные образовательные маршруты) получают широкое распространение за счет использования платформ, работающих на основе искусственного интеллекта. Они способны подбирать контент (от отдельных материалов до модулей и программ курсов) с учетом задач обучения, уровня знаний и компетенций.

Общие цели использования методов, объединяемых понятием «*посттренинг*» (сопровождение после обучения) сопряжены с актуализацией знаний между учебными занятиями, их переносом и применением в реальной деятельности. В этой группе представлены чек-листы с конкретными инструкциями, подкасты (короткие аудио-напоминания), индивидуальный коучинг.

В условиях ДО остро встает вопрос соблюдения принципа андрагогики, сформулированного М. Ноулзом, как «внутренняя мотивация» обучающихся. Он связан со всеми составляющими образовательного процесса: содержанием, формами его реализации, методами и средствами обучения (самообразования). М. Ноулз акцентировал внимание на том, что при всей важности внешних стимулов (повышение зарплаты, продвижение по службе), ключевыми для взрослого являются внутренние мотивы: стремление к самореализации, повышению самооценки, удовлетворению от хорошо выполненной работы, улучшению качества жизни [11].

Специалисты системы повышения квалификации фиксируют характерное для обучения взрослых противоречие: человек, осознанно выбравший программу обучения, поставивший перед собой определенные цели, заведомо должен быть мотивирован к включению в образовательный процесс. Однако на практике зачастую наблюдается иная ситуация – слушатели оказываются не мотивированы к освоению предлагаемого содержания, что негативно влияет на эффек-

тивность обучения (С.Е. Чиркина). Мотивацию снижает отсутствие непосредственного взаимодействия с педагогом (Е.Л. Гаврилова), имеющиеся у слушателей психологические барьеры (О.Г. Барвенко), недостаточный уровень развития рефлексивных навыков, а также неумение преподавателя опираться на их личностные качества, формировать положительный эмоциональный фон (И.В. Ратова).

В качестве мотиватора включения в образовательный процесс и самообразование исследователи выделяют психологические механизмы развития «Я-концепции» человека в процессе обучения. Они работают таким образом, чтобы процесс приобретения новых знаний, умений и навыков приносил положительные эмоции (И.В. Ратова) и вызывал удовлетворенность деятельностью (С.Е. Чиркина). По данным (Н.А. Алюшина, А.В. Иванов) подобный механизм запускается в процессе освоения рефлексивных практик. Желательно, чтобы в ходе повышения квалификации управленцы достигали пика своих возможностей и раскрывали себя в качестве лидера. Для этого следует осуществлять подробный анализ актуальных для каждой группы, отдельного специалиста видов профессиональной деятельности и личностных качеств, востребованных специальностью и организацией, в которой работает человек [1].

Заключение. Результаты анализа научной литературы и практики реализации ДО в России, выявление актуальных задач и специфики повышения компетентности руководящих кадров на современном этапе развития общества позволяют определить теоретические подходы к построению модели повышения компетентности управленческих кадров в условиях дистанционного образования. В процессе проектирования необходимо принимать во внимание условия успешности функционирования разрабатываемой модели:

- технологические и организационные условия: выбор образовательной платформы, отвечающей определенным техническим условиям, нормам информационной безопасности, задачам и выбранным форматам обучения, имеющей интуитивно понятный адаптивный интерфейс;
- условия отбора контента: актуальность, релевантность и практическая применимость предлагаемой информации, использование реальных рабочих кейсов отрасли, сбалансированность содержания (теории и практики, материалов, ориентированных на различные направления личностного и профессионального развития слушателей), распределение его по модулям и смысловым блокам на основе принципов организации микрообучения, наличие шаблонов, чек-листов, алгоритмов действий, матриц для непосредственного использования в работе;
- мотивационные условия, определяющие вовлеченность руководителя в образовательный процесс:

персонализация учебных траекторий с учетом профессиональных дефицитов слушателей, визуализация результатов обучения на основе инструментов самооценки;

- коммуникативные и социальные условия: нетворкинг (наличие общих чатов, форумов и др.), обеспечивающий общение, обмена опытом, выстраивание новых связей, предотвращение чувства изоляции; постоянная неформальная обратная связь от преподавателя (фасилитатора, эксперта); организация работы в мини-группах (в том числе в асинхронном формате);
- управленческие условия: заинтересованность «первого лица» компании, постановка задач обучения

в связке с целями деятельности организации, предполагающая завершение обучения не тестом, а работой плана действий;

- андрагогические условия: уважение к жизненному и профессиональному опыту обучающихся, опора на него; выбор слушателями инструментов и сроков обучения, гибкий режим; проблемно-ориентированный подход, реализуемый на основе комплекса актуальных для каждого из участников группы комплекса задач.

Ориентация на данные принципы должна стать фактором обеспечения эффективности процесса повышения компетентности управленческих кадров в формате ДО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов А.А. Гетерохронность развития профессионально важных качеств личности управленцев в ходе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2001. 25 с.
2. Ерёмкина А.П. Сущность профессиональной мобильности будущего менеджера образования при реализации сетевой образовательной программы // Современная наука: проблемы и перспективы: материалы VII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2017. С. 18–22.
3. Игнашин О.В. Повышение эффективности подготовки управленческих кадров в условиях развивающегося цифрового образовательного пространства // Теория и практика общественного развития. 2025. № 3. С. 108–114. DOI: <https://doi.org/10.24158/tpor.2025.3.13>
4. Мадеев Н.Е., Зилько В.Э. История развития дистанционного обучения // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 16–18. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43724> (дата обращения: 20.03.2026).
5. Риттер О.К. Концепция подготовки современных образовательных менеджеров: монография. М., 2009. 96 с.
6. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: Социологический аспект: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 1999. 23 с.
7. Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачев С.Л. Среда Интернет-обучения системы образования России. М.: Издательство МЭСИ, 2000. 318 с.
8. Соколов А.А. Дидактические основы профессиональной подготовки менеджеров в системе непрерывного дистанционного обучения средствами Интернет-технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 19 с.
9. Чошанов М.А. Инженерия дистанционного обучения. М.: Лаборатория знаний, 2021. 304 с.
10. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2004. 41 с.
11. Knowles M.S. The making of an adult educator: An autobiographical journey. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

REFERENCES

1. Vinogradov A.A. Geterohronnost' razvitiya professional'no vazhnykh kachestv lichnosti upravlenцев v hode povysheniya kvalifikatsii: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk [Heterochronicity of Development of Professionally Important Personal Qualities of Managers during Advanced Training. Extended Abstract of Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Moscow, 2001. 25 p. (in Russian).
2. Eryomina A.P. Sushchnost' professional'noj mobil'nosti budushchego menedzhera obrazovaniya pri realizatsii setevoy obrazovatel'noj programmy [The Essence of Professional Mobility of Future Education Managers in the Implementation of a Network Educational Program]. *Modern Science: Problems and Prospects: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference*. Stavropol': Logos, 2017. P. 18–22. (in Russian).
3. Ignashin O.V. Povyshenie effektivnosti podgotovki upravlencheskiykh kadrov v usloviyakh razvivayushchegosya cifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva [Improving the Efficiency of Management Training in the Context of the Developing Digital Educational Space]. *Theory and Practice of Social Development*. No. 3. P. 108–114. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.24158/tpor.2025.3.13>
4. Madeev N.E., Zil'ko V.E. Istoriya razvitiya distancionnogo obucheniya [History of the Development of Distance Learning]. *Young scientist*. No. 21 (155). P. 16–18. Available at: <https://moluch.ru/archive/155/43724> (date of the Application: 20.03.2026). (in Russian).
5. Ritter O.K. Konceptiya podgotovki sovremennykh obrazovatel'nykh menedzherov: monografiya. [The concept of training modern educational managers: monograph]. Moscow, 2009. 96 p. (in Russian).
6. Tatchuk G.M. Institucionalizatsiya distancionnogo obucheniya: Sociologicheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk [Institutionalization of Distance Learning: Sociological Aspect. Extended Abstract of Ph.D. of Social Sciences Thesis]. Rostov-on-Don, 1999. 23 p. (in Russian).
7. Tihomirov V.P., Soldatkin V.I., Lobachev S.L. Sreda Internet-obucheniya sistemy obrazovaniya Rossii [Internet Learning Environment of the Russian Education System]. Moscow: MESI Publishing House, 2000. 318 p. (in Russian).

8. Sokolov A.A. Didakticheskie osnovy professional'noj podgotovki menedzherov v sisteme nepreryvnogo distancionnogo obucheniya sredstvami Internet-tekhnologij: avtoref. dis ... kand. ped. nauk [Didactic Foundations of Professional Training of Managers in the System of Continuous Distance Learning by Means of Internet Technologies. Extended Abstract of Ph.D. of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2006. 19 p. (in Russian).
9. Choshanov M.A. Inzheneriya distancionnogo obucheniya [Distance Learning Engineering]. Moscow: Knowledge Laboratory, 2021. 304 p. (in Russian).
10. Shabanov A.G. Modelirovanie processa distancionnogo obucheniya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Modeling the Process of Distance Learning in the System of Continuous Education. Extended Abstract of Dr. Habil. of Pedagogical Science Thesis]. Barnaul, 2004. 41 p. (in Russian).
11. Knowles M.S. The making of an adult educator: An autobiographical journey. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Поступила в редакцию: 08.04.2026

Поступила после рецензирования: 25.05.2026

Поступила к публикации: 10.06.2026

Received: 08.04.2026

Revised: 25.05.2026

Accepted: 10.06.2026

*Лазарева М.В.,
Государственный университет просвещения*

*Писарик Е.М.,
Московский образовательный комплекс имени Виктора Талалихина*



ЛАЗАРЕВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития, Государственный университет просвещения. Сфера научных интересов: управление образовательными системами, лидерство в системе образования, профессиональные компетенции руководителей образовательных организаций, управленческая разведка, управленческое наставничество. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: mlazareva1@mail.ru

MARINA V. LAZAREVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Deputy Head of the Regional Development Department, State University of Education. Research interests: management of educational systems, leadership in the education system, professional competencies of heads of educational organizations, managerial intelligence, managerial mentoring. Author of more than 150 published scientific works. E-mail address: mlazareva1@mail.ru



ПИСАРИК ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА
Российская Федерация, Москва

директор Московского образовательного комплекса имени Виктора Талалихина. Сфера научных интересов: процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена в индустрии гостеприимства. Электронная почта: ekaterina-pisarik@yandex.ru

EKATERINA M. PISARIK
Moscow, Russian Federation

Director of Moscow Educational Complex named after Viktor Talalikhin. Research interests: the process of professional training of mid-level specialists in the hospitality industry. E-mail address: ekaterina-pisarik@yandex.ru

Влияние реализации модели повышения квалификации руководителей колледжей на результаты подготовки специалистов среднего звена*

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов влияния программ повышения квалификации, реализуемых Государственным университетом просвещения для руководящих работников образовательных организаций системы среднего профессионального образования, на трансформацию управленческих практик в колледжах и результаты подготовки специалистов среднего звена. На основе анализа научных источников по проблематике профессионального развития управленческих кадров, реализации компетентностного подхода в образовании и трансфера результатов обучения, а также эмпирических данных, полученных в ходе преподавания и наблюдения за деятельностью слушателей в работе обосновывается концепция двухуровневого компетентностного трансфера: от образовательной программы повышения квалификации

* Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Влияние компетенций управленческих команд образовательных организаций, сформированных в системе повышения квалификации Государственного университета просвещения, на практики развития педагогического коллектива» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Пр-7 от 13.01.2026 года.

к управленческой деятельности руководителя и далее – к результатам освоения образовательных программ студентами. Определяется ключевая роль организации образовательного процесса как медирующего звена в данной цепочке. Предлагается авторская модель оценки эффективности программ повышения квалификации, включающая индикаторы на трех уровнях: профессиональные компетенции управленца, управленческие практики в колледже и образовательные результаты студентов. Результаты исследования имеют практическую значимость для проектирования программ повышения квалификации, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: концепция двухуровневого компетентностного трансфера, модель оценки эффективности программы повышения квалификации, среднее профессиональное образование, руководители колледжей.

Для цитирования: Лазарева М.В., Писарик Е.М. Влияние реализации модели повышения квалификации руководителей колледжей на результаты подготовки специалистов среднего звена // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 189–195. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.189

Abstract. The article is devoted to the study of the mechanisms of the impact of professional development programs implemented by the State University of Education for senior staff of educational organizations of the secondary vocational education system on the transformation of management practices in colleges and the results of training middle-level specialists. Based on the analysis of scientific sources on the issues of professional development of managerial personnel, the implementation of a competence-based approach in education and the transfer of learning outcomes, as well as empirical data obtained during teaching and monitoring the activities of students, the concept of a two-level competence transfer is substantiated: from the educational program of advanced training to the managerial activities of the head and further – to the results of mastering educational programs by students. The key role of the educational process organization as a mediating link in this chain is determined. The author's model for evaluating the effectiveness of professional development programs is proposed, which includes indicators at three levels: professional managerial competencies, management practices in college, and students' educational outcomes. The results of the study are of practical importance for the design of professional development programs aimed at improving the system of secondary vocational education.

Keywords: the concept of two-level competence transfer, a model for evaluating the effectiveness of a professional development program, secondary vocational education, college leaders.

For citation: Lazareva M.V., Pisarik E.M. The Impact of the Implementation of the College Leadership Development Model on the Results of Training Mid-level Specialists. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 189–195. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.189



Введение. Актуальность исследования. Система среднего профессионального образования (далее – СПО) в России переживает период устойчивого роста как по числу обучающихся, так и по степени востребованности выпускников на рынке труда. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, численность студентов программ СПО превышает 3,5 миллиона человек и продолжает устойчиво увеличиваться. Именно от грамотной организации руководства колледжами, техникумами и училищами зависит, насколько качественно будут подготовлены специалисты среднего звена [2].

Руководитель колледжа сегодня – это не только административный менеджер, но и стратег, педагогический лидер, организатор образовательного процес-

са. Способность директора или заместителя руководителя учреждения СПО эффективно организовать образовательный процесс, выстроить систему оценки качества образования, мотивировать педагогический коллектив непосредственно влияет на то, какими компетенциями овладеют выпускники. Однако в отечественной педагогике остаются неисследованными причинно-следственные связи между профессиональным развитием руководителя (в частности, освоением программ дополнительного профессионального образования) и последующими изменениями в деятельности колледжа, влиянием профессионального роста на образовательные результаты обучающихся, не определены управленческие механизмы, опосредующие этот процесс.

Государственный университет просвещения (далее – ГУП) реализует широкий спектр дополнительных образовательных программ повышения квалификации (далее – ПК) для руководящих работников образовательных организаций, в том числе колледжей. Опыт разработки и реализации таких программ позволяет ставить вопрос о механизмах и условиях, при которых освоение управленческих компетенций в рамках ПК ведет к трансформации практики управления образовательной организацией и, в конечном счете, к повышению результативности подготовки специалистов среднего звена.

Цель статьи – обосновать двухуровневый компетентностный трансфер от программ повышения ква-

лификации руководителя СПО к образовательным результатам студентов колледжа (на примере программ Государственного университета просвещения), выявив его ключевые механизмы.

Теоретические основания исследования. Проблема влияния профессионального развития управленческих кадров на результаты деятельности организации обсуждается в научной литературе в нескольких взаимосвязанных концептуальных рамках. Первая из них – теория трансфера обучения. Классические работы Д. Киркпатрика и его четырехуровневая модель оценки обучения (реакция – научение – поведение – результаты) [1] остаются методологическим ориентиром для исследований в области корпоративного и профессионального обучения. Применительно к педагогическому контексту принципиально важен третий уровень – изменение поведения, то есть трансфер усвоенного в программе обучения в профессиональную деятельность. Результаты исследований показывают, что трансфер не является автоматическим: он зависит от характеристик самой программы, индивидуальных особенностей слушателя, а также от условий организации, в которой он работает. Среди факторов, стимулирующих трансфер, выделяют: актуальность содержания программы для реальных профессиональных задач, наличие возможностей для применения новых компетенций на рабочем месте, поддержку со стороны коллег и руководства [1].

Вторая концептуальная рамка – компетентностный подход в подготовке управленческих кадров. В российской педагогической науке компетентностный подход получил широкое распространение как в общем, так и в профессиональном образовании. Применительно к руководителям образовательных организаций он конкретизируется в профессиональных стандартах: Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации» определяет совокупность трудовых функций и соответствующих компетенций директора. Программы ПК для руководителей СПО ориентированы на формирование и совершенствование этих компетенций. Однако компетентностный подход в данном контексте не должен сводиться к формальному освоению перечня компетенций: принципиально важна их операционализация в конкретных управленческих практиках [2].

Третья рамка – концепция педагогического лидерства. В зарубежной литературе (A.L. Claire, V.M.J. Robinson, K.J. Rowe и др.) убедительно показано, что директора школ и колледжей, активно занимающиеся организацией образовательного процесса, добиваются достижения обучающимися более высоких результатов. Обзорные работы К. Лейтвуда и соавторов демонстрируют, что образовательное лидерство является вторым по значимости (после качества

преподавания в классе) фактором, влияющим на результаты обучения в школе [3; 4]. Для системы СПО данный вывод приобретает особое значение с учетом специфики профессиональной подготовки, где организация практики, взаимодействие с работодателями и выстраивание системы оценки профессиональных компетенций выпускников во многом зависят именно от управленческих решений руководителя.

Четвертая рамка – исследования эффективности программ ПК для педагогических работников. Несмотря на то, что большинство этих исследований сфокусированы на учителях, а не на руководителях, выводы о ключевых характеристиках эффективных программ ПК применимы и к менеджерам образования [5]. Установлено, что наиболее результативными являются программы: ориентированные на решение конкретных профессиональных задач; включающие рефлексивный компонент; предусматривающие сопровождение слушателей после завершения обучения; создающие профессиональные сообщества практиков. Этим критериям должны соответствовать и программы ПК для руководителей СПО [6].

Анализ отечественных исследований позволяет констатировать, что, несмотря на интерес к проблематике профессионального развития руководителей образовательных организаций, связь между содержанием программ ПК для директоров колледжей, конкретными изменениями в управленческих практиках и измеримыми результатами обучения студентов остается мало изученной. Настоящая работа ставит целью заполнить этот пробел.

Концепция двухуровневого компетентностного трансфера. На основе анализа научных источников и наблюдений за деятельностью слушателей программ ПК ГУП, проведенных авторами статьи, разработана концепция двухуровневого компетентностного трансфера (далее – ДУКТ). В рамках данной концепции выделяются три звена и два уровня трансфера.

Первое звено – программа ПК для директоров и заместителей руководителей колледжей, содержательное ядро которой составляют модули, посвященные:

- стратегическому управлению образовательной организацией; проектированию образовательных программ в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования и требованиями профессиональных стандартов;
- организации образовательного процесса и управлению качеством образования;
- работе с педагогическим коллективом (профессиональное развитие, аттестация, мотивация);
- взаимодействию с работодателями и социальными партнерами.

Принципиально важна практикоориентированность программ: слушатели работают с реальными

кейсами из управленческого опыта, разрабатывают проекты совершенствования деятельности собственных образовательных организаций.

Второе звено – управленческие практики руководителя СПО. Первый уровень трансфера – изменение управленческих практик руководителя в результате прохождения ПК. На основе наблюдений за деятельностью слушателей программ ГУП в ходе обучения и их рефлексивных отчетов можно выделить несколько типичных направлений трансформации управленческих практик. Ключевым и наиболее устойчивым является изменение подходов к организации образовательного процесса: руководители начинают более системно выстраивать контроль за реализацией рабочих программ, вводят новые форматы мониторинга успеваемости, пересматривают расписание и учебную нагрузку обучающихся с точки зрения педагогической целесообразности. Помимо этого, фиксируются изменения в подходах к организации методической работы в колледже, более активное использование данных о результатах обучения (аналитика) для принятия управленческих решений, переосмысление системы промежуточной и итоговой аттестации студентов.

Третье звено – результаты обучения студентов колледжа. Второй уровень трансфера – влияние изменившихся управленческих практик на образовательные результаты обучающихся. Данный уровень является наиболее сложным для эмпирической верификации, поскольку между прохождением директором обучения по программе ПК и измеримыми результатами подготовки студентов имеет место существенная временная отсроченность (как правило, не менее 1–2 лет) и длинная цепочка медирующих факторов. Тем не менее теоретически и эмпирически обоснована зависимость, согласно которой: эффективная организация образовательного процесса руководителем создает условия для качественного преподавания, что ведет к повышению уровня освоения профессиональных компетенций студентами и в конечном итоге отражается в улучшении результатов государственной итоговой аттестации и трудоустройства выпускников.

Медирующая роль организации образовательного процесса. Особое место в предлагаемой концепции занимает организация образовательного процесса как ключевое медирующее звено между компетенциями руководителя и результатами обучения студентов. Это звено включает:

- обеспечение выполнения учебных планов и рабочих программ;
- организацию производственной практики и взаимодействия с базами практики;
- выстраивание системы текущего и промежуточного контроля;
- создание условий для методического сопровождения педагогов;

- формирование среды, стимулирующей профессиональную активность студентов.

Через эти элементы управленческая компетентность директора реализуется в ежедневной образовательной реальности колледжа.

Эмпирические данные по итогам реализации программ ПК ГУП для руководителей организаций СПО за период с 2024 по 2026 год. В качестве источников исследования выступают: рефлексивные отчеты и проектные работы слушателей ($n = 104$) из 24 субъектов Российской Федерации); материалы итоговых дискуссий и групповых сессий; наблюдения за профессиональным поведением слушателей в ходе учебных занятий, включавших практические кейсы и деловые игры. Следует отметить, что представленные данные носят частичный и преимущественно качественный характер; систематическое лонгитюдное исследование с измерением результатов обучения студентов остается задачей будущих исследований.

Анализ рефлексивных отчетов слушателей программ ПК ГУП позволяет выявить устойчивые паттерны изменений в управленческих намерениях и практиках. Первый и наиболее значимый из них – переосмысление роли руководителя в организации образовательного процесса. Значительная часть слушателей в начале обучения описывает свою деятельность преимущественно в административных терминах (документооборот, финансово-хозяйственная деятельность, работа с кадрами). По завершении освоения программы существенно возрастает доля дидактических категорий в речи руководителей колледжей. Они формулируют конкретные намерения по совершенствованию организации образовательного процесса: разработка системы мониторинга качества преподавания, выстраивание внутренней системы методической поддержки преподавателей, пересмотр форматов промежуточной аттестации.

Второй паттерн – освоение инструментов анализа и оценки образовательных результатов. В ходе реализации программ ПК слушатели знакомятся с методами педагогического мониторинга, инструментами оценки сформированности профессиональных компетенций, а также с возможностями учета результатов государственной итоговой аттестации при корректировке образовательных программ. Часть руководителей по итогам обучения разрабатывает инструменты оценки качества образования для своих колледжей, адаптированные к специфике осваиваемых в них студентами профессий и специальностей.

Третий паттерн – изменение отношения к педагогическому сообществу колледжа. Слушатели, прошедшие ПК, чаще описывают свою роль как «фасилитатор профессионального развития преподавателей», нежели исключительно как контролеров. Это связано с освоением инструментов педагогического коучинга, технологий наставничества и ознакомле-

нием с моделями профессиональных обучающих сообществ.

Косвенным свидетельством влияния изменившихся управленческих практик на образовательный процесс служат данные о внедрении слушателями организационных изменений в своих колледжах. По данным итоговых анкет программ ПК ГУП, более 70 % руководителей, завершивших обучение, сообщили о реализации не менее одного управленческого проекта, непосредственно связанного с изменением организации образовательного процесса, в течение одного года после освоения программы.

Модель оценки эффективности программ ПК для руководителей СПО. На основе разработанной нами концепции ДУКТ и анализа существующих подходов к оценке эффективности программ профессионального развития разработана авторская модель оценки программ ПК для руководителей СПО. Модель включает три уровня индикаторов.

Первый уровень – профессиональные компетенции управленца (оценивается по итогам реализации программы ПК). Индикаторами сформированности компетенций выступают: уровень освоения предусмотренных программой компетенций (по данным итоговой аттестации); качество разработанных в ходе реализации программы управленческих проектов; прирост профессиональных компетенций (на основе самооценки слушателей); экспертная оценка компетентности слушателей преподавателями программы. Указанные индикаторы измеряются с помощью соответствующих методов (тестирование, анализ проектных материалов, анкетирование, экспертная оценка).

Второй уровень – управленческие практики в колледже (оценивается через 6–12 месяцев после завершения реализации программы). Индикаторы: реализация управленческих проектов, разработанных в ходе ПК; изменения в организации образовательного процесса (введение новых форматов контроля, мониторинга, методической работы) и системе управления качеством образования; оценка педагогическим коллективом изменений в стиле руководства.

Третий уровень – образовательные результаты студентов (оценивается через 1–3 года после освоения программы ПК руководителем). Индикаторы: динамика результатов государственной итоговой аттестации, независимой оценки качества образования и показателей трудоустройства выпускников; оценка удовлетворенности работодателей уровнем подготовки выпускников.

Следует подчеркнуть, что оценка для индикаторов третьего уровня является методологически наиболее сложной: установление причинно-следственной связи между освоением программы ПК директором и результатами обучения студентов сопряжена с методологическими трудностями и требует контро-

ля множества конфаундирующих переменных. Из-за наличия множества неконтролируемых переменных (материально-техническая база, кадровый и студенческий контингент, региональные особенности, личностные качества и мотивация руководителей) поиск полностью сопоставимых колледжей невозможен. Наиболее адекватным, но сложным в организации подходом является использование квазиэкспериментальных дизайнов с применением статистических методов контроля переменных (например, регрессионный анализ с ковариатами) в сочетании с лонгитюдным наблюдением. Это серьезная организационная задача, решение которой является необходимым условием для построения доказательной базы.

Обсуждение результатов исследования. Разработанная нами концепция ДУКТ позволяет по-новому взглянуть на проектирование программ ПК для руководителей СПО. Если принять как исходную посылку, что конечным результатом ее освоения директором колледжа является не сам факт повышения его квалификации, а изменение образовательных результатов студентов, то требования к содержанию, методологии и постпрограммному сопровождению существенно возрастают.

Это означает, что в программах должен быть усилен блок, связанный с организацией образовательного процесса как ключевого медирующего звена. Управленческие практики организации обучения – составление расписания с учетом дидактических принципов, контроль реализации рабочих программ, организация практического обучения – нередко остаются на периферии содержания программ ПК, уступая место более «престижным» темам стратегического управления или финансового менеджмента. Между тем, именно операционное управление образовательным процессом является сферой, в которой руководитель может непосредственно повлиять на образовательные результаты студентов.

Концепция ДУКТ указывает на необходимость усиления практикоориентированности программ ПК. Наблюдения в ходе их реализации в ГУП показывают, что наиболее значимые изменения в профессиональной рефлексии слушателей происходят именно в ходе работы с реальными кейсами, разработки проектов совершенствования деятельности собственного колледжа и коллегиального обсуждения управленческих решений. Лекционно-семинарский формат, не подкрепленный практическими заданиями, значительно менее эффективен с точки зрения трансфера освоенных компетенций.

Наименее развитым компонентом существующих программ ПК для руководителей СПО является постпрограммное сопровождение. Между тем, именно этот компонент, включающий сопровождение реализации разработанных в ходе ПК проектов, организацию сетевого взаимодействия слушателей, об-

ратную связь от преподавателей программы, может существенно повысить вероятность трансфера компетенций в реальные управленческие практики. ГУП располагает потенциалом для развития данного направления в рамках создания профессиональных сообществ руководителей СПО.

Немаловажен и вопрос об институциональных условиях трансфера компетенций. Даже директор, в полной мере освоивший программу ПК и обладающий высокой мотивацией к изменениям, столкнется с ограничениями при реализации новых управленческих практик в своем колледже, если они не поддерживаются учредителем, противоречат сложившейся организационной культуре или требуют ресурсов, которых нет в распоряжении организации. Программы ПК должны формировать у слушателей не только компетенции, но и стратегии преодоления институциональных барьеров.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать основные выводы.

Влияние программ ПК для руководителей СПО на образовательные результаты студентов носит опосредованный характер и реализуется на основе механизма ДУКТ: от программы ПК – к управленческим практикам руководителя – к организации образовательного процесса в колледже – к результатам обучения студентов. Ключевым медирующим звеном является организация образовательного процесса.

Включенное наблюдение в ходе реализации программ ПК для директоров колледжей и их заместителей в ГУП свидетельствуют о том, что наиболее устой-

чивыми и практически значимым результатами их освоения являются переосмысление руководителями своей роли в организации образовательного процесса и освоение конкретных инструментов управления его качеством.

Разработанная нами трехуровневая модель оценки эффективности программ ПК для руководителей СПО, включающая индикаторы на уровне компетенций, управленческих практик и образовательных результатов студентов колледжа, создает концептуальную основу для системного мониторинга результативности данных программ.

Повышение эффективности реализации рассматриваемой категории программ ПК требует комплексных мер: усиление в содержании программ блока, посвященного организации образовательного процесса, его максимальная практикоориентированность, развитие постпрограммного сопровождения слушателей и создание профессиональных сообществ руководителей СПО.

Перспективы проводимой работы связаны с проведением лонгитюдного исследования с применением квазиэкспериментального дизайна, позволяющего получить доказательные данные о связи между освоением директором колледжа программы ПК ГУП и измеримыми образовательными результатами студентов. Такое исследование потребует кооперации ГУП с широким кругом колледжей-партнеров и организации методологического сотрудничества со специалистами в области педагогических измерений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киркпатрик Д.Л., Киркпатрик Д.Д. Оценка программ обучения: четыре уровня; пер. с англ. М.: Эксмо, 2008. 288 с.
2. Ткаченко Е.В. О подготовке рабочих и специалистов в системе начального и среднего профессионального образования России // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 3. С. 546–551. DOI: 10.15372/PEMW20160324
3. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 2020. Vol. 40, No. 1. P. 5–22.
4. Leithwood K., Seashore Louis K., Anderson S., Wahlstrom K. How leadership influences student learning. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004. 88 p.
5. Timperley H. Realizing the Power of Professional Learning. Maidenhead: Open University Press, 2011. 152 p.
6. Yoon K.S., Duncan T., Lee S.W., Scarloss B., Shapley K.L. Reviewing the Evidence on how Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033. Washington DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.

REFERENCES

1. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick D.D. Otsenka programm obucheniya: chetyre urovnya [Evaluating Training Programs: The Four Levels]. Moscow: Eksmo Publ., 2008. 288 p. (in Russian).
2. Tkachenko E.V. O podgotovke rabochikh i spetsialistov v sisteme nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya Rossii [On the training of workers and specialists in the system of primary and secondary vocational education in Russia]. *Professional education in modern world*. 2016. Vol. 6, No. 3. P. 546–551. (in Russian). DOI: 10.15372/PEMW20160324
3. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 2020. Vol. 40, No. 1. P. 5–22.
4. Leithwood K., Seashore Louis K., Anderson S., Wahlstrom K. How leadership influences student learning. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004. 88 p.
5. Timperley H. Realizing the Power of Professional Learning. Maidenhead: Open University Press, 2011. 152 p.
6. Yoon K.S., Duncan T., Lee S.W., Scarloss B., Shapley K.L. Reviewing the Evidence on how Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033. Washington DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.

Поступила в редакцию: 22.03.2026

Поступила после рецензирования: 29.04.2026

Поступила к публикации: 11.05.2026

Received: 22.03.2026

Revised: 29.04.2026

Accepted: 11.05.2026

Буруянов Н.Р., Войнова М.М.,
*Национальный государственный университет физической
культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта*



БУРУЯНОВ НИКИТА РОМАНОВИЧ
Российская Федерация, Санкт-Петербург

магистрант направления подготовки «Спорт и система подготовки спортсменов в избранном виде спорта», Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта, методика подготовки хоккеистов. Автор двух опубликованных научных работ. Электронная почта: nikita.buruyanov@yandex.ru

NIKITA R. BURUYANOV
Saint Petersburg, Russian Federation

Master's Student in the field of training "Sports Training Areas and the System of Athletes' Training in their Chosen Sport", Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. Research interests: theory and methodology of physical education and sports, methods of training hockey players. Author of two published scientific works. E-mail address: nikita.buruyanov@yandex.ru



ВОЙНОВА МАРИЯ МИХАЙЛОВНА
Российская Федерация, Санкт-Петербург

заместитель декана факультета учебно-профессиональных практик, старший преподаватель кафедры теории и методики конькобежного спорта и фигурного катания, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта, методика подготовки хоккеистов. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: mvoinova.lesgaft@mail.ru

MARIA M. VOINOVA
Saint Petersburg, Russian Federation

Deputy Dean of the Faculty of Physical Education, Sports and Health, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Speed Skating and Figure Skating, Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health. Research interests: theory and methodology of physical culture and sports, methods of training hockey players. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: mvoinova.lesgaft@mail.ru

Использование современных программ видеоанализа для совершенствования игрового мастерства хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки

Аннотация. Рассматриваются условия эффективности применения видеоанализа в тренировочном процессе хоккеистов. Представлены возможности программных средств Dartfish, LongoMatch, Hudl для фиксации и разметки игровых эпизодов, формирования статистических отчетов и подготовки индивидуальных рекомендаций. Описан алгоритм внедрения видеоаналитики в микроцикл подготовки: от съемки и кодирования игровых действий до корректирующих заданий и повторного контроля результативности. Выделены показатели результативности подготовки хоккеистов: успешность передач, реализация бросков, потери шайбы, среднее количество забитых шайб. Полученные данные указывают на положительную динамику в экспериментальной группе при использовании видеоаналитики. Делается вывод о необходимости соблюдения условий: регулярность разбора, стандартизированные теги, краткая и конкретная обратная связь, индивидуальные клипы.

Ключевые слова: алгоритм внедрения видеоаналитики, микроцикл подготовки хоккеистов, цифровые технологии, системы видеоанализа Dartfish, LongoMatch, Hudl.

Для цитирования: Буруянов Н.Р., Войнова М.М. Использование современных программ видеоанализа для совершенствования игрового мастерства хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 196–203. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.196

Abstract. The conditions of the effectiveness of the use of video analysis in the training process of hockey players are considered. The possibilities of the software tools Dartfish, LongoMatch, Hudl for recording and marking game episodes, generating statistical reports and preparing individual recommendations are presented. An algorithm for introducing video analytics into the microcycle of training is described: from shooting and encoding game actions to corrective tasks and repeated performance monitoring. The performance indicators of hockey players' training are highlighted: the success of passes, the realization of shots, the loss of the puck, the average number of goals scored. The data obtained indicate a positive trend in the experimental group when using video analytics. It is concluded that the following conditions must be met: regular parsing, standardized tags, brief and specific feedback, and individual clips.

Keywords: video analytics implementation algorithm, hockey player training microcycle, digital technologies, Dartfish, Longo-Match, Hudl video analysis systems.

For citation: Buruyanov N.R., Voinova M.M. The Use of Modern Video Analysis Programs to Improve the Playing Skills of Hockey Players at the Training Stage of Learning. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 196–203 (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.195

Введение. В последние десятилетия спортивная индустрия развивается в условиях стремительной цифровизации, которая затрагивает не только организационные аспекты спорта, но и непосредственно методику подготовки спортсменов. Для командных игровых видов спорта, и прежде всего для хоккея, это имеет принципиальное значение, поскольку спортивный результат определяется совокупностью факторов: индивидуальным техническим мастерством игроков, качеством тактической организации игры, скоростью принятия решений, эффективностью командных взаимодействий и устойчивостью действий в условиях дефицита времени и пространства. Современный хоккей отличается высокой плотностью силовых приемов, частыми сменами игровых ситуаций, короткими отрезками владения шайбой и постоянными переходами между фазами атаки и обороны. В таких условиях возрастает роль объективного контроля качества выполнения игровых действий, так как даже незначительные ошибки в выборе позиции, моменте передачи, траектории перемещения или взаимодействии в звене способны приводить к потере шайбы, срыву атаки или созданию опасного момента у своих ворот. Следовательно, тренерскому штабу необходимо располагать инструментами, которые позволяют не только фиксировать итоговый результат матча, но и детально анализировать причины, приведшие к тем или иным игровым исходам [1, с. 45].

Традиционные методы наблюдения, основанные на субъективной оценке тренера, обладают очевидной практической ценностью и остаются важной составляющей педагогического контроля. Однако в реальных условиях игры они имеют ограничения. Скорость эпизодов, одновременность действий нескольких игроков, смена ракурсов наблюдения, а также высокая когнитивная нагрузка на тренера не позволяют одинаково точно оценить все ключевые компоненты игрового процесса, включая микровзаимодействия без шайбы, своевременность открываний, качество поддержек, соблюдение дистанций и линий, а также пространственную структуру командных по-



Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта

строений. При устном разборе или анализе «по памяти» возникает риск искажения информации: отдельные эпизоды запоминаются ярче, чем системные ошибки, а оценка одного и того же момента может существенно различаться у тренера и игрока. В связи с этим в современной теории и практике спортивной подготовки возрастает значимость технологий, обеспечивающих повторяемость наблюдений, точность фиксации эпизодов и возможность многократного возвращения к одному и тому же игровому действию для его объективного разбора [2, с. 112].

Одной из наиболее востребованных технологий, отвечающих необходимости решения обозначенных выше задач, является видеоанализ тренировочной и соревновательной деятельности. Использование видеозаписи позволяет фиксировать игровой процесс в полном объеме, а специализированные программные средства обеспечивают структурированный анализ: разметку событий по заранее заданным категориям, формирование статистики, создание подборок клипов и подготовку отчетов как по команде в целом,

так и по отдельным игрокам или звеньям [3, с. 78]. Принципиально важно, что видеоанализ расширяет возможности обратной связи, так как спортсмен получает наглядное подтверждение тренерских замечаний и может сопоставить собственные ощущения в момент выполнения действия с реальной картиной эпизода. Это особенно актуально для хоккея, где высокая скорость перемещений и контактный характер игры нередко затрудняют осознанный контроль техники и тактики в моменте. Кроме того, технологии видеоанализа позволяют изучать не только игру собственной команды, но и поведение соперника, выявлять устойчивые тактические паттерны, особенности входов в зону, предпочтительные направления атак, варианты розыгрыша большинства и меньшинства. Это делает подготовку более адресной и повышает качество планирования [4, с. 56].

Следует подчеркнуть, что простая видеозапись и демонстрация повторов на смартфоне или планшете сами по себе не гарантируют роста результативности подготовки. Для достижения выраженного эффекта необходима аналитическая составляющая: стандартизированная разметка игровых событий, выделение ключевых ошибок и успешных решений, сопоставление эпизодов с модельными требованиями, а также разработка конкретных корректирующих заданий на основе выводов анализа, которые включаются в структуру последующих тренировок [5, с. 34]. В этой связи популярным направлением в методике спортивной подготовки становится внедрение таких программных решений, как Dartfish, LongoMatch и Hudl. Они позволяют не только просматривать эпизоды покадрово и в замедлении, но и кодировать действия по тегам (передачи, броски, потери, единоборства, входы в зону и выходы из зоны, смена ролей в атаке и обороне), автоматически формировать клипы и получать статистические показатели, отражающие качество игры в динамике.

Актуальность проводимого нами исследования на тему «Использование современных программ видеоанализа для совершенствования игрового мастерства хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки» определяется необходимостью научно и методически обоснованного внедрения видеоанализа в подготовку хоккеистов, обеспечивающего объективность и сопоставимость показателей матчей, регламент разборов игровых эпизодов и эффективную обратную связь, переводимую в конкретные корректирующие задания микроцикла подготовки.

Цель исследования – оценить эффективность использование современных программ видеоанализа в совершенствовании игрового мастерства хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки.

Организация и методы исследования. На первом этапе был проведен опрос тренеров, работающих в системе подготовки хоккеистов. Анкета включала

вопросы о практическом опыте применения технологий видеоанализа на учебно-тренировочном этапе подготовки и отношении к ним:

- используют ли тренеры видеозапись и специализированные программы в текущей работе;
- как часто проводится просмотр и разбор матчей и тренировочных игр;
- какие показатели считаются наиболее значимыми для контроля (передачи, броски, потери, единоборства, входы в зоны и выходы из них, эффективность игры в большинстве и меньшинстве);
- кто отвечает за монтаж и разметку эпизодов (тренер, его помощник, аналитик);
- какие трудности воспринимаются как основные барьеры внедрения рассматриваемых технологий (нехватка времени, отсутствие оборудования, недостаток компетенций, сомнения в практической пользе).

Полученные ответы позволили сформировать представление о возможностях применения современных программ видеоанализа в подготовке хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки [6, с. 90].

На втором этапе исследования были сформированы две группы испытуемых: контрольная (далее – КГ) и экспериментальная (далее – ЭГ). В рамках подготовки к матчам тренеры КГ делали замечания, осуществляли разборы эпизодов не используя видеоанализ, фиксация ошибок тактики игры проводилась за счет записей в тренировочных планах, использовались элементы графической разметки (линии движения, зоны, направления передач и бросков), что повышало доступность объяснений для спортсменов. Тренеры ЭГ, регулярно опирались на структурированный видеоанализ с применением программных средств Dartfish, LongoMatch и Hudl. В рамках данной методики видеоматериал матчей и тренировочных игр просматривался и подвергался разметке по заранее заданным категориям игровых событий, после чего формировались статистические отчеты и тематические подборки клипов для командного и индивидуального разбора. Ключевыми отличиями работы с ЭГ являлась организация обратной связи на основе объективно зафиксированных и систематизированных игровых эпизодов и включение корректирующих заданий в последующие тренировки [7, с. 15].

Для определения эффективности внедрения в тренировочный процесс программных средств Dartfish, LongoMatch и Hudl проводился анализ видеозаписей трех товарищеских матчей с участием двух групп спортсменов. Также анализировались тренировочные занятия КГ и ЭК. Съемка матчей осуществлялась с соблюдением требований к качеству видеоматериала: фиксировались общий план для оценки расположения игроков, характер перемещений, структура командных построений [8, с. 101]. При помощи программного обеспечения выполнялась разметка эпизодов видеозаписи. В LongoMatch и Hudl использо-

вались теги событий, что давало возможность отмечать конкретные игровые действия с привязкой ко времени и формировать выборки эпизодов по игрокам, звеньям, периодам и типам ситуации. В Dartfish дополнительно применялись инструменты визуального анализа и сравнения, позволяющие наглядно демонстрировать технические ошибки и успешные образцы выполнения действий. Получался единый аналитический массив: статистика по выбранным показателям и видеоподборки, предназначенные для организации обратной связи [9, с. 23].

На третьем этапе исследования были проанализированы результаты, полученные в ходе исследования в КГ и ЭГ, разработаны практические рекомендации для совершенствования тренировочного процесса хоккеистов с применением программных средств Dartfish, LongoMatch и Hudl.

Ход исследования. Сроки и база проведения опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР). Исследование проведено в январе–феврале 2026 года на базе Спортивной детско-юношеской школы олимпийского резерва (далее – СДЮШОР) № 1 Московского района (город Санкт-Петербург). Общее количество участников – 44 юных спортсмена.

Методы исследования:

- опрос тренеров;
- педагогический эксперимент;
- анализ полученных результатов.

Тренировки КГ проходили, согласно программе СДЮШОР № 1, 5 раз в неделю, включали ледовую подготовку (2 часа), тренировки по общей и специальной физической подготовке (2 часа).

В ледовой подготовке ЭГ применялись программные средства Dartfish, LongoMatch и Hudl, работа проводилась по схеме: анализ – обратная связь – коррекция – контроль [10, с. 67]. После каждого матча выполнялись первичная разметка ключевых игровых событий и формирование кратких отчетов, затем проводился командный разбор (с акцентом на 2–3 ошибки или удачные решения). Затем спортсменам предоставлялись индивидуальные клипы по амплуа и игровым задачам. В КГ использовались традиционные средства подготовки.

На Рисунках 1 и 2 представлены примеры оформления игровых ситуаций в данных программах [12, р. 336].

В качестве основных показателей результативности, по которым сравнивались КГ и ЭГ, были выбраны параметры: процент успешных передач, реализации бросков, показатель потерь шайбы и среднее количество забитых шайб за матч. Успешные передачи оценивались как доля передач, завершившихся сохранением владения шайбой и продолжением атаки (в противоположность неточным передачам, приводящим к перехвату или потере темпа). Реализация бросков определялась как отношение количества заброшенных шайб к числу бросков (или бросков в створ – при наличии таких данных), что позволяло оценить эффективность завершения атак. Потери шайбы учитывались как доля эпизодов, в которых команда теряла владение шайбой в результате ошибок ведения, неточного паса, проигранного единоборства или тактического просчета.

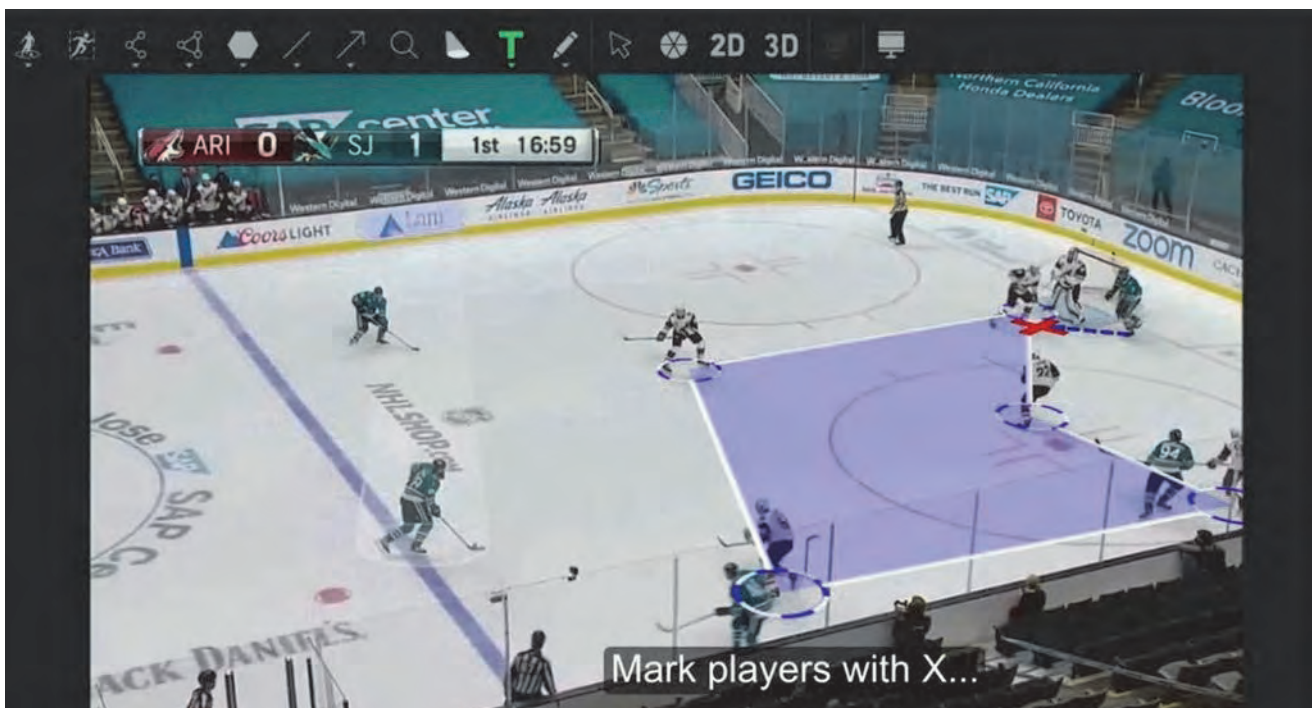


Рисунок 1. Разметка ключевых игровых моментов в программах Dartfish, LongoMatch и Hudl

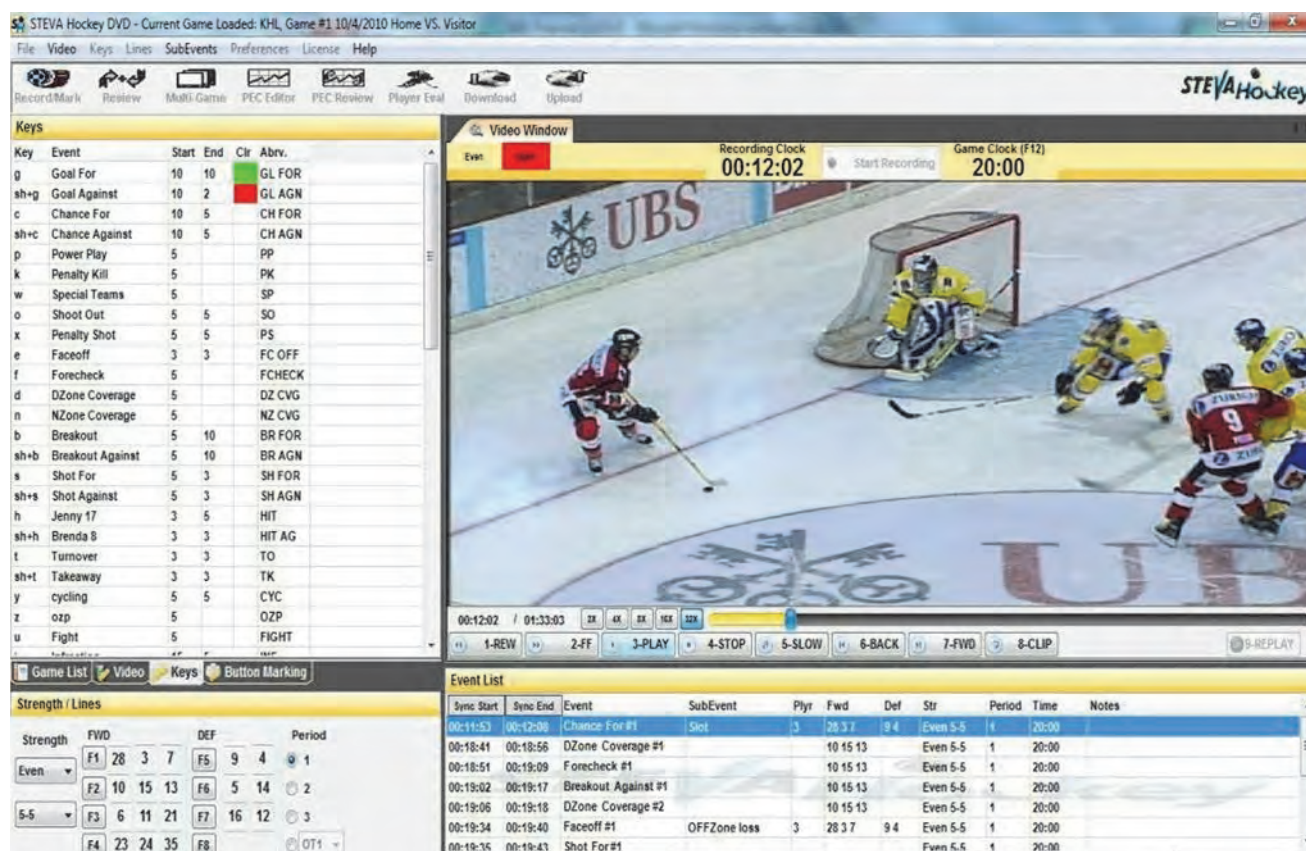


Рисунок 2. Параметры расчета ключевых показателей игроков в программах Dartfish, LongoMatch и Hudl

Среднее количество забитых шайб рассчитывалось по результатам серии из трех матчей, что позволяло сопоставить итоговую атакующую результативность групп [11, р. 27–36].

Результаты исследования. Итоги опроса. Проведенный опрос показал: 60 % тренеров указали, что готовы внедрять видеоанализ или уже применяют его на постоянной основе. 30 % от респондентов отметили, что основной сложностью использования цифрового инструментария является отсутствие времени для освоения программного обеспечения. 10 % опрошенных используют видеопрограммы преимущественно для получения статистических данных и не учитывают полученные результаты при проведении последующих занятий. Стоит отметить, что большинство тренеров, использующих подобные программные средства в подготовке, – молодые специалисты. Им проще освоить и адаптировать применение Dartfish, LongoMatch и Hudl в процесс подготовки. Тренеры старшего поколения предпочитают опираться на традиционные методы, которые они применяли на протяжении всей своей карьеры, не всегда доверяют новым технологиям.

Сравнительный анализ игровых показателей КГ и ЭГ. Данные, представленные в Таблице 1, демонстрируют преимущества хоккеистов ЭГ, в которой при подготовке спортсменов систематически применялся ви-

деоанализ с использованием инструментов Dartfish, LongoMatch и Hudl.

Из показателей, представленных в Таблице 1 видно, что до начала ОЭР результаты в обеих группах испытуемых почти не отличаются. Тестирование проходило в формате имитации соревновательной деятельности. По окончании ОЭР было проведено повторное тестирование (см. Таблицу 2).

По окончании ОЭР были проведены три матча, для которых осуществлялись фиксация и анализ ключевых технико-тактических действий. Полученные результаты представлены в Таблице 3.

По показателю реализации бросков различие достигло 3,58 процентных пункта в пользу ЭГ. Данная динамика может объясняться тем, что видеоанализ позволяет детально рассматривать структуру атакующего эпизода: качество входа в зону, создание численного или позиционного преимущества, выбор зоны броска, наличие трафика перед воротами и подборов, а также подготовку броска и работу клюшкой. Как правило, рост реализации бросков связан не только с улучшением техники броска, но и с изменением тактического поведения: игроки начинают чаще доводить атаки до бросков из более выгодных позиций, быстрее доставлять шайбу в опасные зоны и лучше использовать моменты, когда вратарь ограничен в обзоре.

Таблица 1

Показатели игроков до начала эксперимента

Показатель	ЭГ	КГ
Успешные передачи, %	21,3	20,0
Реализация бросков, %	14,32	13
Потери шайбы, %	10,0	10,2
Среднее количество забитых шайб, количество за матч	1	1

Таблица 2

Показатели игроков по итогам ОЭР

Показатель	КГ	ЭГ
Успешные передачи, %	21,0	25,0
Реализация бросков, %	14,24	17,9
Потери шайбы, %	13,0	9,6
Среднее количество забитых шайб, количество за матч	1,3	2,4

Таблица 3

Сравнение игровых показателей КГ и ЭГ по итогам трех матчей

Показатель	КГ	ЭГ
Успешные передачи, %	22,4	28,0
Реализация бросков, %	16,32	19,9
Потери шайбы, %	12,0	9,6
Среднее количество забитых шайб, количество за матч	2,3	3,7

При систематическом разборе клипов тренер может показывать команде примеры эффективного завершения атаки, подчеркивая детали, которые в динамике игры часто остаются «незаметными» для самих игроков (например, необходимость смещения под бросок, своевременная постановка заслона, выбор дальнего угла при движении вратаря, обязательность добивания). Рост реализации бросков в ЭГ связан с более точной коррекцией действий хоккеистов, индивидуальными и командными аспектами завершения атак [13, p. 1].

Показатель средней результативности по забитым шайбам также выше в ЭГ, чем в КГ. Это говорит об эффективности видеоанализа, определяемой не самим фактом наличия видеозаписи, а методикой ее использования и степенью интеграции в тренировочный процесс. Выраженный эффект достигается, когда анализ проводится регулярно, разметка событий выполняется по единому шаблону, а разбор эпизодов проводится кратко и целенаправленно, с после-

дующим включением корректирующих упражнений в ближайшие тренировки. В противном случае просмотр видеоматериала может не приводить к измеримым изменениям. Следует также учитывать, что рост показателей в ЭГ может усиливаться за счет мотивационных факторов: внимание к деталям и персонализированная обратная связь повышают вовлеченность спортсменов и их готовность исправлять ошибки [14, p. 12; 18, p. 1410].

В рамках интерпретации результатов необходимо обозначить ограничения исследования: анализ проводился на серии из трех товарищеских матчей, что объективно ограничивает возможность широкого обобщения и требует дальнейшей проверки на более длительном периоде и при большем количестве наблюдений. На показатели могли влиять внешние условия, различия в уровне соперника, состав звеньев, распределение игрового времени и специфика тактических задач в конкретных матчах [15, p. 755–769].

Перспективным направлением дальнейшей работы является расширение массива данных и применение методов математической статистики для проверки значимости различий, а также детализация показателей. Тем не менее, уже на данном этапе полученные результаты согласуются с современной практикой спортивной аналитики и подтверждают, что структурированный видеоанализ при грамотной организации работы тренера способствует улучшению ключевых компонентов игрового мастерства хоккеистов и повышению результативности команды в целом [16, р. 1365; 17, р. 16].

Заключение. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что применение технологий видеоанализа в хоккее является методически обоснованным практико-ориентированным направлением совершенствования тренировочного и соревновательного процессов. Оно позволяет перейти от преимущественно субъективной оценки игры к более объективному контролю технико-тактических действий спортсменов. Систематическое использование программ Dartfish, LongoMatch и Hudl обеспечивает возможность многократного просмо-

тра игровых эпизодов и структурирования материала путем разметки событий, формирования клипов по заданным критериям и получения статистических показателей, что повышает точность выявления ошибок и ускоряет подготовку рекомендаций для игроков и звеньев.

Установлено, что максимальный эффект видеоанализа проявляется при соблюдении ряда условий: регулярность просмотров и разборов, единые критерии разметки игровых событий, краткая и конкретная обратная связь, ориентированная на 2–3 приоритетных корректируемых элемента, а также обязательное составление системы упражнений для корректировки выявленных ошибок в ходе ближайших тренировок с последующей проверкой динамики показателей.

Таким образом, можно заключить, что интеграция программ для видеоанализа в систему подготовки хоккеистов повышает качество педагогического контроля, обеспечивает индивидуализацию обучения и способствует росту соревновательной эффективности команды при условии методически грамотной организации анализа и обратной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанов А.В. Применение видеоаналитических технологий в спортивной практике // Теория и практика физической культуры. 2021. № 5. С. 45–49.
2. Гаврилова О.В. Современные методы анализа игровых действий в хоккее // Спортивная наука и практика. 2020. № 2. С. 112–118.
3. Дьяков С.А., Кузнецов М.И. Использование систем Dartfish и Hudl для анализа тренировочного процесса // Инновации в спорте. 2022. № 4. С. 78–85.
4. Козлов И.П. Влияние цифровых технологий на подготовку хоккеистов // Вестник спортивной науки. 2019. № 3. С. 56–62.
5. Кузнецов М.И. Автоматизация анализа видеозаписей в командных видах спорта // Научные исследования в спорте. 2021. № 1. С. 34–40.
6. Лонгомач А. Программные средства для видеоанализа в хоккее // Цифровые технологии в спорте. 2020. № 6. С. 90–97.
7. Петров В.С. Машинное обучение и искусственный интеллект в спортивной аналитике // Информационные технологии в спорте. 2022. № 2. С. 15–22.
8. Сидоров Е.А. Индивидуализация тренировочного процесса с помощью видеоанализа // Физическая культура: теория и методика. 2021. № 7. С. 101–107.
9. Смирнов Д.В. Технологии видеоанализа в хоккее: перспективы развития // Спорт: наука и практика. 2023. № 1. С. 23–29.
10. Хадл Дж. Hudl как инструмент повышения эффективности тренировок // Зарубежные технологии в спорте. 2020. № 3. С. 67–70.
11. Bunker R., Thabtah F. Artificial intelligence in sport: current status and future opportunities. *Applied Computing and Informatics*. 2019. Vol. 15, No. 1. P. 27–36.
12. Hughes M.D., Franks I.M. Notational Analysis of Sport: Systems for Better Coaching and Performance in Sport. 2nd ed. London: Routledge, 2004. 336 p.
13. James N. Performance analysis in team sports17. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 2006. Vol. 6, No. 2. P. 1–5.
14. Lames M., McGarry J. Modelling the interaction of game variables in team sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 2007. Vol. 7, No. 2. P. 1–12.
15. Liebermann D.G., Katz D., Hughes M.D., Bartlett R.M., McClements J., Franks I.M. Advances in the application of information technology to sport performance. *Journal of Sports Sciences*. 2002. Vol. 20, No. 10. P. 755–769.
16. Nelson L.J., Potrac P., Groom R. Enhancing the provision of feedback through performance analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2014. Vol. 9, No. 6. P. 1365–1382.
17. Pers J., Kovacic S., Vuckovic M., Pers M. Computer vision in sport: overview, current applications and future perspectives. *Computer Vision and Image Understanding*. 2002. Vol. 85, No. 1. P. 1–16.
18. Rein R., Memmert D. Big data and tactical analysis in elite soccer: future challenges and opportunities for sports science. *SpringerPlus*. 2016. Vol. 5. Article 1410.

REFERENCES

1. Barabanov A.V. Primenenie videoanaliticheskikh tekhnologij v sportivnoj praktike [The use of video analytics technologies in sports practice]. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2021. No. 5. P. 45–49. (in Russian).
2. Gavrilova O.V. Sovremennye metody analiza igrovyykh deystvij v hokkee [Modern methods for analyzing game actions in ice hockey]. *Sports Science and Practice*. 2020. No. 2. P. 112–118. (in Russian).
3. D'yakov S.A., Kuznecov M.I. Ispol'zovanie sistem Dartfish i Hudl dlya analiza trenirovochnogo processa [Use of Dartfish and Hudl systems for analyzing the training process]. *Innovations in Sport*. 2022. No. 4. P. 78–85. (in Russian).
4. Kozlov I.P. Vliyaniye cifrovyykh tekhnologiy na podgotovku hokkeistov [The impact of digital technologies on the training of ice hockey players]. *Bulletin of Sports Science*. 2019. No. 3. P. 56–62. (in Russian).
5. Kuznecov M.I. Avtomatizatsiya analiza videozapisej v komandnykh vidakh sporta [Automating video analysis in team sports]. *Scientific Research in Sport*. 2021. No. 1. P. 34–40. (in Russian).
6. Longomach A. Programmnye sredstva dlya videoanaliza v hokkee [Software tools for video analysis in ice hockey]. *Digital Technologies in Sport*. 2020. No. 6. P. 90–97. (in Russian).
7. Petrov V.S. Mashinnoye obucheniye i iskusstvennyy intellekt v sportivnoj analitike [Machine learning and artificial intelligence in sports analytics]. *Information Technologies in Sport*. 2022. No. 2. P. 15–22. (in Russian).
8. Sidorov E.A. Individualizatsiya trenirovochnogo processa s pomoshch'yu videoanaliza [Individualizing the training process using video analysis]. *Physical Culture: Theory and Methodology*. 2021. No. 7. P. 101–107. (in Russian).
9. Smirnov D.V. Tekhnologii videoanaliza v hokkee: perspektivy razvitiya [Video analysis technologies in ice hockey: development prospects]. *Sport: Science and Practice*. 2023. No. 1. P. 23–29. (in Russian).
10. Hadl Dzh. Hudl kak instrument povysheniya effektivnosti trenirovok [Hudl as a tool for improving training effectiveness]. *Foreign Technologies in Sport*. 2020. No. 3. P. 67–70. (in Russian).
11. Bunker R., Thabtah F. Artificial intelligence in sport: current status and future opportunities. *Applied Computing and Informatics*. 2019. Vol. 15, No. 1. P. 27–36.
12. Hughes M.D., Franks I.M. Notational Analysis of Sport: Systems for Better Coaching and Performance in Sport. 2nd ed. London: Routledge, 2004. 336 p.
13. James N. Performance analysis in team sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 2006. Vol. 6, No. 2. P. 1–5.
14. Lames M., McGarry J. Modelling the interaction of game variables in team sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 2007. Vol. 7, No. 2. P. 1–12.
15. Liebermann D.G., Katz D., Hughes M.D., Bartlett R.M., McClements J., Franks I.M. Advances in the application of information technology to sport performance. *Journal of Sports Sciences*. 2002. Vol. 20, No. 10. P. 755–769.
16. Nelson L.J., Potrac P., Groom R. Enhancing the provision of feedback through performance analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2014. Vol. 9, No. 6. P. 1365–1382.
17. Pers J., Kovacic S., Vuckovic M., Pers M. Computer vision in sport: overview, current applications and future perspectives. *Computer Vision and Image Understanding*. 2002. Vol. 85, No. 1. P. 1–16.
18. Rein R., Memmert D. Big data and tactical analysis in elite soccer: future challenges and opportunities for sports science. *SpringerPlus*. 2016. Vol. 5. Article 1410.

Поступила в редакцию: 06.03.2026

Поступила после рецензирования: 21.04.2026

Поступила к публикации: 11.05.2026

Received: 06.03.2026

Revised: 21.04.2026

Accepted: 11.05.2026

Давыдов Д.Ю.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет



ДАВЫДОВ ДЕНИС ЮРЬЕВИЧ
Российская Федерация, город Казань

аспирант кафедры клинической психологии и психологии личности, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Сфера научных интересов: психология, спортивная психология, психологические состояния личности, международные отношения. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: ddy_98@mail.ru

DENIS Yu. DAVYDOV
Kazan, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Clinical and Personality Psychology, Kazan (Volga Region) Federal University. Research interests: psychology, sports psychology, psychological states of personality, international relations. Author of five published scientific works. E-mail address: ddy_98@mail.ru

Влияние защитных стратегий на показатели восстановления и результативность спортсменов: экспериментально-прикладной анализ

Аннотация. Цель исследования – выявление регуляторного значения механизмов психологической защиты в посттравматическом восстановлении спортсменов. Работа выполнена в формате продольного квазиэксперимента с включением диагностического этапа, анализа взаимосвязей и предикторов восстановления, последующей реализации программы психологической коррекции и отсроченного контроля устойчивости изменений. Установлено, что травматический опыт сопровождается повышением общей напряженности защит и перераспределением их структуры в сторону менее зрелых форм реагирования. Зрелые механизмы (компенсация и интеллектуализация) связаны с более благоприятным психоэмоциональным профилем и быстрым возвращением к прежнему уровню нагрузки. Реализация психокоррекционной программы, направленной на осознание защитных реакций и развитие произвольной саморегуляции, сопровождалась устойчивыми позитивными изменениями защитного профиля и эмоционального состояния испытуемых. Делается вывод о необходимости включения работы с защитными механизмами в систему психологического сопровождения спортсменов в посттравматическом периоде.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, спортивная травма, посттравматическое восстановление, программа психологической коррекции.

Для цитирования: Давыдов Д.Ю. Влияние защитных стратегий на восстановительные показатели и результативность спортсменов: экспериментально-прикладной анализ // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 204–210. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.204

Abstract. The aim of the study is to identify the regulatory significance of psychological defense mechanisms in post-traumatic recovery of athletes. The work was performed in the format of a longitudinal quasi-experiment with the inclusion of a diagnostic stage, an analysis of relationships and predictors of recovery, the subsequent implementation of a program of psychological correction and delayed control of the stability of changes. It has been established that traumatic experience is accompanied by an increase in the general tension of defenses and a redistribution of their structure towards less mature forms of response. Mature mechanisms (compensation and intellectualization) are associated with a more favorable psycho-emotional profile and a rapid return to the previous level of stress. The implementation of a psychocorrective program aimed at awareness of defensive reactions and the development of voluntary self-regulation was accompanied by steady positive changes in the protective profile and emotional state of the subjects. It is concluded that it is necessary to include work with protective mechanisms in the system of psychological support for athletes in the post-traumatic period.

Keywords: psychological defense mechanisms, sports injury, post-traumatic recovery, psychological correction program.

For citation: Davydov D.Yu. The Impact of Protective Strategies on Recovery Indicators and Performance of Athletes: an Experimental and Applied Analysis. *Higher education today*. 2026. No 3. P. 204–210. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.204

Введение. Профессиональный спорт связан с высокой интенсивностью физических и психоэмоциональных нагрузок, а травматизация остается одним из наиболее частых факторов, нарушающих непрерывность тренировочного процесса, снижающих соревновательную готовность и усложняющих возвращение к прежнему уровню результативности [6, с. 396]. Перенесенная травма затрагивает не только соматическую сферу: на протяжении восстановительного периода у спортсмена нередко возникают неопределенность прогноза, переживание утраты контроля над телесными возможностями, страх повторного повреждения, эмоциональная нестабильность, снижение уверенности в профессиональной состоятельности и колебания мотивации к соблюдению реабилитационного режима [1, с. 100]. По указанной причине восстановление после травмы следует рассматривать как процесс, в котором клинические, поведенческие и психологические компоненты образуют единую систему, а успешность возвращения в спортивную деятельность определяется качеством их согласования [7].

Актуальность проводимого нами исследования на тему «Влияние защитных стратегий на показатели восстановления и результативность спортсменов» обусловлена сохраняющимся научно-практическим разрывом между потребностью спорта высших достижений в психологически обоснованном сопровождении посттравматического восстановления и недостаточной разработанностью моделей, позволяющих учитывать устойчивые способы внутренней регуляции, опосредующие переживание травмы и поведение спортсмена в период реабилитации. В прикладной психологии спорта накоплены сведения о тревожности, депрессивной симптоматике, выгорании, локусе контроля и совладающем поведении, однако восстановительный процесс во многом определяется также механизмами психологической защиты, благодаря которым перерабатываются угроза, фрустрация, ограничение физической активности и изменение спортивной идентичности. При отсутствии учета защитного профиля психологическое сопровождение оказывается сосредоточенным преимущественно на внешне наблюдаемых эмоциональных проявлениях, тогда как скрытые регуляторные основания нарушений приверженности лечению, преждевременного возвращения к нагрузке или затяжного эмоционального неблагополучия остаются недостаточно проясненными.

Систематический анализ психологических факторов спортивной травмы предполагает разграничение двух взаимосвязанных уровней регуляции. Первый – образуют механизмы психологической защиты, представляющие собой преимущественно автоматизированные способы снижения внутреннего напряжения и сохранения целостности личностной организации.



Казанский (Приволжский) федеральный университет

Второй уровень связан с совладающим поведением и включает более осознанные когнитивные и поведенческие усилия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Подобное разграничение имеет прикладное значение, поскольку реакции спортсмена после травмы формируются под воздействием как относительно устойчивых защитных паттернов, так и актуализируемых стратегий преодоления, определяющих отношение к лечению, восстановительным ограничениям и перспективе возвращения к соревнованиям [5, с. 54].

Исследования последних лет показывают, что выбор способов психологического реагирования при травме зависит от характера спортивной специализации, пола, тяжести повреждения и субъективного отношения к случившемуся. Более тяжелые травмы чаще сопровождаются избегающе-ориентированными формами реагирования, тогда как при менее тяжелых повреждениях чаще фиксируется обращение к проблемно-ориентированным стратегиям [6, с. 397]. В работе Е.И. Разумец выявлены различия в копинг-стратегиях и локусе контроля у травмированных спортсменов, показана продуктивность психокоррекции, основанной на когнитивном психотерапевтическом подходе [4]. Вместе с тем имеющиеся данные в большей степени характеризуют осознаваемые способы преодоления трудностей, тогда как вклад механизмов психологической защиты в сокращение сроков восстановления, возвращение к прежнему уровню нагрузки и субъективную оценку спортивной результативности остается изученным фрагментарно.

Проблема исследования заключается в поиске инструментов психологического сопровождения, способных повышать прогнозируемость восстановления и снижать риск дезадаптивных форм реагирования после травмы. Системных решений, ориентированных на

диагностику и коррекцию защитных механизмов как самостоятельного регуляторного ресурса, в которых нуждается спортивная практика, на данном этапе не существует. Разрешение указанной проблемы предполагает выявление связей между профилем психологической защиты, психоэмоциональным состоянием спортсмена и параметрами возвращения к тренировочной и соревновательной деятельности, а также оценку возможностей целенаправленного психокоррекционного воздействия.

Цель исследования состоит в выявлении регуляторного значения механизмов психологической защиты в посттравматическом восстановлении спортсменов.

Гипотезы исследования:

- механизмы психологической защиты выступают самостоятельным регуляторным ресурсом посттравматического восстановления: зрелые защиты способствуют сокращению сроков восстановления и сохранению результативности, незрелые – затрудняют реабилитацию;
- защитный профиль поддается целенаправленной психологической коррекции с устойчивым эффектом.

Теоретическая значимость работы связана с уточнением места защитных стратегий в структуре посттравматического восстановления спортсменов, *практическая* – с обоснованием включения диагностики и коррекции защитного профиля в систему их психологического сопровождения.

Организация, выборка и методы исследования.

Исследование реализовано в формате квазиэкспериментального продольного дизайна, объединяющего три аналитически связанные линии: исходную психодиагностику, анализ структурных и предикторных взаимосвязей, а также психокоррекционное воздействие с последующей оценкой устойчивости изменений. Общая продолжительность составила шесть месяцев: с сентября 2025 года по февраль 2026 года. Психокоррекционный модуль реализовывался в течение восьми недель; контрольные замеры проводились сразу после завершения психокоррекционной программы и через три месяца.

База исследования – Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма и Республиканский врачебно-физкультурный диспансер Министерства здравоохранения Республики Татарстан (город Казань). *Выборка* включала 120 спортсменов 18–35 лет (68 мужчин и 52 женщины), представляющих гимнастику, легкую атлетику, единоборства, хоккей и футбол (массовый спорт). Привлечение представителей дисциплин различного профиля согласуется с эмпирическими данными, согласно которым выбор стратегий преодоления последствий травмы определяется спецификой спортивной деятельности и характером травматической ситуации. В экспериментальную группу (далее – ЭГ) вошли 80 спортсменов, перенесших травму опорно-двигатель-

ного аппарата в период от 6 до 24 месяцев до обследования; контрольную группу (далее – КГ) составили 40 спортсменов без серьезных травм за сопоставимый временной интервал.

Отбор проводился с учетом следующих критериев: возраст 18–35 лет, соревновательная активность не ниже городского уровня, отсутствие острых соматических состояний, добровольное информированное согласие. Критериями невключения являлись подтвержденные психиатрические диагнозы, зависимость от психоактивных веществ (алкоголь, наркотики), нахождение в остром травматическом периоде.

Оценка механизмов психологической защиты осуществлялась с использованием русскоязычной версии опросника LSI (Life Style Index, Индекс жизненного стиля, ИЖС – методики Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Конте в адаптации Л.И. Вассермана и соавторов), включающего 97 утверждений с ответами по типу «верно» – «неверно». Методика позволяет количественно оценить выраженность восьми механизмов психологической защиты: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация или рационализация, регрессия. В отечественных публикациях LSI рассматривается как базовый инструмент самоотчетной диагностики защитных механизмов и широко применяется в исследованиях клинко-психологического и спортивного профиля [3, с. 196].

Совладающее поведение оценивалось с помощью русскоязычной версии опросника COPE (Coping Orientations to Problems Experienced – «Ориентации преодоления проблемных переживаний» Ч. Карвера, М. Шейера и Дж. Вайнтрауба в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой и соавторов). Уровень субъективного контроля определялся посредством опросника УСК («Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды), предназначенного для диагностики интернальности и экстернальности как относительно устойчивых индивидуальных различий в регуляции поведения.

Психоэмоциональное состояние характеризовалось показателями тревожности по шкале Спилбергера-Ханина, позволяющей дифференцировать ситуативную и личностную тревожность, а также выраженностью депрессивной симптоматики по шкале Бека, применяемой для самооценки тяжести депрессивных проявлений и имеющей валидизированные русскоязычные версии. Для учета признаков невротизации использовался «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина и Д.М. Менделевича, разработанный на основе клинических критериев невротических состояний и прошедший проверку на выборках здоровых лиц и пациентов с невротами.

Показатели восстановления и спортивной результативности фиксировались при помощи авторской анкеты достижений. Инструмент включал сведения о сроках возвращения к тренировочному процессу, достижении прежнего уровня нагрузки, об участии в соревнованиях после травмы, а также субъективную оценку опрашиваемыми текущего уровня спортивных результатов по шкале от 0 до 10.

Психокоррекционная программа, разработанная и реализованная автором исследования, представляет собой психокоррекционное вмешательство с элементами психообразования, направленное на работу с механизмами психологической защиты у спортсменов в посттравматическом периоде. Курс реализовывался в течение восьми недель и включал от восьми до десяти встреч продолжительностью 90 минут. Число встреч варьировалось в зависимости от формата работы – в индивидуальном формате проводилось десять встреч, в групповом (малые группы по 4–6 человек) – восемь. Программа объединяла психообразовательные блоки, направленные на осознание спортсменами собственных защитных реакций, и когнитивно-поведенческие техники переработки автоматических мыслей, сопровождающихся эмоциональным напряжением в посттравматическом периоде. Акцент делался на формировании навыков произвольной эмоциональной регуляции, развитии рефлексивных и метакогнитивных умений, а также на укреплении зрелых форм психологической защиты – компенсации, интеллектуализации и альтруистической направленности в командном взаимодействии.

Статистическая обработка включала расчет показателей описательной статистики, межгрупповые сравнения с использованием t-критерия Стьюдента либо U-критерия Манна-Уитни в зависимости от характера распределения, корреляционный анализ по Пирсону и Спирмену, множественную регрессию для выявления предикторов восстановления, а также фактор-

ный анализ с вращением Varimax для проверки латентной структуры защитных механизмов. Оценка изменений во времени и взаимодействия факторов «группа × время» осуществлялась посредством дисперсионного анализа с повторными измерениями. Размеры эффекта рассчитывались по показателям Cohen's d и частичной η^2 .

Результаты исследования. Первичный анализ был направлен на выявление межгрупповых различий по структуре механизмов психологической защиты у спортсменов с травматическим опытом и представителей КГ. Для фиксации количественных различий приведены средние значения и стандартные отклонения по ключевым шкалам LSI (см. Таблицу).

Интегральная напряженность защит в основной группе превышала показатели контроля в среднем на 17 %, что соответствует значительному размеру эффекта ($d = 0,91$). Наиболее выраженные различия зафиксированы по шкалам отрицания, рационализации и замещения. Отличия по интеллектуализации и компенсации статистически значимыми не оказались. Можно предположить, что усиление защитной активности у травмированных спортсменов связано преимущественно с дезадаптивными и промежуточными формами реагирования.

Внутригрупповой анализ по спортивной специализации позволил выявить, что у представителей технических дисциплин (гимнастика, отдельные виды легкой атлетики) показатели интеллектуализации и реактивного образования были выше по сравнению с представителями контактных и игровых видов спорта ($p < 0,05$). Полученные различия интерпретируются нами как отражение специфики требований к когнитивному контролю и точности выполнения двигательных действий в разных видах спорта.

Факторный анализ (Varimax, собственные значения > 1) выявил трехфакторное решение, объясняющее 62 % общей дисперсии.

Таблица

Межгрупповые различия по шкалам LSI (M ± SD)

Шкала LSI	Количество испытуемых		t	P	Cohen's d
	ЭГ	КГ			
Отрицание	6,84 ± 1,92	5,41 ± 1,73	3,78	< 0,001	0,77
Проекция	6,12 ± 1,75	5,08 ± 1,64	2,89	0,005	0,60
Регрессия	5,96 ± 1,68	5,02 ± 1,57	2,66	0,009	0,56
Рационализация	7,45 ± 1,88	6,32 ± 1,71	3,05	0,003	0,63
Замещение	6,71 ± 1,74	5,59 ± 1,66	3,12	0,002	0,66
Интеллектуализация	6,39 ± 1,81	6,01 ± 1,70	1,09	0,279	0,22
Компенсация	6,02 ± 1,69	5,78 ± 1,61	0,77	0,444	0,15
Интегральная напряженность защит	51,4 ± 8,6	43,9 ± 7,8	4,56	< 0,001	0,91

Первый фактор объединил компенсацию и интеллектуализацию; второй – рационализацию и замещение; третий – отрицание, проекцию и регрессию. Структура факторов сохранялась при раздельном анализе по полу, однако у мужчин вклад третьего фактора в общую дисперсию был выше, чем у женщин.

Корреляционный анализ показал устойчивые связи между выраженностью незрелых защит и параметрами психоэмоционального неблагополучия. Отрицание, проекция и регрессия коррелировали с ситуативной тревожностью ($r = 0,41...0,49$; $p < 0,01$) и показателями невротизации ($r = 0,36...0,44$; $p < 0,01$). Компенсация и интеллектуализация имели обратные связи с тревожностью ($r = -0,32...0,38$; $p < 0,05$) и депрессивной симптоматикой ($r = -0,29...0,35$; $p < 0,05$).

Связи видов защиты с параметрами восстановления подтвердили основную гипотезу исследования. Компенсация и интеллектуализация коррелировали с более короткими сроками возвращения к тренировкам и более высокой субъективной оценкой текущей результативности ($r = 0,42...0,56$; $p < 0,01$). Отрицание и регрессия ассоциировались с удлинением периода восстановления и снижением соревновательной активности ($r = -0,31...0,48$; $p < 0,05$).

Множественная регрессионная модель, включавшая показатели защит, копинг-профиль, интернальность, тревожность и депрессивную симптоматику, объясняла 37 % дисперсии сроков возвращения к полноценным тренировкам ($R^2 = 0,37$; $F = 6,42$; $p < 0,001$). Статистически значимый вклад внесли компенсация ($\beta = -0,34$; $p = 0,002$), интеллектуализация ($\beta = -0,28$; $p = 0,011$) и рационализация ($\beta = -0,21$; $p = 0,036$). Модераторный анализ выявил усиление эффекта зрелых защит при высоком уровне интернальности.

Эффективность психокоррекционной программы оценивалась на основе повторных измерений в трех временных точках. В ЭГ зафиксировано снижение отрицания и проекции ($t = 3,28$; $p < 0,01$), ситуативной тревожности ($p < 0,01$), повышение интеллектуализации и рационализации ($t = -2,97$; $p < 0,01$) и рост интернальности ($p < 0,05$). Размеры эффекта варьировали в диапазоне $d = 0,65...0,78$. Дисперсионный анализ с повторными измерениями выявил значимое взаимодействие факторов «группа × время» по ключевым шкалам ($p < 0,01$). При отсроченном контроле через три месяца достигнутые изменения сохранялись по основным показателям защит и тревожности, что указывает на устойчивость коррекционного воздействия.

Совокупность полученных данных подтверждает наличие устойчивых связей между структурой психологических защит, параметрами психоэмоционального состояния и показателями восстановления в посттравматическом периоде, а также фиксирует статистически значимые изменения после психокоррекционного вмешательства.

Обсуждение результатов исследования. Полученные данные подтверждают, что травми-

ческий опыт в спорте сопровождается повышением общей напряженности психологических защит, причем прирост интегрального показателя LSI в ЭГ по сравнению с КГ составил 15–20 %. Подобная величина различий отражает усиление автоматизированных регуляторных процессов в ситуациях, в которых нарушается привычный контроль над телесными возможностями и ставится под угрозу устойчивость профессиональной идентичности. В клинко-психологической традиции рост защитной активности трактуется как ответ на нарастание внутреннего напряжения при ограничении доступных способов произвольной саморегуляции и повышении значимости неопределенности прогноза восстановления [2, с. 49].

Структура межгрупповых различий уточняет характер регуляторной перестройки. Максимальные отличия по отрицанию, рационализации и замещению позволяют говорить о доминировании механизмов, обеспечивающих быстрое снижение аффекта за счет переопределения значимости происходящего и смещения напряжения на более переносимые объекты. В спортивной среде отрицание нередко принимает форму преждевременного «возврата к норме», сохраняя субъективное ощущение контролируемости ситуации. Однако при закреплении подобного паттерна возрастает вероятность несоблюдения реабилитационных ограничений и повторной травматизации. Рационализация и замещение, оставаясь более «социально приемлемыми», способны поддерживать тренировочную мотивацию, однако при выраженности могут сопровождаться снижением контактности с реальными телесными сигналами, значимыми для безопасного возвращения к нагрузке.

Внутригрупповые различия по спортивной специализации, проявившиеся в более частой фиксации интеллектуализации и реактивного образования у представителей технических дисциплин, согласуются с требованиями к высокой точности моторного контроля и регуляции тревоги путем когнитивного упорядочивания опыта. В дисциплинах, где ошибки нередко воспринимаются как персональная несостоятельность, интеллектуализация становится способом удержания эффективности за счет перевода переживания в аналитический план, снижающего риск аффективного «срыва» в реабилитации.

Факторное решение по LSI с выделением трех кластеров – адаптивного (компенсация, интеллектуализация), промежуточного (рационализация, замещение) и дезадаптивного (отрицание, проекция, регрессия) – задает удобную прикладную рамку для последующего сопровождения спортсменов. Подобная дифференциация расширяет интерпретацию, переводя анализ от отдельных шкал к функциональным блокам регуляции. Практически значимым становится не столько «уровень защиты» сам по себе, сколько баланс между кластерами и степень включенности зрелых механизмов при сохранении психологической гибкости.

Связи между незрелыми видами защит и показателями тревожности, депрессивной симптоматики и невротизации соотносятся с данными о психологических последствиях спортивной травмы. Страх повторной травмы и избегающее поведение связываются с затруднениями восстановления и снижением уверенности в телесной состоятельности. В когнитивно-поведенческой логике подобные состояния поддерживаются автоматическими оценками телесных ощущений как признаков угрозы и тенденцией к катастрофизации вероятных исходов. Это повышает вероятность регрессивных форм реагирования и закрепления избегания. Привязка незрелых защит к неблагоприятному эмоциональному фону в проведенном исследовании согласуется с пониманием травмы как ситуации, активирующей краткосрочные способы эмоциональной стабилизации ценой ограничений произвольной регуляции.

Итоги анализа восстановления и результативности уточняют функциональную значимость выделенных механизмов. Корреляции зрелых защит с показателями восстановления и результативности ($r = 0,42...0,56$; $p < 0,01$) позволяют рассматривать компенсацию и интеллектуализацию как регуляторный ресурс, связанный с более быстрым возвращением к тренировкам, выходом на прежний уровень нагрузки и более высокой субъективной оценкой текущих результатов. При этом связи незрелых защит с удлинением сроков восстановления и снижением субъективной результативности ($r = -0,31...0,48$; $p < 0,05$) указывают на их ограниченную адаптационную ценность в длительной перспективе. Возникает представление о «коротком выигрыше» и «длинных потерях»: быстрый спад аффекта, достигаемый отрицанием или регрессией, может препятствовать формированию устойчивых навыков совладания, необходимых для последовательной реабилитации.

Предикторная модель, объясняющая до 37 % дисперсии успешности восстановления за счет сочетания компенсации, интеллектуализации и рационализации, показывает, что психологическая регуляция действует в интегративном режиме, объединяя защитные механизмы, стиль совладания и субъективную ответственность. Выявление модераторной роли интернальности позволяет уточнить условия, при которых зрелые защиты переходят из «формы переживания» в «форму действия». При более выраженной интернальности усиливается ориентация на управляемые компоненты ситуации, повышается готовность к соблюдению режима реабилитации и к планированию постепенного возврата к нагрузке. В практическом плане интернальность может рассматриваться как психологический ресурс, повышающий эффективность коррекционных программ.

Результаты оценки психокоррекции, включавшей снижение отрицания и проекции, рост интеллектуализации и рационализации, уменьшение тревож-

ности и повышение интернальности, подтверждают принципиальную изменяемость защитных профилей при целенаправленной работе с когнитивными и метакогнитивными компонентами саморегуляции. Размеры эффекта $d = 0,65...0,78$ отражают значимость вмешательства на уровне практической работы со спортсменами. Сохранение изменений при отсроченном контроле указывает на то, что программа поддерживает не краткосрочное «улучшение самочувствия», а более устойчивую перестройку регуляторных стратегий. Это соответствует требованиям к психологическим вмешательствам в реабилитации, предполагающим мониторинг состояния и профилактику повторной травматизации [8].

Заключение. В ходе исследования установлено регуляторное значение механизмов психологической защиты в посттравматическом восстановлении спортсменов. Для травматического опыта характерны рост общей напряженности защит и перестройка защитного профиля с усилением отрицания, рационализации, замещения, проекции и регрессии. С компенсацией и интеллектуализацией соотнесены более благоприятные показатели психоэмоционального состояния, меньшая выраженность тревожности и более высокий уровень внутреннего контроля.

Связь защитного профиля с параметрами восстановления получила статистическое подтверждение. При большей выраженности зрелых защит восстановительный период оказывался короче, возвращение к тренировкам происходило быстрее, субъективная оценка текущей результативности сохранялась на более высоком уровне. При доминировании отрицания и регрессии, напротив, фиксировались удлинение сроков восстановления и снижение соревновательной активности.

Прогностическая ценность защитных механизмов выявлена и в регрессионной модели, где на сроки возвращения к полноценным нагрузкам влияли компенсация, интеллектуализация и рационализация в сочетании с интернальностью, особенностями совладающего поведения и показателями психоэмоционального неблагополучия. После психокоррекционного воздействия зарегистрированы снижение выраженности отрицания и проекции, рост интеллектуализации и рационализации, уменьшение тревожности, усиление интернальности. При отсроченном контроле достигнутые изменения сохранялись.

Практический вывод по итогам проделанной работы связан с необходимостью включения диагностики защитных механизмов и их психологической коррекции в систему сопровождения спортсменов после травмы. При подобном подходе более точно определяется характер регуляторных затруднений, а психологическая помощь приобретает большую адресность в период восстановления и возвращения к соревновательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер К.А., Десятникова А.В., Зязина Н.А. Аутентичность личности спортсмена как ресурс психологического благополучия в кризисе совладания с травмой // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 97–107.
2. Ловягина А.Е. Теория и методы психической саморегуляции. СПб.: Скифияпринт, 2020. 144 с.
3. Пилюгина Е.Р., Сулейманов Р.Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 194–209.
4. Разумец Е.И. Психологическая диагностика и коррекция в процессе восстановления спортсменов высокого класса после травм опорно-двигательной системы: дис. ... канд. психол. наук. М., 2022. 159 с.
5. Разумец Е.И. Психопрофилактика травм опорно-двигательного аппарата у спортсменов высокого класса // Спортивная медицина: наука и практика. 2021. Т. 11, № 3. С. 51–56.
6. Якушина А.А., Филиппова Е.А., Седогин Е.А., Леонов С.В. Копинг-стратегии спортсменов в ситуации столкновения с травмой: роль вида спорта, пола и тяжести травмы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 22, № 3. С. 395–407.
7. Ambegaonkar J.P., Jordan M., Wiese K.R., Caswell S.V. Kinesiophobia in Injured Athletes: A Systematic Review. *Journal Funct Morphol Kinesiol*. 2024. Vol. 9, No. 2. Art. 78.
8. Sheean A.J., Lubowitz J.H., Brand J.C., Rossi M.J. Psychological Readiness to Return to Sport: Fear of Reinjury Is the Leading Reason for Failure to Return to Competitive Sport and Is Modifiable. *Arthroscopy: The Journal of Arthroscopic & Related Surgery*. 2023. Vol. 39, No. 8. P. 1775–1778.

REFERENCES

1. Bochaver K.A., Desyatnikova A.V., Zyazina N.A. Autenticnost' lichnosti sportsmena kak resurs psikhologicheskogo blagopoluchiya v krizise sovladaniya s travmoy [Athlete authenticity as a resource of psychological well-being in coping with injury crisis]. *Modern foreign psychology*. 2024. Vol. 13, No. 4. P. 97–107. (in Russian).
2. Lovyagina A.E. Teoriya i metody psikhicheskoy samoregulyatsii [Theory and methods of mental self-regulation]. Saint Petersburg: Skifiyaprint, 2020. 144 p. (in Russian).
3. Pilyugina E.R., Suleymanov R.F. Metodika izmereniya psikhologicheskoy zashchity [Method for measuring psychological defense]. *Experimental psychology*. 2020. Vol. 13, No. 2. P. 194–209. (in Russian).
4. Razumets E.I. Psikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v protsesse vosstanovleniya sportsmenov vysokogo klassa posle travm oporno-dvigatel'noy sistemy: dis. ... kand. ped. nauk [Psychological assessment and correction in the recovery process of elite athletes after musculoskeletal injuries. Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Moscow, 2022. 159 p. (in Russian).
5. Razumets E.I. Psikhoprofilaktika travm oporno-dvigatel'nogo apparata u sportsmenov vysokogo klassa [Psychological prevention of musculoskeletal injuries in elite athletes]. *Sports medicine: science and practice*. 2021. Vol. 11, No. 3. P. 51–56. (in Russian).
6. Yakushina A.A., Filippova E.A., Sedogin E.A., Leonov S.V. Koping-strategii sportsmenov v situatsii stolknoveniya s travmoy: rol' vida sporta, pola i tyazhesti travmy [Coping strategies of athletes in injury situations: the role of sport type, gender, and injury severity]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2025. Vol. 22, No. 3. P. 395–407. (in Russian).
7. Ambegaonkar J.P., Jordan M., Wiese K.R., Caswell S.V. Kinesiophobia in injured athletes: A systematic review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 2024. Vol. 9, No. 2. Art. 78.
8. Sheean A.J., Lubowitz J.H., Brand J.C., Rossi M.J. Psychological readiness to return to sport: Fear of reinjury is the leading reason for failure to return to competitive sport and is modifiable. *Arthroscopy: The Journal of Arthroscopic & Related Surgery*. 2023. Vol. 39, No. 8. P. 1775–1778.

Поступила в редакцию: 10.03.2026

Поступила после рецензирования: 15.04.2026

Поступила к публикации: 27.04.2026

Received: 10.03.2026

Revised: 15.04.2026

Accepted: 27.04.2026

*Леонтьева М.С., Асеева А.Ю., Панов Р.С., Берулава К.М.,
Московский государственный университет спорта и туризма*



ЛЕОНТЬЕВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики спорта и физического воспитания, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: теория и методика спорта, планирование тренировочной нагрузки на разных этапах годового цикла, подготовка спортивного резерва, физическая культура детей и учащейся молодежи, подготовка кадров в отрасли физическая культура и спорт. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: leontyeva72@mail.ru

MARIA S. LEONTYEVA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Theory and Methodology of Sports and Physical Education, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: theory and methodology of sports, planning of training load at different stages of the annual cycle, training of sports reserves, physical education of children and students, training of personnel in the field of physical culture and sports. Author of more than 200 published scientific works. E-mail address: leontyeva72@mail.ru



АСЕЕВА АННА ЮРЬЕВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики спорта и физического воспитания, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: теория и методика спорта, планирование тренировочной нагрузки на разных этапах годового цикла, подготовка спортивного резерва. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: ane4ka_1982@mail.ru

ANNA Yu. ASEEVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Sports and Physical Education, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: theory and methodology of sports, planning of training load at different stages of the annual cycle, preparation of sports reserves. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: ane4ka_1982@mail.ru



ПАНОВ РОМАН СЕРГЕЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры теории и методики спорта и физического воспитания, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: теория и методика единоборств, планирование тренировочной нагрузки на разных этапах годового цикла, подготовка спортивного резерва. E-mail address: panovrs@mail.ru

ROMAN S. PANOV

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Theory and Methodology of Sports and Physical Education, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: theory and methodology of martial arts, planning of training load at different stages of the annual cycle, preparation of sports reserves. E-mail address: panovrs@mail.ru



БЕРУЛАВА КАХА МУРМАНОВИЧ

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, директор института спортивных технологий и физического воспитания, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: теория и методика единоборства, планирование тренировочной нагрузки на разных этапах годового цикла, подготовка спортивного резерва. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: berulava_kaxa@mail.ru

KAHKA M. BERULAVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Sports Technologies and Physical Education, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: theory and methodology of martial arts, planning of training load at different stages of the annual cycle, preparation of sports reserves. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: berulava_kaxa@mail.ru

Факторы соревновательной надежности юных боксеров на учебно-тренировочном этапе

Аннотация. Статья посвящена систематизации современных представлений о структуре соревновательной надежности и выявлению ключевых факторов, обеспечивающих ее формирование на учебно-тренировочном этапе подготовки боксеров. При возрастании объема и интенсивности нагрузки усложняется тактико-технический репертуар спортсмена и повышается значимость психической саморегуляции. Соревновательная надежность рассматривается как интегративное свойство, включающее в себя несколько компонентов: технико-тактический, функциональный, психо-физиологический, психологический, организационно-педагогический. Выявлены факторы соревновательной надежности, влияющие на результат спортсменов.

Ключевые слова: юные боксеры, соревновательная надежность, учебно-тренировочный этап подготовки, компоненты и факторы надежности.

Для цитирования: Леонтьева М.С., Асеева А.Ю., Панов Р.С., Берулава К.М. Факторы соревновательной надежности юных боксеров на учебно-тренировочном этапе // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 211–215. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.211

Abstract. The article is devoted to the systematization of modern ideas about the structure of competitive reliability and the identification of key factors ensuring its formation at the training stage of boxer training. As the volume and intensity of the load increases, the athlete's tactical and technical repertoire becomes more complex and the importance of mental self-regulation increases. Competitive reliability is considered as an integrative property that includes several components: technical and tactical, functional, psycho-physiological, psychological, pedagogical and organizational. The factors of competitive reliability influencing the athletes' results are revealed.

Keywords: young boxers, competitive reliability, training stage of preparation, components and reliability factors.

For citation: Leontyeva M.S., Aseeva A.Yu., Panov R.S., Berulava K.M. Factors of Competitive Reliability of Young Boxers at the Training Stage. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 211–215. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.211



Московский государственный университет спорта и туризма

Введение. Бокс относится к числу наиболее сложно координационных и высокоинтенсивных видов единоборств. Спортсмен находится в условиях контактного противодействия, высокой плотности действий, дефицита времени на распознавание ситуации и принятие решения. Итог поединка определяется не только уровнем подготовленности, но и способностью надежно реализовывать освоенные навыки в соревновательной ситуации, минимизируя долю случайных ошибок и резкие колебания эффективности от раунда к раунду и от боя к бою [5; 6].

Переход на учебно-тренировочный этап в боксе сопровождается качественными изменениями требо-

ваний: возрастают суммарная нагрузка и количество спаррингов, повышается значимость силовой и скоростно-силовой подготовленности юных спортсменов, усиливается стрессорность соревновательной деятельности, расширяется спектр соперников и возрастает «цена» тактических ошибок. В этих условиях интегральным критерием эффективности подготовки боксеров выступает соревновательная надежность – устойчивость результативного технико-тактического поведения при воздействии утомления и стресса. Данное определение соотносится с трактовкой надежности как воспроизводимости действий [5; 7], стабильности функционирования системы при меняющихся условиях.

Применительно к спорту надежность рассматривается как воспроизводимость результативных действий и способность поддерживать оптимальное функциональное и психическое состояние в ответственных ситуациях [1; 2; 6]. Как показано в современных исследованиях соревновательной активности и факторов работоспособности [11–13], для бокса это означает сохранение точности ударов и защитных действий, своевременность тактических решений и устойчивость сенсомоторных функций при росте интенсивности раунда и накоплении утомления.

Несмотря на значимость проблемы, в тренерской практике нередко используются преимущественно интуитивные критерии надежности (стабильность

в спарринге, «не «плышет» в конце боя), без операционализации конкретных факторов и индикаторов. Это ограничивает возможности диагностики причин нестабильности и затрудняет подбор точечных средств педагогической коррекции. Наиболее уязвимым периодом является учебно-тренировочный этап, когда спортсмен адаптируется к возросшим объемам и интенсивности тренировочного процесса, усложняется тактико-технический репертуар и повышаются риски функциональных срывов и травматизма. Существенную роль при этом играют регламенты спарринговой практики и требования безопасности, отраженные в нормативно-методических материалах ИВА (Международная ассоциация бокса), а также вопросы контроля тренировочной нагрузки и восстановления боксеров [6; 8; 14].

Целью исследования является определение факторов соревновательной надежности на учебно-тренировочном этапе подготовки юных боксеров.

Методологическую основу исследования составили системный и деятельностный подходы к анализу спортивной подготовки, концепции планирования и периодизации тренировочного процесса. В качестве теоретических оснований использованы положения теории спортивной тренировки, сформулированные Л.П. Матвеевым и развиваемые В.Н. Платоновым, нормативно-методические материалы ИВА по организации тренировочного и соревновательного процессов в боксе, а также представления о психофизиологических механизмах сенсомоторной и когнитивной устойчивости в условиях утомления [5; 6; 8].

Результаты исследования и их обсуждение. В прикладном аспекте соревновательная надежность отражает соотношение «потенциал – реализация»: насколько близко боксер способен подвести фактическую эффективность соревновательных действий к своему текущему уровню подготовленности, сохраняя ее во времени и при росте внешних раздражающих факторов (активность соперника, изменение темпа, дефицит времени, давление счета) [6; 7]. Надежность не тождественна спортивной форме, она характеризуется именно устойчивостью проявления физической подготовленности, включая сохранение спортивного результата на фоне нарастающего утомления в соревновательной деятельности. В этой связи мы можем рассматривать надежность как интегративное свойство, формируемое взаимодействием нескольких подсистем подготовки спортсменов. В боксе можно выделить следующие компоненты, напрямую связанные с механизмами обеспечения результативности в поединке: технико-тактическую, функциональную, психофизиологическую и психологическую надежность, а также организационно-педагогические условия, обеспечивающие их согласованное развитие [1; 5; 6]. Рассмотрим каждый из них:

• технико-тактическая надежность: устойчивость точности, темпа и вариативности ударных и защитных действий боксера; способность выбирать рациональные решения в конкретной соревновательной ситуации и своевременно перестраивать план боя (работа первым или вторым номером, смена дистанции, ведение раунда по счету) [1; 8; 11];

• функциональная надежность: сохранение скоростно-силовых и координационных характеристик при накоплении нарастающего утомления от поединка к поединку; способность поддерживать требуемую плотность действий в раунде и восстанавливаться между раундами и поединками [2; 6; 14];

• психофизиологическая надежность: устойчивость сенсомоторных функций (скорость сложных зрительно-моторных двигательных реакций, точность антиципации, устойчивость зрительного внимания) в условиях высокой информационной нагрузки и физического утомления [10; 12; 13];

• психологическая надежность: контроль тревожности и агрессии, стабильность мотивации, саморегуляция внимания, сохранение уверенности при пропущенных ударах и неблагоприятном развитии боя [3; 4; 9];

• организационно-педагогическая надежность (условия организации тренировочного процесса): качество планирования и периодизации процесса подготовки юных спортсменов, мониторинг тренировочной нагрузки, культура спарринга и профилактика травматизма, своевременная обратная связь (видеоанализ поединков, индивидуальные задания), которые снижают вероятность функциональных срывов и поддерживают воспроизводимость навыков [5; 6; 8; 14].

Перечисленные компоненты надежности являются взаимозависимыми. Так, снижение сенсомоторной устойчивости при когнитивном или физическом утомлении способно привести к несвоевременному распознаванию атаки, опозданию защитной реакции и росту количества технических и тактических ошибок при сохранении «технической грамотности» в спокойных условиях [10; 12]. В этой связи в тренерской практике при подготовке боксеров целесообразно оценивать не отдельные качества, а их согласованность и устойчивость в моделируемых соревновательных ситуациях.

Говоря о факторах надежности на учебно-тренировочном этапе подготовки боксеров, необходимо рассмотреть его специфику как периода закрепления индивидуального стиля и перехода к более высоким требованиям по объему специальной тренировочной работы, силовой подготовке и соревновательному календарю. На данном этапе «слабые места» чаще всего проявляются в виде: резкой вариативности точности ударов и защит, снижения темпа и качества решений во второй половине боя, повышенной чувствительности к стрессу и судейским решениям, роста микротравматизма и симптомов перетренированности [6; 8; 14].

С точки зрения системного управления подготовкой боксеров, факторы надежности можно сгруппировать по механизмам влияния на результативность.

К первой группе отнесены *техничко-тактические факторы*. Надежность повышается при наличии «базового» набора действий (базовые комбинации, контрдействия, схемы выхода с дистанции), который устойчиво воспроизводится в стрессовой ситуации и позволяет адаптироваться к стилю ведения боя соперником, и вариативности такого набора. Важны автоматизация защитных действий, экономичность передвижения и способность поддерживать тактический план боя при изменении счета [2; 8, 11–13]. К *практическим индикаторам* относятся: доля точных ударов и эффективность защит по раундам, количество результативных действий после проигранных моментов в раунде или поединке (пропущенный удар, клинч, замечание судьи), стабильность темпа комбинаций в конце раунда. *Тренировочные средства*: ситуационные задачи (работа по счету, «в углу»; смена дистанции); спарринг с ограничениями (разрешены только заданные контрдействия или дистанции); видеоразбор и «тактические сценарии» на раунды или бой.

Вторую группу составили *физические и функциональные факторы*, существенно влияющее на надежность, – специальная скоростно-силовая подготовка боксеров, способность генерировать импульс удара при сохранении координации и устойчивости корпуса, а также специальная выносливость, обеспечивающая сохранение мощности действий и точности на фоне утомления [2; 6; 14]. К *практическим индикаторам* относятся: динамика мощности и скорости ударов по раундам, изменения техники при утомлении (рост «провалов» плеча, снижение координации ног, корпуса и рук); устойчивость темпа передвижений. *Тренировочные средства*: комбинированные комплексы (техника → силовая подготовка → техника), интервальные специальные раунды на мешке или лапах с контролем техники, работа над стабилизацией и переносом силы через кинематическую цепь [2; 14].

В третьей группе объединены *психофизиологические факторы*. Для бокса критичны скорость и точность сложных зрительно-моторных двигательных реакций, временная антиципация и устойчивость перцептивно-когнитивных функций к утомлению. Исследования показывают, что у квалифицированных боксеров показатели сложной зрительно-моторной двигательной реакции имеют диагностическую ценность, а утомление и когнитивная нагрузка способны ухудшать параметры распознавания действий и времени реакции спортсмена [10; 12; 13;]. *Практические индикаторы*: время реакции и точность распознавания атак и защит по видеостимулам, устойчивость внимания в конце раунда, снижение каче-

ства защитных реакций при накоплении утомления. *Тренировочные средства*: упражнения на антиципацию (распознавание начала удара по «окну» времени), зрительно-моторные тренажеры, игровые задания с дефицитом времени, техника под умеренным когнитивным «шумом» (двойные задачи) при контроле качества выполнения.

В четвертой группе представлен комплекс *психологических факторов*. Надежность как способность к реализации тесно связана с саморегуляцией – умением управлять возбуждением, тревожностью и вниманием до и во время боя. Для начального профессионального этапа характерны колебания самооценки и повышенная зависимость от внешней оценки (тренер, публика, судьи), что увеличивает риск дестабилизации во время поединка [3; 4; 9]. *Практические индикаторы*: выраженность предсоревновательной тревожности, устойчивость внимания (способность удерживать план боя), поведенческие маркеры «срыва» (поспешность, клинчевание без тактики, отказ от плана). *Тренировочные средства*: рутинные протоколы предстарта (дыхание, самоприказы, ключевые слова), краткие психорегуляционные интервалы между раундами, тренировочные бои с имитацией судейского давления и неблагоприятного счета, развитие рефлексии с использованием разбора по чек-листу.

Пятая группа – *организационно-педагогические факторы*. На этапе роста объема и интенсивности тренировочных воздействий решающую роль приобретает управление нагрузкой и восстановлением. Несоответствие объема спаррингов функциональному состоянию, отсутствие контроля утомления и недооценка восстановительных процедур приводят к накоплению «скрытого утомления», снижению точности и увеличению травматизма у юных спортсменов [6; 8]. Современные данные показывают информативность сочетания субъективных и объективных методов контроля нагрузки при планировании тренировок и соревнований [14]. *Практические индикаторы*: динамика субъективной и объективной нагрузки, качество сна и восстановления, частота микротравм, нестабильность техники в разминочных раундах, снижение мотивации. *Тренировочные средства и управление*: блоковая периодизация недельных микроциклов с чередованием «ударных» и восстановительных окон, ограниченное время спарринга, согласно возрастным особенностям юных спортсменов и педагогическим задачам (интенсивность, цели раунда, защитное снаряжение), минимально достаточная соревновательная практика без перегрузки; индивидуализация силовой подготовки и контроля массы тела [6; 8; 14].

Заключение. Таким образом, на учебно-тренировочном этапе подготовки надежность определяется не одним изолированным качеством, а системой условий и взаимосвязанных компонентов

подготовки. Типичная методическая ошибка состоит в гипертрофировании одной составляющей (например, объема спаррингов или силовой работы) при недооценке психофизиологической устойчивости и восстановительных механизмов. В результате повышение «формальной» подготовленности может сопровождаться снижением соревновательной реализации [5; 6].

Для повышения управляемости подготовки юных спортсменов предлагается рассматривать формирование надежности как процесс, в котором объединяются два взаимосвязанных контура: управление функциональным состоянием и соревновательным поведением. Такая модель позволяет связать контроль нагрузки, восстановление и развитие качеств с моделированием боя и психологической саморегуляцией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокс: учебник для институтов физической культуры / Под общ. ред. И.П. Дегтярева. М.: Физкультура и спорт, 1979. 287 с.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. 3-е изд. М.: Советский спорт, 2013. 216 с.
3. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
4. Козловский В.И., Пантелеев Ю.И., Петрова А.И. Исследование психофизиологической устойчивости боксеров 13-14 лет к соревновательному стрессу // Успехи современного естествознания. 2014. № 12-3. С. 323-326.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры. М.: Физкультура и спорт; СпортАкадемПресс, 2008. 544 с.
6. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. М.: Советский спорт, 2005. 820 с.
7. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.
8. Технические правила и правила соревнований. 20240303-IBA-Technical-Competition-Rules-FIN_RU-1, 2024. 115 с.
9. Чемезов А.И., Хомяков А.О. Психологическая подготовка боксеров-студентов к соревнованиям // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 28 (243). С. 160-162.
10. Chang-Hong Wu, Yi Yang, Xia Xu et al. Mental Fatigue Impairs Temporal Perceptual Prediction: A Study on Boxing Performance Across Skill Levels. *Sports*. 2025. Vol. 13 (5). Art. 154.
11. Devesa V.P., Bosch F.J., Vidal A., et al. Methodological analysis of boxing activity profile by category. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20 (1). Art. 42. P. 287-296.
12. Hernandez-Martinez J., Cid-Calfucura I., Valdés-Badilla P., et al. Acute and Chronic Effects of Muscle Strength Training on Physical Fitness in Boxers: A Scoping Review. *Applied Sciences*. 2024. Vol. 14 (21). Art. 9706. DOI: 10.3390/app14219706
13. Korobeynikov G., Korobeynikova L., Mytskan B., Cynarski W.J. Evaluation of the Speed of a Complex Visual-Motor Response in Highly Skilled Female Boxers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20 (4). P. 1924-1930. DOI: 10.7752/jpes.2020.04235
14. Xu Qinglou, Wang Zhongjie, Liu Lei, et al. The relationship between training and competition load characteristics of female boxers – a case study based on collegiate boxers. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1517102. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517102

REFERENCES

1. Boks: uchebnik dlya institutov fizicheskoy kul'tury [Boxing: a textbook for physical education institutes]. Ed. I.P. Degtyarev. Moscow: Physical Education and Sport, 1979. 287 p. (in Russian).
2. Verkhoshansky Yu.V. Osnovy spetsial'noy silovoy podgotovki v sporte [Fundamentals of Special Strength Training in Sport]. Moscow: Sovetskiy sport, 2013. 216 p. (in Russian).
3. Ilyin E.P. Psikhologiya sporta [Sport Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2012. 352 p. (in Russian).
4. Kozlovsky V.I., Panteleev Yu.I., Petrova A.I. Study of psychophysiological stability of 13-14-year-old boxers to competitive stress. *The successes of modern natural science*. 2014. No. 12-3. P. 323-326. (in Russian).
5. Matveev L.P. Teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury: uchebnik dlya institutov fizicheskoi kul'tury [Theory and Methods of Physical Culture: textbook]. Moscow: Fizkul'tura i sport; SportAkademPress, 2008. 544 p. (in Russian).
6. Platonov V.N. Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya [The System of Athletes' Preparation in Olympic Sport: General Theory and Practical Applications]. Moscow: Sovetskiy sport, 2005. 820 p. (in Russian).
7. Plakhtienko V.A., Bludov Yu.M. Nadezhnost' v sporte [Reliability in Sport]. Moscow: Fizkul'tura i sport; 1983. 176 p. (in Russian).
8. Tekhnicheskie pravila i pravila sorevnovanij [Technical and competition rules]. 20240303-IBA-Technical-Competition-Rules-FIN_RU-1, 2024. 115 p.
9. Chemezov A.I., Khomyakov A.O. Psychological preparation of student boxers for competitions. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2011. No. 28/243. P. 160-162. (in Russian).
10. Chang-Hong Wu, Yi Yang, Xia Xu, et al. Mental Fatigue Impairs Temporal Perceptual Prediction: A Study on Boxing Performance Across Skill Levels. *Sports*. 2025. Vol. 13 (5). Art. 154.
11. Devesa V.P., Bosch F.J., Vidal A., et al. Methodological analysis of boxing activity profile by category. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. No. 20 (1). P. 287-296.
12. Hernandez-Martinez J., Cid-Calfucura I., Valdés-Badilla P., et al. Acute and chronic effects of muscle strength training on physical fitness in boxers: a scoping review. *Applied Sciences*. 2024. No. 14 (21). P. 9706. DOI: 10.3390/app14219706
13. Korobeynikov G., Korobeynikova L., Mytskan B., Cynarski W.J. Evaluation of the speed of a complex visual-motor response in highly skilled female boxers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. No. 20 (4). P. 1924-1930. DOI: 10.7752/jpes.2020.04235
14. Xu Qinglou, Wang Zhongjie, Liu Lei, et al. The relationship between training and competition load characteristics of female boxers – a case study based on collegiate boxers. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1517102. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517102

Поступила в редакцию: 20.03.2026

Поступила после рецензирования: 04.05.2026

Поступила к публикации: 19.05.2026

Received: 20.03.2026

Revised: 04.05.2026

Accepted: 19.05.2026

Овчинников В.П., Шелкова Л.Н., Овчинникова А.В.,*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена***ОВЧИННИКОВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ****Российская Федерация, Санкт-Петербург**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физического воспитания и спортивно-массовой работы, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры. Автор более 200 опубликованных научных работ. SPIN-код: 7797-0123. AuthorID: 713184. ORCID: 0000-0002-1848-9815. Электронная почта: karmala59@yandex.ru

VLADIMIR P. OVCHINNIKOV**Saint Petersburg, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Physical Education and Sports Activities, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: theory and methodology of physical education, sports training, and health-improving physical culture. Author of more than 200 published scientific works. SPIN code: 7797-0123. AuthorID: 713184. ORCID: 0000-0002-1848-9815. E-mail address: karmala59@yandex.ru

**ШЕЛКОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА****Российская Федерация, Санкт-Петербург**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и спортивно-массовой работы, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры. Автор более 150 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0003-0647-7064. Электронная почта: shelkova.mila@yandex.ru

LYUDMILA N. SHELKOVA**Saint Petersburg, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Physical Education and Sports Activities, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: theory and methodology of physical education, sports training, and health-improving physical culture. Author of more than 150 published scientific works. E-mail address: shelkova.mila@yandex.ru

**ОВЧИННИКОВА АЛЕКСАНДРА ВЛАДИМИРОВНА****Российская Федерация, Санкт-Петербург**

аспирант кафедры физического воспитания и спортивно-массовой работы, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры. Автор более 30 опубликованных научных работ. SPIN-код: 9272-1629. AuthorID: 1157555. ORCID: 0009-0007-8618-0039. E-mail address: ovsasha9@mail.ru

ALEKSANDRA V. OVCHINNIKOVA**Saint Petersburg, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Physical Education and Sports Activities, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: theory and methodology of physical education, sports training, and health-improving physical culture. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: ovsasha9@mail.ru

Отношение студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья к физической культуре и спорту*

Аннотация. Приводятся результаты эмпирического исследования отношения студентов с ограниченными возможностями здоровья к занятиям физической культурой в педагогическом вузе. Изучение отношения данной категории обучающихся к физической активности позволяет образовательному учреждению создавать более инклюзивную поддерживающую образовательную среду, адресные адаптированные образовательные программы, учебно-методические материалы, спортивную инфраструктуру для удовлетворения специфических потребностей обучающихся с различными видами нарушений. Осознание их мотивации, барьеров и предпочтений в области физической культуры и спорта способствует разработке эффективных стратегий для вовлечения в занятия спортом. Цель работы состоит в том, чтобы в результате опроса студентов с ОВЗ определить роль физической культуры в их жизни, установить барьеры, препятствующие посещению занятий по физической культуре, а также выявить наиболее привлекательные для них виды двигательной активности в расписании вуза. Итоги опроса представлены в графической и табличной формах. Они свидетельствуют о том, что физическая культура занимает важное место в жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья, отношение к физической культуре и спорту, адаптивная физическая культура.

Для цитирования: Овчинников В.П., Шелкова Л.Н., Овчинникова А.В. Отношение студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья к физической культуре и спорту // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 216–224. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.216

Abstract. The results of an empirical study of the attitude of students with disabilities to physical education at a pedagogical university are presented. Studying the attitude of this category of students to physical activity allows an educational institution to create a more inclusive and supportive educational environment, targeted adapted educational programs, teaching materials, and sports infrastructure to meet the specific needs of students with various types of disabilities. Awareness of their motivation, barriers, and preferences in the field of physical education and sports contributes to the development of effective strategies for engaging in sports. The purpose of the work is to determine the role of physical culture in their lives as a result of a survey of students with disabilities, to establish barriers preventing them from attending physical education classes, and also to identify the types of physical activity most attractive to them in the university schedule. The survey results are presented in graphical and tabular forms. They show that physical culture occupies an important place in the lives of people with disabilities.

Keywords: students of a pedagogical university with disabilities, attitude to physical culture and sports, adaptive physical culture.

For citation: Ovchinnikov V.P., Shelkova L.N., Ovchinnikova A.V. The Attitude of Students of a Pedagogical University with Disabilities to Physical Culture and Sports. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 216–224. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.216

Введение. Занятия спортом для студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) выступают важным инструментом адаптации, социализации, повышения самооценки и качества жизни. Изучение их отношения к таким занятиям в стенах педагогического вуза позволяет выявить успешные практики обучения и потенциальные проблемы, способствует формированию в вузе среды, в которой человек, независимо от состояния здоровья, имеет возможности для развития и самореализации средствами физической культуры и спорта.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время в научной среде представлены некоторые эмпирические исследования по обозначенной проблеме. С.В. Голышев отмечает, что «14 % от общего числа первокурсников вузов России ежегодно попадают в специальную группу по медицинским показаниям» [1, с. 285]. С.С. Марьина, исследовав мнение студентов с ОВЗ, приходит к выводу, что 35,70 % из них с большим энтузиазмом относятся к спорту, и лишь 11,90 % негативно воспринимают соответствующую



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

учебную дисциплину [7, с. 84]. В.Н. Кремнева установила, что обучающиеся с ОВЗ высоко оценивают

* Исследование выполнено за счет внутреннего гранта Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (проект № 115-ВГ).

роль факторов здорового образа жизни, но для поддержания своего здоровья только половина опрошенных занимается спортом [6, с. 68].

Результаты опроса, проведенного В.П. Шлыковым среди студентов, отнесенных по результатам медицинского осмотра к специальной медицинской группе (заболевания опорно-двигательного аппарата, органов зрения, сердечно-сосудистые патологии и другие заболевания), свидетельствуют о понимании большинством из них необходимости в регулярных занятиях физической культурой и несоответствии времени, которое используется ими для физического саморазвития [10, с. 231]. В.Н. Колесников пришел к выводу о том, что 35 % обучающихся с ОВЗ отмечают позитивный эффект физкультуры – «занятия спортом настраивают на выполнение повседневных дел (имеют мобилизующий, тонизирующий эффект)» [5, с. 85].

Итоги эмпирического исследования А.И. Пахомова показывают, что для повышения доступности спорта в вузе для обучающихся с ОВЗ необходимо расширить выбор видов физической активности, увеличить количество занятий, а также предоставить возможности посещать занятия во внеучебное время [8, с. 70]. Ю.С. Каюкова считает, что для обеспечения позитивного отношения студентов к физической культуре необходимо использовать различные средства формирования ценностных ориентаций у студентов с ОВЗ: создание воспитывающих ситуаций, требующих проявления волевых усилий, взаимопомощи, ответственности, развитие внутренней мотивации к здоровьесберегающему поведению, оказание помощи в преодолении страхов и сомнений, связанных с занятиями физической культурой и др.) [4].

П.В. Жукова считает, что важно использовать в образовательном процессе вуза современные технологии и устройства: например, адаптивное спортивное оборудование (тренажеры, снаряды, приспособленные для лиц с ОВЗ, регулируемые по высоте, с дополнительными опорами, умные носимые устройства – фитнес-трекеры, смарт-часы, адаптированные для использования людьми с ОВЗ, собирающие данные о физической активности и помогающие в мониторинге здоровья). Также необходимо создавать комфортную окружающую среду взаимодействия между сопровождаемым и сопровождающим – студентом с ОВЗ и педагогом по лечебной физической культуре (далее – ЛФК)» [2, с. 68]. По мнению И.Н. Закасовской, мотивация студентов с ОВЗ к занятиям спортом может повышаться за счет внедрения в занятия физкультурой в вузе музыкального сопровождения [3].

В качестве барьеров для занятий спортом в образовательных учреждениях выделяют следующие:

- неприспособленная инфраструктура – узкие коридоры, отсутствие пандусов, непригодные для занятий лиц с ОВЗ спортивные залы;

• отсутствие доступной информации о спортивных мероприятиях и программах, неадаптированные сайты вузов;

- социальные и психологические барьеры – стигматизация, непонимание и предвзятое отношение со стороны преподавателей и студентов, чувство изоляции;
- финансовые барьеры – высокая стоимость адаптивного оборудования, сопровождения и специальных программ;
- организационные барьеры – недостаток квалифицированных кадров (тренеров, инструкторов), отсутствие разработанных инклюзивных программ.

Дж. Кантор считает, что некоторые барьеры могут быть преодолены путем «адаптации образовательной программы, предоставления обучающимся с ОВЗ необходимой поддержки и учета их мнения в процесс принятия решений» [12, с. 7].

С точки зрения Е.Н. Тенятовой, необходимо обеспечить привлечение высококвалифицированных специалистов по адаптивной физической культуре (далее – АФК) с предоставлением им хороших условий труда и возможности разрабатывать индивидуальные программы [9, с. 50]. Под АФК автор понимает «мероприятия спортивно-оздоровительной направленности, включающие реабилитацию и адаптацию к быденной социальной среде студентов с ОВЗ» [9, с. 47].

Э. Топ также считает, что важно особое внимание уделить подготовке кадров для АФК, включить в образовательные программы для педагогов содержание, посвященное проблемам обучения людей с ОВЗ и инвалидов [14, с. 4]. Похожего мнения придерживается С. Парра-Гомес, доказывая эффективность внедрения программы обучения через служение обществу для подготовки педагогов в сфере АФК. [13, с. 85]. М. Браксiek отмечает, что методы подготовки педагогов в сфере АФК являются решающим фактором успешности инклюзивного образования [11, с. 85].

Таким образом, фиксируется значительный интерес исследователей к рассматриваемой нами проблеме. Вместе с этим, в науке отсутствуют решения в сфере обучения студентов с ОВЗ в области физической культуры и спорта в педагогическом вузе, которые учитывали бы мнение данного контингента обучающихся для развития адаптивного спорта. Этим определяется *актуальность* исследований, ориентированных на поиск путей решения проблем вовлечения студентов с ОВЗ в занятия физической культурой и спортом, системной адаптации образовательной среды, подготовки кадров к работе с такими обучающимися.

Цель проводимого нами исследования на тему «Выявление отношения студентов с ограниченными возможностями здоровья к физической культуре и спорту в педагогическом вузе» заключается в определении роли физической культуры в жизни студентов с ОВЗ, установлении барьеров, препятствующих

посещению занятий по физической культуре, а также в выявлении наиболее привлекательных для них видов двигательной активности в расписании вуза.

Организация эмпирического этапа исследования. Сроки проведения эмпирической работы: с 1 февраля по 1 апреля 2026 года.

База исследования: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.

Контингент исследования: 300 студентов 1–4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогика», в возрасте от 20 до 24 лет, отнесенные по результатам медицинского осмотра к специальной медицинской группе «Б» (далее – СМГ-Б) с освобождением от практических занятий в зале и посещением мероприятий ЛФК или теоретических занятий. Гендерный состав выборки: 55 % – девушки, 45 % – юноши.

Методы исследования. Использованы теоретические (дедукция, индукция, изучение литературы), эмпирические (опрос) методы и методы математической статистики. Для оценки отношения студентов педагогического вуза с ОВЗ к занятиям физической культурой и спортом была разработана авторская анкета.

Результаты эмпирического этапа исследования и их обсуждение. Анализ результатов опроса показал, что у большинства студентов с ОВЗ наблюдается нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА) (см. Рисунок 1). На Рисунке 1 представлен весь спектр нарушений.

Почти четверть опрошенных считает, что физкультура является неотъемлемой частью их жизни, источником здоровья и хорошего самочувствия (см. Рисунок 2).



Рисунок 1. Количество студентов с различными нарушениями (% от общего числа обучающихся с ОВЗ)



Рисунок 2. Соотношение ответов на вопрос о роли физической культуры в жизни обучающихся, %

Почти треть обучающихся регулярно (несколько раз в неделю) занимается спортом (см. Рисунок 3). Аналогичное количество респондентов выбрало варианты ответов «не занимаюсь спортом» и «занимаюсь не регулярно».

Среди причин отказа от занятий спортом студенты с ОВЗ выделили психологический дискомфорт и отсутствие информации о доступных спортивных секциях и группах ЛФК (см. Рисунок 4).

Треть опрошенных отметили, что полностью удовлетворены условиями для занятий физической культурой в вузе (см. Рисунок 5).

Выявлено, что образовательная программа по физической культуре для студентов с ОВЗ полностью доступна и понятна для 38 % от числа всех опрошенных.

Результаты опроса демонстрируют, что 24,00 % из числа всех опрошенных студентов с ОВЗ испытывают психологический дискомфорт при взаимодействии с другими (здоровыми) обучающимися. Основными стимулами для посещения занятий по физкультуре в вузе являются необходимость получить зачет (закрыть семестр, 24,00 %) и личность преподавателя, его поддержка и педагогический подход (24,33 %).



Рисунок 3. Соотношение ответов на вопрос о регулярности занятий спортом во внеучебное время (самостоятельно, в секциях), %



Рисунок 4. Соотношение ответов на вопрос о причинах отказа от занятий физкультурой вне вуза, %



Рисунок 5. Соотношение ответов на вопрос об удовлетворенности условиями для занятий физической культурой в вузе (наличие пандусов, поручней, специального оборудования, раздевалок), %

Большинство респондентов (47,33 %) выразило мнение, что в педагогическом вузе необходимы специализированные группы по физкультуре для студентов с ОВЗ, поскольку занятия в них будут комфортнее и безопаснее. Среди наиболее популярных видов двигательной активности в расписании вуза ими выделены: ЛФК под наблюдением врача или инструктора, плавание или аквааэробика и адаптивные виды спорта (см. Таблицу).

Отвечая на вопрос о том, что может повысить мотивацию студентов с ОВЗ к занятиям физической культурой, многие назвали использование современных адаптивных технологий и оборудования, разработку индивидуальных адаптированных образовательных программ, учитывающих специфику нарушений и интересы каждого обучающегося, поддержку со стороны преподавателей, создание атмосферы доверия в группе, расширение выбора видов физической активности, увеличение числа занятий, предоставление возможности посещать занятия во внеучебное время, принимать решение о том, как организовать занятия АФК в вузе.

Заключение. Изучение отношения студентов с ОВЗ к занятиям физической культурой в педагогическом вузе позволило выявить положительную оценку респондентами значимости спорта для их здоровья и самочувствия, составить представления о регулярности занятий. Существенными препятствиями для полноценного участия в спортивной жизни вуза являются психологический дискомфорт, связанный с содержанием и организацией занятий, а также со взаимодействием со здоровыми студентами, недостаток информации о доступных спортивных секциях и группах ЛФК. Выяснено, что существует потре-

ность в специализированных группах для студентов с ОВЗ, где занятия проходят под наблюдением специалистов. Определены предпочтительные виды активности: ЛФК, плавание и адаптивные виды спорта. Основными стимулами для посещения занятий, помимо необходимости получить зачет, выступают личность преподавателя, его поддержка и индивидуальный подход. Для повышения мотивации студентов с ОВЗ ключевую роль играют использование адаптивных технологий и оборудования, разработка индивидуальных программ, создание доверительной атмосферы, расширение спектра форм и времени проведения занятий, а также предоставление обучающимся возможности участвовать в разработке программ АФК в вузе.

Цель исследования достигнута – по итогам опроса студентов с ОВЗ определена высокая положительная роль физической культуры в их жизни, установлены барьеры, препятствующие посещению занятий по физической культуре, а также выявлены наиболее привлекательные для них виды двигательной активности в расписании вуза. Изучение отношения обучающихся с ОВЗ к физической активности позволяет образовательному учреждению создавать более инклюзивную поддерживающую образовательную среду, адресные адаптированные образовательные программы, учебно-методические материалы, спортивную инфраструктуру для удовлетворения специфических потребностей обучающихся с различными видами нарушений. Осознание их мотивации, барьеров и предпочтений в области физической культуры и спорта способствует разработке эффективных стратегий для вовлечения в занятия спортом.

Таблица

Результаты опроса студентов с ОВЗ об отношении к занятиям физической культурой в вузе

Вопросы и ответы		Количество респондентов	
		чел.	%
Насколько доступна и понятна образовательная программа по физической культуре?	Полностью адаптирована, преподаватель учитывает мои потребности	114	38,00
	Адаптирована частично, есть сложности (например, с отдельными упражнениями)	102	34,00
	Не адаптирована, занимаюсь наравне со всеми, что вызывает трудности	51	17,00
	Не адаптирована, но я освобожден(а) от практических занятий	33	11,00
Сталкиваетесь ли Вы с какими-либо барьерами при посещении занятий по физической культуре в вузе?	Архитектурные барьеры (неудобный вход, узкие двери, отсутствие лифта в спорткомплексе)	48	16,00
	Отсутствие необходимого инвентаря (например, утяжелителей, мягких матов, специальных мячей)	36	12,00
	Сложности во взаимодействии с преподавателем (непонимание моих ограничений, слишком быстрый темп подачи материала)	29	9,67
	Психологический дискомфорт в группе с другими студентами	72	24,00
	Ни с какими барьерами не сталкиваюсь	51	17,00
	Другое	39	13,00
Что для Вас является основным стимулом для посещения занятий по физкультуре в вузе?	Необходимость получить зачет (закрыть семестр)	72	24,00
	Желание улучшить свое физическое состояние, здоровье	64	21,33
	Возможность сменить вид деятельности, отдохнуть от учебы	59	19,67
	Общение, возможность быть в коллективе	61	20,33
	Личность преподавателя, его поддержка и подход	73	24,33
	Ничто не стимулирует, хожу, потому что «надо»	21	7,00
Ощущаете ли Вы психологический комфорт на занятиях по физической культуре?	Да, комфортно, я чувствую себя полноправным членом группы	59	19,67
	Скорее комфортно, но иногда возникают неловкие моменты	84	28,00
	Скорее некомфортно, я чувствую себя «белой вороной»	57	19,00
	Нет, мне очень некомфортно, стараюсь избегать занятий	55	18,33
	Не могу оценить (не посещаю практические занятия)	45	15,00
Нужны ли в педагогическом вузе специализированные группы по физкультуре для студентов с ОВЗ или лучше инклюзивные подходы?	Предпочтительнее специализированные группы (так комфортнее и безопаснее)	142	47,33
	Предпочтительнее инклюзивные группы (это помогает социализации и подготовке к работе в школе)	76	25,33
	Зависит от вида и тяжести нарушения	41	13,67
	Мне все равно	21	7,00
	Другое	20	6,67
Какие виды двигательной активности Вы хотели бы видеть в расписании вуза?	Лечебная физическая культура под наблюдением врача (инструктора)	176	58,67
	Плавание (аквааэробика)	154	51,33
	Адаптивные виды спорта (бочча, голбол, следж-спорт)	161	53,67
	Занятия в тренажерном зале по индивидуальной программе	122	40,67
	Йога, пилатес, стретчинг, дыхательная гимнастика	109	36,33
	Настольный теннис, бадминтон	98	32,67
	Шахматы, шашки (как физкультурно-оздоровительный досуг)	114	38,00
	Спортивные праздники и соревнования с участием студентов с ОВЗ	112	37,33

ЛИТЕРАТУРА

1. Голышев С.В., Старостина А.В. Влияние адаптивной физической культуры на социальную адаптацию студентов-инвалидов // Актуальные медико-биологические проблемы спорта и физической культуры. Сборник материалов всероссийской конференции с международным участием. Волгоград: Издательство Волгоградской государственной академии физической культуры, 2023. С. 285–292.
2. Жукова П.В., Красильникова Ю.С., Седов И.А., Старцева И.А. Педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ на занятиях адаптивной физической культурой в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. С. 67–68. DOI: 10.17513/spno.32157
3. Закасовская И.Н., Бурьянова С.Е. Мотивация студентов с ограниченными возможностями по зрению к занятиям физической культурой с использованием музыкального сопровождения // Развитие человеческого потенциала системы образования для общества знаний. Сборник статей. Биробиджан: Издательство Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, 2021. С. 106–110.
4. Каюкова Ю.С., Колямина Н.В., Федорова А.О., Биктина С.Я. Актуальность формирования позитивного отношения студентов к физической культуре средствами ценностных ориентаций у студентов с ОВЗ // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Издательство Магнитогорского государственного технического университета имени Г.И. Носова, 2020. С. 507–508.
5. Колесников В.Н., Мельник Ю.И. Субъективное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья и его связь с отношением к здоровому образу жизни и занятиям физической культурой // Актуальные проблемы психологии в образовании и социальной сфере. Сборник научных статей. Мурманск: Издательство Мурманского арктического государственного университета, 2021. С. 82–88.
6. Кремнева В.Н. Отношение студентов с ограниченными возможностями здоровья к здоровому образу жизни // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 2 (34). С. 56–72. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6928
7. Марьина С.С., Еремеева Е.А. Отношение студентов с ОВЗ к инновациям в учебном процессе по дисциплине «физическая культура» // Вестник научных конференций. 2019. № 6-1 (46). С. 83–84.
8. Пахомов А.И., Матусевич Н.Н., Сучкова А.В. Удовлетворенность и пожелания студентов с ОВЗ в отношении адаптивной физической культуры: эмпирическое исследование // Педагогическая антропология. 2025. № 5. С. 66–71.
9. Тенятова Е.Н., Гиренко Л.А. Актуальные проблемы и перспективы развития адаптивной физической культуры в высших учебных заведениях // Интеграция науки, общества, производства и промышленности: проблемы и возможности. Сборник статей. Челябинск: Агентство международных исследований, 2022. С. 46–51.
10. Шлыков В.П., Спирина М.П., Кульминская А.В. Результаты социологического опроса о здоровье и физической культуре студентов с особыми образовательными потребностями // XXII Уральские социологические чтения. Национальные проекты и социально-экономическое развитие Уральского региона. Сборник статей. Екатеринбург: Издательство Уральского федерального университета имени Б.Н. Ельцина, 2020. С. 227–231.
11. Braksiek M. Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: measurement invariance and influence factors. *Teaching and teacher education*. 2022. Vol. 109. P. 35–47. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103547
12. Kantor J., Belkin I. The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: a qualitative systematic review. *Educational research review*. 2025. Vol. 49. P. 7–15. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100715
13. Parra-Gomez S., Salvador-Garcia C. Ethnographic study based on pictures and words in a physical education service-learning programme with young students with disabilities and their families. *Children and youth services review*. 2025. Vol. 179. P. 85–89. DOI: 10.1016/j.childyouth.2025.108589
14. Top E., Demir M. Developing pre-service physical education teachers' competencies and attitudes: a quasi-experimental study in inclusive education. *Teaching and teacher education*. 2026. Vol. 175. P. 4–31. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105431

REFERENCES

1. Golishev S.V., Starostina A.V. Vliyanie adaptivnoi fizicheskoi kulturi na sotsialnuyu adaptatsiyu studentov-invalidov [The influence of adaptive physical education on the social adaptation of disabled students]. *Aktualnie mediko-biologicheskie problemi sporta i fizicheskoi kulturi*. *Sbornik materialov vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnim uchastiem*. Volgograd: Publishing house of the Volgograd State Academy of Physical Education, 2023. P. 285–292. (in Russian).
2. Zhukova P.V., Krasilnikova Yu.S., Sedov I.A., Startseva I.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie lits s OVZ na zanyatiyakh adaptivnoi fizicheskoi kulturoi v vuze [Pedagogical support for individuals with disabilities in adaptive physical education classes at a university]. *Modern problems of science and education*. 2022. No. 5. P. 67–68. (in Russian). DOI: 10.17513/spno.32157
3. Zakasovskaya I.N., Buryanova S.E. Motivatsiya studentov s ogranichennimi vozmozhnostyami po zreniyu k zanyatiyam fizicheskoi kulturoi s ispolzovaniem muzikalnogo soprovozhdeniya [Motivating students with visual impairments to participate in physical education classes using musical accompaniment]. *Razvitie chelovecheskogo potentsiala sistemi obrazovaniya dlya obshchestva znaniy*. *Sbornik statei*. Birobidzhan: Publishing House of the Amur State University named after Sholom Aleichem, 2021. P. 106–110. (in Russian).
4. Kayukova Yu.S., Kolyamina N.V., Fedorova A.O., Biktina S.Ya. Aktualnost formirovaniya pozitivnogo otnosheniya studentov k fizicheskoi kulture sredstvami tsennostnykh orientatsii u studentov s OVZ [Relevance of forming a positive attitude of students towards physical education by means of value orientations in students with disabilities]. *Aktualnie problemi sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya*. *Tezisi dokladov 78-i mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii*. Magnitogorsk: Publishing house of Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2020. P. 507–508. (in Russian).
5. Kolesnikov V.N., Melnik Yu.I. Subektivnoe blagopoluchie studentov s ogranichennimi vozmozhnostyami zdorovya i yego svyaz s otnosheniem k zdorovomu obrazu zhizni i zanyatiyam fizicheskoi kulturoi [Subjective well-being of students with disabilities and its relationship with attitudes towards a healthy lifestyle and physical education]. *Aktualnie problemi psikhologii v obrazovanii i sotsialnoi sfere*. *Sbornik nauchnikh statei*. Murmansk: Publishing house of Murmansk Arctic State University, 2021. P. 82–88. (in Russian).

6. Kremneva V.N. Otnoshenie studentov s ogranichennimi vozmozhnostyami zdorovya k zdorovomu obrazu zhizni [Attitude of students with disabilities to a healthy lifestyle]. *Continuous education: XXI century*. 2021. No. 2 (34). P. 56–72. (in Russian). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6928
7. Marina S.S., Yermeeva E.A. Otnoshenie studentov s OVZ k innovatsiyam v uchebnom protsesse po distsipline «fizicheskaya kultura» [Attitude of students with disabilities to innovations in the educational process in the discipline “physical education”]. *Bulletin of scientific conferences*. 2019. No. 6-1 (46). P. 83–84. (in Russian).
8. Pakhomov A.I., Matusevich N.N., Suchkova A.V. Udovletvorennost i pozhelaniya studentov s OVZ v otnoshenii adaptivnoi fizicheskoi kulturi: empiricheskoe issledovanie [Satisfaction and wishes of students with disabilities regarding adaptive physical education: an empirical study]. *Pedagogical anthropology*. 2025. No 5. P. 66–71. (in Russian).
9. Tenyatova E.N., Girenko L.A. Aktualnie problemi i perspektivi razvitiya adaptivnoi fizicheskoi kulturi v visshikh uchebnykh zavedeniyakh [Actual problems and prospects for the development of adaptive physical education in higher educational institutions]. *Integratsiya nauki, obshchestva, proizvodstva i promishlennosti: problemi i vozmozhnosti. Sbornik statei*. Chelyabinsk: Agency for International Research, 2022. P. 46–51. (in Russian).
10. Shlikov V.P., Spirina M.P., Kulminskaya A.V. Rezultati sotsiologicheskogo oprosa o zdorove i fizicheskoi kulture studentov s osobimi obrazovatel'nimi potrebnyami [Results of a sociological survey on the health and physical education of students with special educational needs]. *XXII Uralskie sotsiologicheskie chteniya. Natsionalnie proekti i sotsialno-ekonomicheskoe razvitie Uralskogo regiona. Sbornik statei*. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, 2020. P. 227–231. (in Russian).
11. Braksiek M. Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: measurement invariance and influence factors. *Teaching and teacher education*. 2022. Vol. 109. P. 35–47. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103547
12. Kantor J., Belkin L. The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: a qualitative systematic review. *Educational research review*. 2025. Vol. 49. P. 7–15. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100715
13. Parra-Gomez S., Salvador-Garcia C. Ethnographic study based on pictures and words in a physical education service-learning programme with young students with disabilities and their families. *Children and youth services review*. 2025. Vol. 179. P. 85–89. DOI: 10.1016/j.childyouth.2025.108589
14. Top E., Demir M. Developing pre-service physical education teachers' competencies and attitudes: a quasi-experimental study in inclusive education. *Teaching and teacher education*. 2026. Vol. 175. P. 4–31. DOI: 10.1016/j.tate.2026.105431

Поступила в редакцию: 02.04.2026

Поступила после рецензирования: 11.05.2026

Поступила к публикации: 27.05.2026

Received: 02.04.2026

Revised: 11.05.2026

Accepted: 27.05.2026

Фоменко Е.Г., Срулевич С.А., Матвеева С.П.,
Забайкальский государственный университет
Муравлева С.А.,
Читинская государственная медицинская академия



ФОМЕНКО ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА
Российская Федерация, город Чита

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, Забайкальский государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта, физкультурно-оздоровительные технологии. Автор более 40 опубликованных научных работ. SPIN-код: 6860-1734. ORCID: 0000-0002-6211-0980. Электронная почта: feg2000@yandex.ru

ELENA G. FOMENKO
Chita, Russian Federation

Ph.D. of Biological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Physical Education, Transbaikal State University. Research interests: theory and methodology of physical education and sports, physical education and health technologies. Author of more than 40 published scientific works. SPIN code: 6860-1734. ORCID: 0000-0002-6211-0980. E-mail address: feg2000@yandex.ru



СРУЛЕВИЧ СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, город Чита

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Забайкальский государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта. Автор более 10 опубликованных научных работ. SPIN-код: 9261-3718. ORCID: 0000-0002-8288-537X. Электронная почта: srulevich_sv@mail.ru

SVETLANA A. SRULEVICH
Chita, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Education, Transbaikal State University. Research interests: theory and methodology of physical education and sports. Author of more than 10 published scientific works. SPIN code: 9261-3718. ORCID: 0000-0002-8288-537X. E-mail address: srulevich_sv@mail.ru



МАТВЕЕВА СВЕТЛАНА ПАВЛОВНА
Российская Федерация, город Чита

старший преподаватель кафедры физического воспитания, Забайкальский государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта, физкультурно-оздоровительные технологии. Автор девяти опубликованных научных работ. SPIN-код: 1658-9709. ORCID: 0009-0006-9549-6695. Электронная почта: ermolenko_sv@mail.ru

SVETLANA P. MATVEEVA
Chita, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Transbaikal State University. Research interests: theory and methodology of physical education and sports, physical education and health technologies. Author of nine published scientific works. SPIN code: 1658-9709. ORCID: 0009-0006-9549-6695. E-mail address: ermolenko_sv@mail.ru



МУРАВЛЕВА СВЕТЛАНА АНТОНОВНА
Российская Федерация, город Чита

преподаватель кафедры физической культуры, Читинская государственная медицинская академия. Сфера научных интересов: теория и методика физической культуры и спорта, физкультурно-оздоровительные технологии. Автор трех опубликованных научных работ. ORCID: 0009-0002-2826-7383. Электронная почта: s-muravleva@mail.ru

SVETLANA A. MURAVLEVA
Chita, Russian Federation

Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Chita State Medical Academy. Research interests: theory and methodology of physical education and sports, physical education and health technologies. Author of three published scientific works. ORCID: 0009-0002-2826-7383. E-mail address: s-muravleva@mail.ru

Физическая подготовленность студенток: сравнительный анализ показателей в разрезе направлений обучения

Аннотация. Обоснована актуальность локальных исследований по проблемам физической подготовленности студентов для учета специфики вуза и факультетов при организации физического воспитания обучающихся. Исследование проведено на базе Забайкальского государственного университета. Методы исследования (тестирование для оценки физических качеств и двигательных способностей, опрос) позволили описать особенности отношения студенток к физической культуре в целом, здоровому образу жизни и дополнительной двигательной активности. Выявлены устойчивые межфакультетские различия по всем тестам. Установлены взаимосвязи между уровнем физической подготовленности и типом темперамента обучающихся, уровнем двигательной активности в течение дня. Полученные результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к организации учебных занятий по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в вузе с учетом профиля обучения студентов.

Ключевые слова: физическая подготовленность, студентки гуманитарных направлений подготовки, физическая культура, типы темперамента, двигательная активность, мотивация.

Для цитирования: Фоменко Е.Г., Срулевич С.А., Матвеева С.П., Муравлева С.А. Физическая подготовленность студенток: сравнительный анализ показателей в разрезе направлений обучения // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 225–230. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.225

Abstract. The relevance of local research on the problems of physical fitness of students is substantiated in order to take into account the specifics of the university and faculties in the organization of physical education of students. The study was conducted on the basis of the Trans-Baikal State University. The research methods (testing to assess physical qualities and motor abilities, a survey) made it possible to describe the peculiarities of the students' attitude to physical culture in general, a healthy lifestyle and additional physical activity. Stable interfaculty differences in all tests were revealed. The interrelations between the level of physical fitness and the type of temperament of students, the level of motor activity during the day are established. The results obtained confirm the need for a differentiated approach to the organization of training sessions in the discipline "Elective courses in physical culture and sports" at the university, taking into account the profile of students' education.

Keywords: physical fitness, female students of humanities, physical education, types of temperament, motor activity, motivation.

For citation: Fomenko E.G., Srulovich S.A., Matveeva S.P., Muravleva S.A. Physical Fitness of Female Students: Comparative Analysis of Indicators Across Fields of Study. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 225–230. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.225



Забайкальский государственный университет

Введение. Вопросы физической подготовленности студенческой молодежи сохраняют высокую актуальность в системе высшего образования, поскольку уровень развития физических качеств напрямую связан не только с общим состоянием здоровья обу-

чающихся, но и с работоспособностью, адаптацией к учебным нагрузкам и формированием устойчивой мотивации к здоровому образу жизни (далее – ЗОЖ). В студенческом возрасте происходит закрепление поведенческих установок, поэтому именно в этот период особенно важно выявлять факторы, влияющие на уровень физической подготовленности обучающихся.

Современные исследователи (О.Ю. Александрович, В.А. Козулина, К.В. Сухина, С.Ю. Щетинина) подчеркивают, что физическая подготовленность студентов определяется не только организацией учебных занятий, но и мотивационными, поведенческими и социальными факторами. В работах, посвященных формированию мотивации к занятиям физической культурой в студенческой среде, отмечается, что устойчивый интерес к физической активности, положительное отношение к занятиям и осознание их значимости являются важными условиями повышения уровня физической подготовленности [1, с. 19; 8, с. 503].

В ряде исследований особое внимание уделяется выносливости как одному из базовых компонентов физической подготовленности студенческой моло-

дежи, в том числе в контексте подготовки к выполнению нормативов комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ГТО). Выявлено, что именно показатели выносливости нередко оказываются наиболее чувствительными к образу жизни, регулярности двигательной активности и уровню общей тренированности [3, с. 43; 4, с. 204].

Значительное число работ связано с проблематикой низких результатов тестов ГТО и оценкой физической подготовленности студентов в вузах. Исследователи отмечают, что успешность выполнения нормативов зависит от комплекса факторов – от физической подготовленности и двигательного опыта до организационных условий, мотивации и регулярности самостоятельных занятий [2, с. 4].

В исследованиях, посвященных физкультурно-оздоровительной работе в вузах, подчеркивается необходимость дифференцированного подхода к организации занятий со студентами различных направлений подготовки. Отмечается, что единый подход к учебным группам не всегда обеспечивает требуемый результат, поскольку обучающиеся различаются по уровню мотивации, интересу к физической культуре, состоянию здоровья и характеру повседневной двигательной активности [7, с. 121].

В работах, выполненных на студенческих выборках разных факультетов, подтверждается, что профиль обучения может быть связан с различиями в показателях физической подготовленности. При анализе выполнения нормативов ГТО обучающимися факультетов Сибирского государственного университета путей сообщения выявлены различия по отдельным физическим качествам. Авторы связывают это с особенностями учебной деятельности, режимом дня и интересом к занятиям физической культурой [5, с. 30].

С точки зрения организации физкультурной работы в вузе, важным является и создание условий для системного мониторинга физической подготовленности [6, с. 113].

Анализ научных публикаций свидетельствует о достаточной разработанности вопросов физической подготовленности студентов в аспектах мотивации, внедрения комплекса ГТО, организации физкультурно-оздоровительной работы и адаптации к нагрузкам. При этом сохраняется необходимость локальных исследований, учитывающих особенности конкретного вуза и межфакультетские различия. Этим определяется актуальность проводимого нами исследования на тему «Анализ физической подготовленности студенток различных факультетов».

Цель исследования состоит в выявлении уровня физической подготовленности студенток и его зависимости от направления подготовки.

Организация исследования. Всего в исследовании приняли участие 126 студенток 2 курса, обучаю-

щихся в Забайкальском государственном университете на следующих факультетах: историко-филологический (далее – ИФФ), психолого-педагогический (далее – ППФ), социальных технологий и управления (далее – СТиУ), культуры и искусств (далее – ФКиИ), естественных наук, математики и технологий (далее – ФЕНМИТ).

Для определения уровня физической подготовленности использовали следующие тесты:

- выносливость – бег 2000 метров;
- скоростно-силовые способности – бег 100 метров, поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек. (количество раз);
- скоростно-силовые способности – прыжок в длину с места;
- собственно-силовые способности – подтягивание на низкой перекладине;
- гибкость – наклон вперед из положения стоя на скамье.

Для более глубокого анализа факторов, влияющих на уровень физической подготовленности студенток, наряду с тестированием был проведен опрос диагностического характера. Включение опроса в структуру исследования позволило сопоставить объективные показатели физической подготовленности с субъективными характеристиками образа жизни и мотивации студенток. Это обеспечило комплексный подход к анализу межфакультетских различий, дало возможность выявить их причины, обосновать полученные результаты не только с физиологических, но и с социально-психологических позиций.

Опрос проводился с использованием авторской анкеты (Е.Г. Фоменко, С.П. Матвеева), включавшей пять вопросов, направленных на выявление следующих аспектов:

- самооценка типа темперамента (сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик) как возможного психофизиологического фактора, влияющего на уровень активности и работоспособность;
- удовлетворенность состоянием собственного здоровья;
- соблюдение принципов ЗОЖ;
- отношение к занятиям по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту»;
- наличие дополнительной физической активности вне учебных занятий и ее направленность.

Результаты исследования и их обсуждение.

Результаты тестирования студенток представлены в Таблице. Итоги их анализа свидетельствуют о наличии выраженных различий в уровне физической подготовленности обучающихся разных факультетов.

Наиболее высокие показатели были зафиксированы у обучающихся ИФФ и ФЕНМИТ. Минимальные результаты по большинству тестовых показателей выявлены у студенток ФКиИ.

Таблица

**Показатели физической подготовленности студенток 2 курса
разных направлений подготовки и профиля обучения**

Факультет	Бег 100 м, сек	Бег 2000 м, мин	Поднимание туловища за 30 сек, количество раз	Подтягивание на низкой перекладине, количество раз	Прыжок в длину с места, см	Наклон вперед из положения стоя, см
ИФФ	17,2±0,6	10,28±1,0	38±0,6	16±0,9	184±1,3	+14±0,3
ППФ	18,5±1,1	14,9±2,1	32±0,9	10±1,1	169±1,6	+11±0,6
СТиУ	19,7±1,6	12,3±0,8	30±1,2	11±1,2	174±2,1	+9±1,1
ФКиИ	21,3±2,1	14,2±1,8	24±1,8	4±2,1	163±2,6	+5±0,5
ФЕНМИТ	17,6±0,9	11,8±0,8	32±1,3	17±1,0	178±1,7	+8±0,9

Полученные данные указывают на неоднородность уровня физической подготовленности обучающихся и подтверждают целесообразность учета профиля обучения при организации учебных занятий по физической культуре в вузе.

Сопоставление результатов тестирования с данными опроса показало, что различия в уровне физической подготовленности связаны с особенностями образа жизни, отношением студенток к физической культуре и объемом их дополнительной двигательной активности. Выявлено, что обучающиеся ИФФ и ФЕНМИТ, продемонстрировавшие более высокий уровень физической подготовленности, чаще положительно оценивали занятия по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту», проявляли физическую активность вне учебных занятий, состояние своего здоровья определяли как удовлетворительное. Значительная часть респонденток с данных факультетов указала на регулярные занятия фитнесом, бегом, танцами или посещение спортивных секций. Это может являться причиной более высокого уровня развития скоростно-силовых способностей и общей выносливости.

Студентки ФКиИ, продемонстрировавшие наиболее низкие результаты по большинству тестовых показателей, чаще указывали на отсутствие дополнительной двигательной активности и нейтральное, либо безразличное отношение к занятиям физической культурой. У них чаще фиксировались ответы, свидетельствующие о несоблюдении принципов ЗОЖ.

Анализ данных свидетельствует о выраженных межфакультетских различиях по показателям скорости, выносливости и гибкости. Наиболее высокий уровень скоростной подготовленности выявлен у студенток ИФФ – на 4,1 с быстрее по сравнению с обучающимися ФКиИ, продемонстрировавшими самый низкий результат. Близкие к лидирующим значениям зафиксированы показатели у представительниц ФЕНМИТ.

По итогам теста на выносливость (бег 2000 м) также лидируют студентки ИФФ. Разница между ними и обучающимися ППФ, показавшими наиболее низкий результат, составляет 4,62 минуты. Это указывает на существенные различия в уровне аэробной тренированности. Девушки с ФЕНМИТ уступили испытуемым с ИФФ, но заметно опередили оптанток с ППФ и ФКиИ. Наиболее высокие показатели по совокупности тестов зафиксированы у ИФФ, тогда как минимальные значения отмечены у ФКиИ.

Анализ скоростно-силовых способностей показал, что лучшие результаты продемонстрировали студентки ИФФ, близкие значения зафиксированы у представительниц ФЕНМИТ, а минимальные – у обучающихся ФКиИ. По силовым тестам наиболее высокие показатели также отмечены у испытуемых ИФФ и ФЕНМИТ, самые низкие результаты – у девушек ФКиИ.

Сопоставление итогов тестирования физической подготовленности с данными опроса позволило выявить, что более высокий ее уровень чаще сочетается с самооценкой темперамента как сангвинического или холерического, а более низкий – с флегматическим и меланхолическим типами, для которых характерны более умеренный уровень двигательной активности, склонность к сниженной физической нагрузке и менее выраженная мотивация к систематическим занятиям физической культурой. У студенток ФКиИ, показавших более низкий уровень физической подготовленности, чаще фиксировались ответы, указывающие на флегматический или меланхолический тип темперамента.

Полученные результаты подтверждают предположение о том, что уровень физической подготовленности студенток определяется не только организацией учебных занятий по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту», но и совокупностью социально-психологических факторов, среди которых индивидуально-типологические особенности личности, отношение к ЗОЖ и степень вовлеченности в дополнительную двигательную активность.

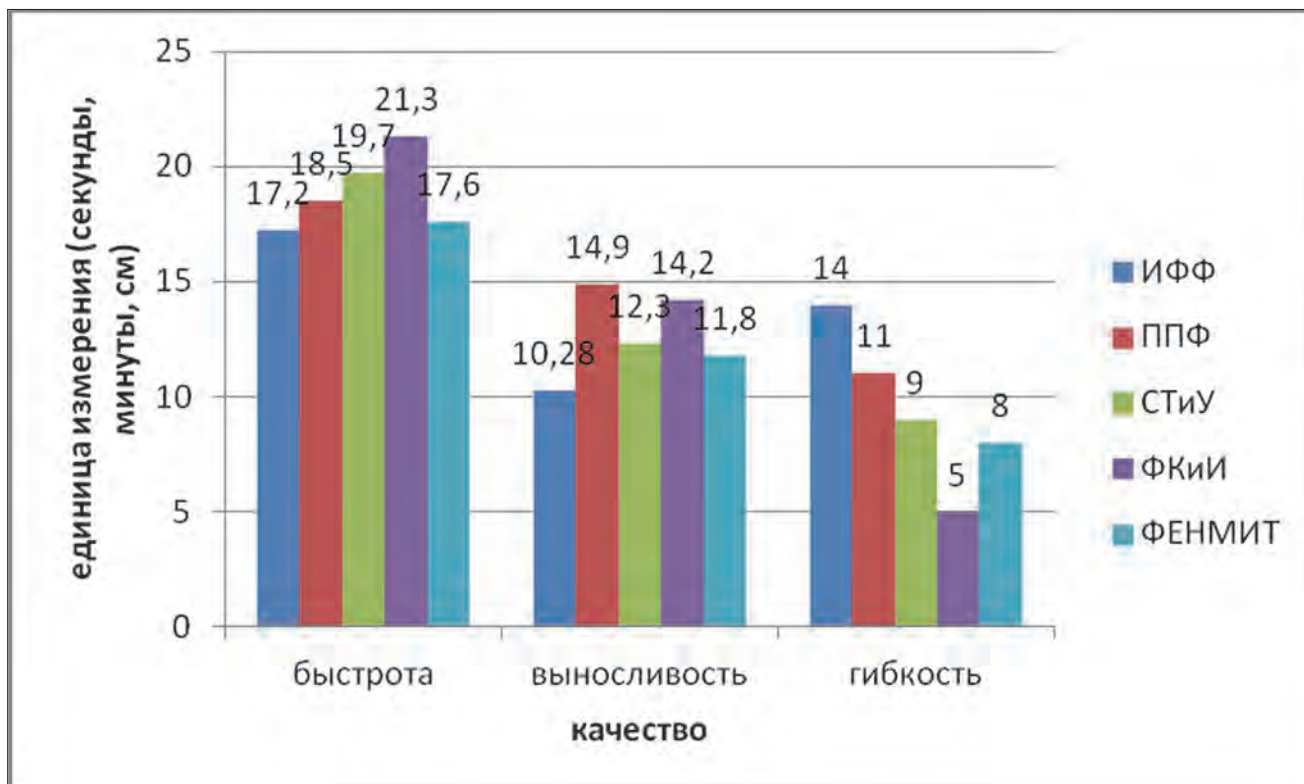


Рисунок 1. Показатели развития физических качеств: скорость, выносливость и гибкость студенток 2 курса по факультетам

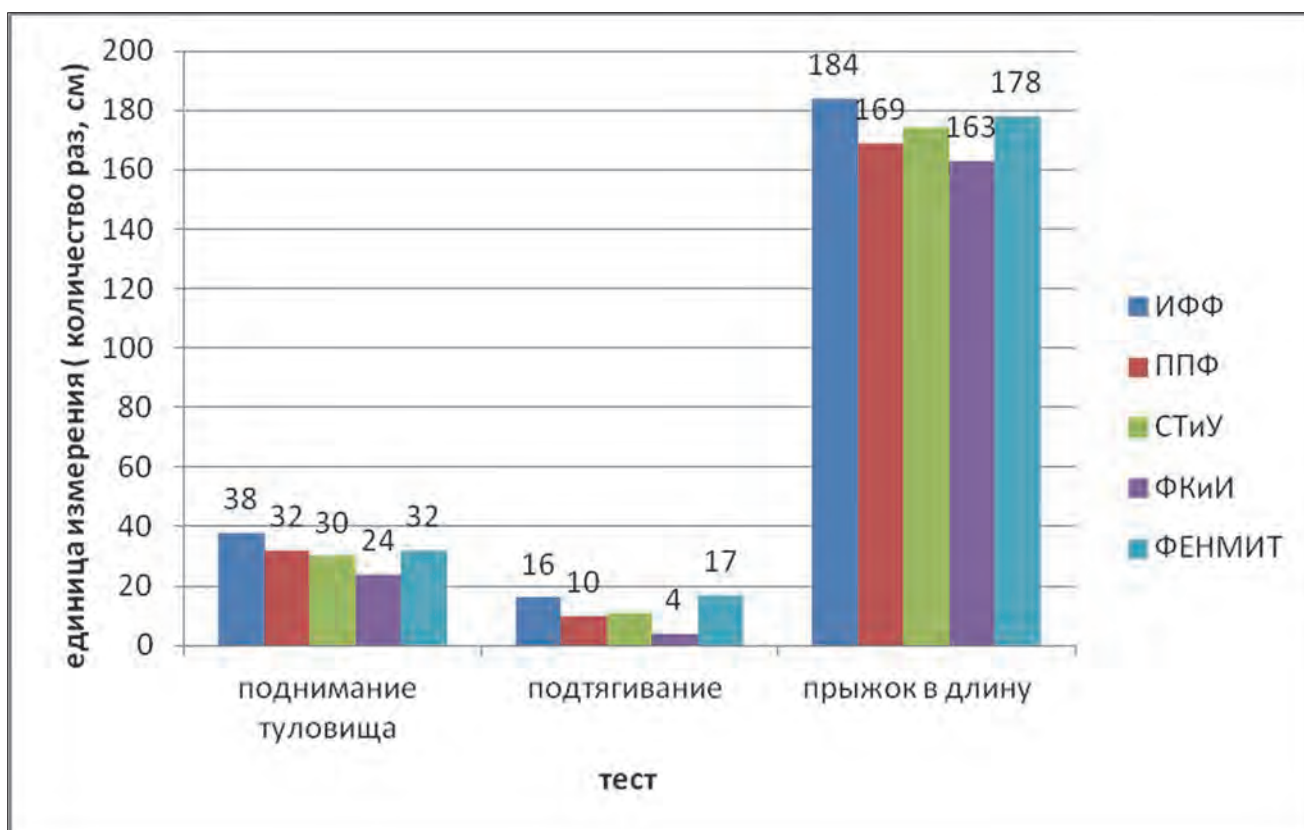


Рисунок 2. Показатели скоростно-силовых и силовых способностей студенток 2 курса по факультетам

Выводы. Проведенное исследование показало, что уровень физической подготовленности студенток 2 курса неоднороден и различается у обучающихся разных направлений подготовки. Выявлены устойчивые межфакультетские различия по всем исследуемым показателям физической подготовленности.

Сопоставление результатов тестирования с данными, полученными в ходе опроса, позволило установить связь между уровнем физической подготовленности

и отношением студенток к ЗОЖ, занятиям по физической культуре и дополнительной двигательной активности. Это подтверждает значимость мотивационного и поведенческого компонентов в процессе улучшения физического состояния обучающихся и обосновывает необходимость совершенствования системы физического воспитания в вузе с учетом специфики факультетов и индивидуальных особенностей студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрович О.Ю., Сухина К.В., Козулина В.А. Формирование мотивации к занятию физической культурой в студенческой среде // Проблемы современной науки и инновации. 2023. № 3. С. 18–24.
2. Бражник Е.А., Рылский С.В., Тарасов В.А., Третьяков А.А. Исследование динамики физической подготовленности студентов высших образовательных организаций // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 10. С. 3–10. DOI: 10.24412/2305-8404-2025-10-3-10
3. Ермакова Е.Г. Особенности физической подготовки студентов к сдаче норм комплекса ГТО на выносливость // Гуманитарный научный вестник. 2022. № 1. С. 42–46. DOI: 10.5281/zenodo.5905375
4. Зотова Ф.Р., Хамидуллина Г.Ф., Мавлиев Ф.А., Бубякина Е.В., Скиба И.А., Закирова А.А. Физическая подготовленность студентов и их участие в выполнении нормативов комплекса ГТО: сравнительный анализ // Наука и спорт: современные тенденции. 2024. Т. 12, № 3 (46). С. 203–212. DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-3-203-212
5. Климова Е.В., Мухаметова О.В. Анализ выполнения нормативов ГТО студентами факультетов СГУПС // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: гуманитарные исследования. 2022. № 4 (15). С. 28–35. DOI: 10.52170/2618-7949_2022_14_28
6. Костюнина Л.И., Богатова С.В., Баранников А.А. Модель функционирования центра тестирования ГТО на базе педагогического вуза // Теория и практика физической культуры. 2023. № 4. С. 113–115.
7. Котуранова И.Д. Физкультурно-оздоровительная работа в вузах: особенности и проблемы // Вестник Калужского университета. 2021. № 2 (51). С. 120–122. DOI: 10.54072/18192173_2021_2_120
8. Щетинина С.Ю. Повышение мотивации студентов вузов к выполнению нормативов комплекса ГТО как фактор улучшения их физической подготовленности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 10 (224). С. 499–505. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.10

REFERENCES

1. Aleksandrovich O.Yu., Suhina K.V., Kozulina V.A. Formirovanie motivacii k zanyatiyu fizicheskoy kul'turoj v studencheskoj srede [Formation of motivation for physical culture activities among students]. *Problems of modern science and innovation*. 2023. No. 3. P. 18–24. (in Russian).
2. Brazhnik E.A., Ryl'skij S.V., Tarasov V.A., Tret'yakov A.A. Issledovanie dinamiki fizicheskoy podgotovlennosti studentov vysshih obrazovatel'nyh organizacij [Study of the dynamics of physical fitness of students in higher educational institutions]. *Proceedings of Tula State University. Physical Culture. Sport*. 2025. No. 10. P. 3–10. (in Russian). DOI: 10.24412/2305-8404-2025-10-3-10
3. Ermakova E.G. Osobennosti fizicheskoy podgotovki studentov k sdache norm kompleksa GTO na vynoslivost' [Features of students' physical training for passing the GTO standards in endurance]. *Humanitarian Scientific Bulletin*. 2022. No. 1. P. 42–46. (in Russian). DOI: 10.5281/zenodo.5905375
4. Zotova F.R., Hamidullina G.F., Mavliev F.A., Bubyakina E.V., Skiba I.A., Zakirova A.A. Fizicheskaya podgotovlennost' studentov i ih uchastie v vypolnenii normativov kompleksa GTO: sravnitel'nyj analiz [Physical fitness of students and their participation in fulfilling GTO standards: a comparative analysis]. *Science and sport: modern trends*. 2024. Vol. 12, No. 3 (46). P. 203–212. (in Russian). DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-3-203-212
5. Klimova E.V., Muhametova O.V. Analiz vypolneniya normativov GTO studentami fakul'tetov SGUPS [Analysis of the fulfillment of GTO standards by students of SSUPS faculties]. *Bulletin of the Siberian State University of Railways: Humanitarian Studies*. 2022. No. 4 (15). P. 28–35. (in Russian). DOI: 10.52170/2618-7949_2022_14_28
6. Kostyunina L.I., Bogatova S.V., Barannikov A.A. Model' funkcionirovaniya centra testirovaniya GTO na baze pedagogicheskogo vuza [Model of functioning of the GTO testing center at a pedagogical university]. *Theory and practice of physical culture*. 2023. No. 4. P. 113–115. (in Russian).
7. Koturanova I.D. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya rabota v vuzah: osobennosti i problemy [Physical culture and health-related activities in universities: features and problems]. *Bulletin of the Kaluga University*. 2021. No. 2 (51). P. 120–122. (in Russian). DOI: 10.54072/18192173_2021_2_120
8. Shchetinina S.Yu. Povyshenie motivacii studentov vuzov k vypolneniyu normativov kompleksa GTO kak faktor uluchsheniya ih fizicheskoy podgotovlennosti [Increasing students' motivation to fulfill GTO standards as a factor in improving their physical fitness]. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2023. No. 10 (224). P. 499–505. (in Russian). DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.10.p499-505

Поступила в редакцию: 23.03.2026

Поступила после рецензирования: 12.05.2026

Поступила к публикации: 27.05.2026

Received: 23.03.2026

Revised: 12.05.2026

Accepted: 27.05.2026

*Ли Инань,**Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена***ЛИ ИНАНЬ****Российская Федерация, Санкт-Петербург**

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: музыкальное образование в вузе, китайская вокальная школа, интеграция вокальных традиций. Электронная почта: 895289040@qq.com

LI YINAN**Saint Petersburg, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Musical Education and Training of the Institute of Music, Theatre and Choreography, Herzen Russian State Pedagogical University. Research interests: music education at university, Chinese vocal school, integration of vocal traditions. E-mail address: 895289040@qq.com

Педагогические условия эффективности интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза

Аннотация. Выявлено противоречие между образовательными программами вузов, ориентированными на европейскую методологию, и национальным звуковым идеалом, определяющим подготовку певца в Китае. Обоснованы педагогические условия эффективности интеграции двух традиций, совокупная реализация которых трансформирует статус традиционных методов обучения: философская подготовка преподавателя, признание традиционного звукового идеала как культурной категории, создание методической инфраструктуры интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза, подготовка преподавателей, имеющих компетенции для работы в обеих традициях, применение технологических средств для аналитического сопровождения вокального обучения, целенаправленное расширение культурного опыта студента.

Ключевые слова: музыкальное образование, китайская вокальная школа, педагогические условия эффективности интеграции вокальных традиций, современный музыкальный вуз.

Для цитирования: Ли Инань Педагогические условия эффективности интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 231–236. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.231

Abstract. A contradiction has been revealed between the educational programs of universities focused on the European methodology and the national sound ideal that determines the training of a singer in China. The pedagogical conditions for the effective integration of two traditions are substantiated, the combined implementation of which transforms the status of traditional teaching methods: philosophical teacher training, recognition of the traditional sound ideal as a cultural category, creation of a methodological infrastructure for integrating traditional Chinese vocal school methods into the educational process of a modern music university, training teachers with competencies to work in both traditions, the use of technological means for analytical support of vocal training, purposeful expansion of the student's cultural experience.

Keywords: musical education, Chinese vocal school, pedagogical conditions for the effective integration of vocal traditions, modern music university.

For citation: Li Inan Pedagogical Conditions for the Effective Integration of Traditional Methods of Chinese Vocal School into the Educational Process of a Modern Music University. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 231–236. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.231



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Введение. Современная система вокального образования в Китае развивается в условиях методологического противоречия. Многовековая традиция национальной вокальной школы продолжает определять звуковой идеал, укорененный в сознании педагогов и студентов. Однако образовательные программы консерваторий все активнее смещаются в сторону европейской академической методологии. Чжан Чжитан с коллегами зафиксировал это противоречие в современной педагогической практике Китайской Народной Республики (далее – КНР): традиционные установки сохраняют влияние на подготовку певца, но учебные планы ориентированы на западную школу [7, с. 302]. На уровне ежедневных дидактических решений педагог оказывается перед выбором между двумя системами координат.

В научной литературе отсутствуют системные исследования, определяющие конкретные педагогические условия, при которых интеграция двух традиций становится управляемой и воспроизводимой. Существующие работы либо констатируют наличие проблемы, либо предлагают фрагментарные методические рекомендации без выделения структурообразующих факторов. Потенциал настоящей работы заключается в выявлении совокупности взаимосвязанных условий, реализация которых позволяет трансформировать статус традиционных методов китайской вокальной школы: они перестают выполнять иллюстративную роль и становятся полноценной методологической основой вокальной подготовки в современном вузе.

Цель исследования состоит в определении и теоретическом обосновании педагогических условий, необходимых для эффективной интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза. Для достижения цели ставятся следующие задачи:

- проанализировать философские основания китайской вокальной традиции;
- описать специфику национального звукового идеала в его отличии от европейского;
- выявить организационные, методические и культурологические факторы, влияющие на успешность интеграции;
- сформулировать требования к компетентности преподавателя, работающего на стыке двух систем.

Философские основания китайской вокальной традиции. Китайская вокальная традиция укоренена в философских системах конфуцианства и даосизма. Чжан Шугэ с коллегами показал, что дыхательная техника, отношение к тембру и эмоциональная подача звука в китайском вокале вытекают из категорий «ци» (жизненная энергия), «цзыжань» (естественность, спонтанность) и «чжунюн» (золотая середина, гармония) [8, с. 332]. Принцип «золотой середины» регулирует не только художественную выразительность, но и физиологический процесс звукоизвлечения. Педагог, не знающий этих оснований, воспроизводит внешние технические элементы без понимания их смысловой функции в системе. Философская подготовка преподавателя выступает определяющим условием эффективности интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза. Без нее методические приемы китайской школы теряют структурную логику.

Специфика звукового идеала и проблема дидактического перевода. Традиционный китайский вокальный звук отличается от европейского идеала *bel canto*. Чжан Чжитан с коллегами описал эту разницу: при сходном физиологическом механизме звукоизвлечения результат различается по тембральной полноте и характеру опоры [7, с. 303]. Китайская традиция ориентирует певца на изящество, «металличность» и фонетическую точность. Европейская школа предполагает объемный тембр, мощь и широту звуковой подачи. Принцип «воздух, погружающийся в даньтянь» (нижняя часть живота, энергетический центр) предполагает меньший объем воздушного потока по сравнению с *bel canto*. Это не недостаток, а намеренная стилистическая установка.

Формирование гласных в передней части полости рта с опорой на твердые ткани обеспечивает специфическую «полетность» звука. Педагог современного музыкального вуза сталкивается с задачей дидактического перевода: как объяснить студенту, воспитанному на европейском звуковом идеале, что «металличность» является эстетической нормой системы.

Э.А. Луганская и коллеги зафиксировали инвариантное положение для всех вокальных школ. Авторы отмечают, что грудобрюшное смешанное дыхание остается физиологически оптимальным вне зависимости от национальной традиции [4, с. 41]. Это по-

ложение методологически значимо, указывает на область, в которой две школы не противоречат друг другу. Педагог может опираться на этот физиологический фундамент. Разграничение диафрагматического и нижнереберного дыхания соответствует различиям между китайской и европейской моделями опоры звука. Работа с дыханием становится точкой методического сопряжения двух систем.

Принцип индивидуальной траектории обучения в условиях межкультурного взаимодействия. Ван Ли совместно с коллегами обосновал, что в вокальном искусстве не существует единых приемов, подходящих для всех. Педагог обязан соотносить метод с физиологическими особенностями голосового аппарата и нервной системы студента. Это положение в контексте интеграции двух школ приобретает дополнительное измерение [1, с. 148]. Обучающийся с исходной подготовкой в традиционных жанрах воспринимает звуковой идеал иначе, чем тот, кто прошел первичную подготовку в академической европейской традиции. Их сенсорный опыт, тембральные предпочтения и дыхательные рефлекс различны. Чжан Чжитан совместно с коллегами описал принцип, восходящий к традиционной китайской педагогике: вокалистам лучше удаются произведения, связанные с их собственным характером [7, с. 301]. Этот принцип прямо соответствует тому, что Л.В. Сусленкова и коллеги обозначила понятием «вокальное квалиа». Данное понятие определяется как чувственные ощущения, образующие субъективную основу певческого процесса. Передать их через вербальные инструкции невозможно. Педагог создает условия, при которых студент сам обнаруживает нужное ощущение [6, с. 165].

Чэнь Цяюй и коллеги предлагают модель обучения, в которой педагог руководит и помогает, но не принуждает. Его задача шире формирования вокальных навыков – он воспитывает исполнителя как личность [10, с. 37]. Это положение не противоречит европейской педагогической традиции, однако в китайской системе оно методологически первично. Именно поэтому адаптация традиционных методов требует пересмотра целеполагания учебного курса.

Организационные условия интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в структуру образовательного процесса требуют отдельного рассмотрения. Сун Сяосяо и коллеги описали практику китайских университетов, где студенты музыкальных факультетов параллельно осваивают традиционный вокал и академическую европейскую технику. Такая модель не является самоочевидной с дидактической точки зрения [5, с. 347]. Она требует выполнения ряда организационных условий:

- наличие преподавателя, компетентного одновременно в обеих системах, либо устойчивого взаимо-

действия между двумя педагогами, каждый из которых является специалистом в одной из систем;

- разработка образовательных программ, в которых традиционные жанры (пекинская опера, национальные жанры) выполняют не декоративную, а структурообразующую функцию;
- создание развивающей пространственной среды, включающей материалы для сравнительного слушания, видеофиксацию исполнений и возможность рефлексивного анализа.

В 1950-е годы Китай перенял советскую модель музыкального образования, опиравшуюся на систематическую учебную программу [9, с. 236]. Она обеспечила методическую инфраструктуру, без которой освоение европейской академической традиции было бы хаотичным. Сегодня аналогичная инфраструктурная задача стоит применительно к традиционным методам: их включение в современный образовательный процесс должно быть системным, а не эпизодическим. Лу Юаньюань и коллеги констатируют отсутствие в Китае необходимого методического инструментария для синтетического вокального исполнения [3, с. 148]. Это актуализирует задачи разработки собственных национальных методик, обобщающих накопленный эмпирический опыт.

Технологические средства и их педагогическая функция. Чжан Чжитан совместно с коллегами описал инновационную аудиопрограмму «Занимаюсь один» по методике Ду Хуэйцю как пример адаптации традиционного содержания к современной образовательной среде [7, с. 303]. Программа включает лекции, практические занятия и рефлекссию. Рефлексивный компонент особенно значим. Именно он обеспечивает осознанность освоения традиционных установок, без которой студент воспроизводит технические элементы механически. Применение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в данном контексте не сводится к дистанционному доступу к учебным материалам. ИКТ создают условия для повторного прослушивания, сравнительного анализа и самонаблюдения. Это и есть ключевые инструменты работы с «вокальным квалиа» в условиях межкультурного обучения.

Ли Сяофен и коллеги подчеркивают, что современная концепция вокального образования в КНР строится на интеграции научно-методических достижений мировой вокальной педагогики и китайской национальной школы пения [2, с. 26]. Технологические средства в этой концепции служат не заменой живой передачи традиции, а ее документированию и аналитическому сопровождению. Запись исполнения с последующим разбором позволяет студенту услышать расхождение между самовосприятием и реальным звучанием. Данную проблему Чэнь Цяюй обозначил как устойчивую педагогическую трудность в системе Цзинь Телиня [10, с. 38].

Культурологический подход как методологическое основание интеграции традиционных методов китайской вокальной школы и академической европейской традиции. Сун Сяосяо и коллеги выделили культурологический подход как наиболее значимый для интеграции народного и классического вокала. Этот подход позволяет рассматривать взаимодействие двух традиций не с узко технических позиций, а в контексте исторического развития китайской культуры. Культурсообразность как дидактический принцип предполагает, что обучение опирается на исторические и культурные корни нации. Принцип историзма фиксирует закономерную связь между прошлым и настоящим. Традиционный вокал существует в Китае тысячелетия, тогда как академический европейский вокал всего около ста лет [5, с. 348]. Эта асимметрия влияет на статус двух традиций в сознании студента и педагога.

Ли Сяофен и коллеги сформулировали принципиальное условие успеха национального вокального искусства. Оно заключается в способности отражать характеристики своего времени и своей культуры. Его нельзя выполнить, механически соединяя европейские технические приемы с китайским репертуаром. Подлинная интеграция требует, чтобы обучающийся понимал культурный смысл каждой технической установки [2, с. 28]. Ван Ли и соавторы установили, что правильное представление о звуке первично по отношению к любым техническим действиям. Звуковой образ-эталон формируется на основе культурного опыта [1, с. 149]. Педагогические условия интеграции должны включать целенаправленное расширение культурного опыта студента в ходе прослушивания, анализа исторических записей и изучения контекста жанров.

Компетентностные требования к преподавателю. Необходимость реализации описанных условий определяет ряд требований к профессионализму педагога. По мнению Сун Сяосяо, преподаватель, работающий на пересечении двух вокальных традиций, нуждается в высоком уровне искусствоведческой, психолого-педагогической, эстетической и философской компетентности [5, с. 348]. Это функциональное требование, вытекающее из природы самой задачи интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза. Педагог, не владеющий базовыми категориями конфуцианства и даосизма, не способен корректно интерпретировать для студента принцип «ци» в контексте дыхательной техники. Преподаватель, не знакомый с физиологическими основами процесса голосообразования, не сможет объяснить, почему «металличность» китайского звука достигается путем формирования гласных в передней части полости рта.

Чжоу Юйхан подчеркивает, что изучение и внедрение различных педагогических традиций раз-

вивает творческий потенциал студентов и укрепляет международное сотрудничество в области музыкального образования. Это наблюдение указывает на педагогические эффекты, выходящие за рамки вокально-технической подготовки. Преподаватель, работающий с межкультурным содержанием, формирует у обучающихся способность к аналитическому мышлению [9, с. 236], востребованную не только в вокальной педагогике. Она становится профессиональным инструментом музыканта, который действует в международном культурном пространстве.

Педагогические условия интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза не сводятся к включению национального репертуара в образовательные программы. Философская составляющая педагогической подготовки преподавателя задает вектор всему последующему движению. Трансформация курсов влечет за собой пересмотр привычных форм учебной работы. Национальный звуковой идеал продолжает воспроизводить укорененные в культуре установки. Интеграция не может рассматриваться как факультативное дополнение к основному курсу, она отражает реальную структуру китайской вокальной культуры. Педагог оказывается перед необходимостью сделать эту структуру доступной для осмысления обучающимися и одновременно обеспечить ее методическое сопровождение.

Заключение. Педагогические условия эффективности интеграции традиционных методов китайской вокальной школы в образовательный процесс современного музыкального вуза взаимосвязаны и взаимозависимы. Отдельное применение любого из этих условий не приведет к достижению заявленного результата. Центральное место среди них занимает философская подготовка преподавателя. Без понимания категорий «ци», «цзыжань» и «чжунюн» педагог не способен корректно раскрыть студентам логику передаваемых технических приемов, методические приемы являются формальными. Философская подготовка выступает необходимым условием, обеспечивающим методическую состоятельность всего процесса интеграции.

Другое значимое условие связано с признанием звукового идеала как культурной категории. Китайская «металличность» не является отклонением от стандарта европейского звука. В ее основе лежит самостоятельная эстетическая норма. От педагогов требуется транслировать эту норму без иерархических оценок. Также важным является построение индивидуальной траектории обучения для каждого студента с учетом его исходного вокального опыта. Избираемые методы должны соответствовать природным данным и психофизиологическим характеристикам конкретного обучающегося.

Создание методической инфраструктуры интеграции традиционных методов китайской вокальной

школы в образовательный процесс современного музыкального вуза выделяется в качестве одного из условий интеграционного процесса. Необходима разработка образовательных программ, в которых традиционные жанры выполняют структурообразующую, а не декоративную функцию. Также предполагается подготовка преподавателей, имеющих компетенции для работы в обеих традициях. Технологические средства приобретают особую значимость, когда речь заходит об аналитическом сопровождении вокального обучения. Запись, последующее прослушивание и рефлексивный анализ расширяют возможности работы с субъективными ощущениями в певческом процессе. Еще одним звеном системы условий выступает целенаправленное расширение культурного опыта студента как источника звукового образа-эталона. При отсутствии такого опыта даже тщательно выстроенная техническая работа оказывается формальной.

Совокупная реализация выявленных нами условий должна обеспечить качественную трансформацию роли традиционных методов китайской вокальной школы. Они перестают выполнять иллюстративную роль и обретают статус полноправной методологической основы вокальной подготовки. Они перестают выполнять иллюстративную роль и обретают статус полноправной методологической основы вокальной подготовки.

Таким образом, традиционные установки продолжают определять национальный звуковой идеал вне зависимости от направления образовательной политики. Интеграция не может трактоваться как результат педагогического выбора, совершаемого по усмотрению преподавателя. Она отражает реальную структуру китайской вокальной культуры. Перед педагогом в этой связи встает задача сделать эту структуру видимой для студента. Одновременно требуется сделать ее методически управляемой в условиях современного вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ли О некоторых принципах становления певца общих для русской и итальянской вокальных школ // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 2-1. С. 146–153. DOI: 10.34670/AR.2022.60.57.028
2. Ли Сяофен Феномен русской классической вокальной школы в контексте развития вокальных традиций Китая // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 3. С. 22–28.
3. Лу Юаньюань Традиционные методы обучения пению – ценное и оригинальное наследие китайской педагогики // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 5-1. С. 144–152. DOI: 10.34670/AR.2022.46.58.018
4. Луганская Э.А. Вокальное дыхание: взгляды мастеров конца XIX – начала XXI столетий // Южно-Российский музыкальный альманах. 2022. № 3 (48). С. 38–43. DOI: 10.52469/20764766_2022_03_38
5. Сун Сяосяо Принципы освоения студентами традиционного и классического вокала в университетах КНР // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 342–353.
6. Сусленкова Л.В. Историко-методологические аспекты вокальной педагогики // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 163–167.
7. Цинь Чжунмин Влияние традиционных вокальных школ на современное вокальное искусство Китая // Культура и цивилизация. 2025. Т. 15, № 9А. С. 247–255. DOI: 10.34670/AR.2025.51.33.032
8. Чжан Чжитан, Самсонова Т.П. Воспитание современного вокального звука на основе традиционных китайских установок // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 2-1. С. 299–307. DOI: 10.34670/AR.2022.66.13.092
9. Чжан Шугэ Отражение традиционной философии в китайской вокальной педагогике // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 331–333. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-331-333
10. Чэнь Цяюй Об искусстве преподавания вокала профессора Цинь Телиня // Художественное образование и наука. 2021. № 3 (28). С. 35–40. DOI: 10.36871/hon.202103005

REFERENCES

1. Van Li O nekotorykh printsipakh stanovleniya pevtza obshchikh dlya russkoj i ital'yanskoy vokal'nykh shkol [On some principles of a singer's formation common to the Russian and Italian vocal schools]. *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12, No. 2-1. P. 146–153. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2022.60.57.028
2. Li Xiaofen Fenomen russkoj klassicheskoy vokal'noy shkoly v kontekste razvitiya vokal'nykh traditsiy Kitaya [The phenomenon of the Russian classical vocal school in the context of the development of vocal traditions in China]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. 2022. No. 3. P. 22–28. (in Russian).
3. Lu Yuanyuan Traditsionnye metody obucheniya peniyu – tsennoe i original'noe nasledie kitayskoy pedagogiki [Traditional methods of teaching singing – a valuable and original heritage of Chinese pedagogy]. *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12, No. 5-1. P. 144–152. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2022.46.58.018
4. Luganskaya E.A. Vokal'noe dykhanie: vzglyady masterov kontsa XIX – nachala XXI stoletiy [Vocal breathing: views of the masters of the late 19th – early 21st centuries]. *South Russian Musical Almanac*. 2022. No. 3 (48). P. 38–43. (in Russian). DOI: 10.52469/20764766_2022_03_38
5. Sun Xiaoxiao Printsipy osvoeniya studentami traditsionnogo i klassicheskogo vokala v universitetakh KNR [Principles of mastering traditional and classical vocals by students at universities in China]. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2022. No. 1. P. 342–353. (in Russian).
6. Suslenkova L.V. Istoriko-metodologicheskie aspekty vokal'noy pedagogiki [Historical and methodological aspects of vocal pedagogy]. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2021. No. 7. P. 163–167. (in Russian).

7. Qin Zhuming Vliyanie traditsionnykh vokal'nykh shkol na sovremennoe vokal'noe iskusstvo Kitaya [The influence of traditional vocal schools on the contemporary vocal art of China]. *Culture and Civilization*. 2025. Vol. 15, No. 9A. P. 247–255. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2025.51.33.032
8. Zhang Zhitan, Samsonova T.P. Vospitanie sovremennogo vokal'nogo zvuka na osnove traditsionnykh kitayskikh ustanovok [Developing contemporary vocal sound based on traditional Chinese approaches]. *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12, No. 2-1. P. 299–307. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2022.66.13.092
9. Zhang Shuge Otrazhenie traditsionnoy filosofii v kitayskoy vokal'noy pedagogike [Reflection of traditional philosophy in Chinese vocal pedagogy]. *World of Science, Culture, Education*. 2023. No. 2 (99). P. 331–333. (in Russian). DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-331-333
10. Chen Qiaoyu Ob iskusstve prepodavaniya vokala professora Tszin Telinga [On the art of vocal teaching by Professor Jin Tielin]. *Art Education and Science*. 2021. No. 3 (28). P. 35–40. (in Russian). DOI: 10.36871/hon.202103005

Поступила в редакцию: 31.03.2026

Поступила после рецензирования: 15.05.2026

Поступила к публикации: 04.06.2026

Received: 31.03.2026

Revised: 15.05.2026

Accepted: 04.06.2026

Цзян Юйюань,*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена***ЦЗЯН ЮЙЮАНЬ****Российская Федерация, Санкт-Петербург**

аспирант кафедры образования и педагогических наук Института музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: педагогика музыкального театра, интегративная подготовка артистов синтетического профиля, синтез вокала и хореографии в оперном спектакле. Электронная почта: 836405380@qq.com

JIANG YUYUAN**Saint Petersburg, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Education and Pedagogical Sciences, Institute of Music, Theatre and Choreography, Herzen Russian State Pedagogical University. Research interests: pedagogy of musical theatre, integrated training of multi-disciplinary performers, synthesis of vocals and choreography in opera performances. E-mail address: 836405380@qq.com

Подготовка артистов музыкального театра к интеграции музыки и танца в опере как педагогическая проблема

Аннотация. Обозначено противоречие между синтетической природой музыкально-театрального искусства, требующей от артиста одновременного владения вокалом, пластикой и актерским мастерством, и сложившейся в образовательной практике логикой раздельного преподавания этих дисциплин. Цель статьи – обосновывать необходимость перестройки педагогической системы подготовки артистов синтетического профиля. Рассмотрены специфика жанровой природы мюзикла и оперного спектакля, определяющая логику построения образовательного процесса, музыка, как его интегрирующее основание. Представлено методическое обоснование хореографической подготовки артистов музыкального театра. Показана роль жеста и движения как самостоятельных драматургических элементов. Проблема синхронизации вокального звучания с пластическим движением рассмотрена в контексте развития психофизического аппарата будущих артистов. Определены организационно-методические условия эффективности интегративной подготовки артистов музыкального театра. Делается вывод о необходимости изменения подходов к конструированию образовательных программ.

Ключевые слова: педагогическая система подготовки будущих артистов синтетического профиля в вузе, профессиональная компетентность артиста, специфика жанровой природы мюзикла и оперного спектакля.

Для цитирования: Цзян Юйюань Подготовка артистов музыкального театра к синтезу музыки и танца в оперном спектакле как педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 237–243. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.237

Abstract. There is a contradiction between the synthetic nature of musical and theatrical art, which requires the artist to simultaneously master vocals, plastic arts and acting skills, and the logic of separate teaching of these disciplines that has developed in educational practice. The purpose of the article is to substantiate the need to restructure the pedagogical system of training synthetic artists. The article considers the specifics of the genre nature of a musical and an opera performance, which determines the logic of building the educational process, and music as its integrating foundation. The methodological justification of the choreographic training of musical theater artists is presented. The role of gesture and movement as independent dramatic elements is shown. The problem of synchronization of vocal sound with plastic movement is considered in the context of the development of the psychophysical apparatus of future artists. The organizational and methodological conditions for the effectiveness of integrative training of musical theater artists are determined. It is concluded that there is a need to change approaches to the design of educational programs.

Keywords: pedagogical system of training future synthetic artists at the university, professional competence of the artist, the specifics of the genre nature of the musical and opera performance.

For citation: Jiang Yuyuan Preparation of Musical Theatre Artists for the Synthesis of Music and Dance in an Opera Performance as a Pedagogical Problem. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 237–243. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.237



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Введение. Современный музыкальный театр предъявляет артисту требования принципиально нового характера. Вокал, пластика и актерское мастерство перестали быть отдельными дисциплинами. Они образуют единое профессиональное целое. Это обстоятельство ставит перед педагогикой задачу создание методической системы, способной обеспечить такой синтез. Ци Мэнжуй указывает: интегративный подход в подготовке артиста синтетического жанра базируется на специфике музыкального театра, не допускающей разрыва между музыкальным и драматическим компонентами исполнения [12, с. 81].

Д.В. Макарычев констатирует противоречие: несмотря на актуальность идей К.С. Станиславского о воспитании поющих актеров, в современной методике образования эти идеи утратили центральное положение [9, с. 116]. Преподаватели театральных вузов относятся к дисциплинам музыкального воспитания как факультативным. Это противоречие носит системный характер. Оно не сводится к частным методическим просчетам – речь идет о структурном разрыве между запросом театральной практики и содержанием образовательных программ.

Таким образом, существует устойчивое системное противоречие между синтетической природой музыкально-театрального искусства, требующей от артиста одновременного владения вокалом, пластикой и актерским мастерством, и сложившейся в образовательной практике логикой раздельного преподавания этих дисциплин, при которой каждый компонент осваивается изолированно от других. Это не позволяет формировать целостные исполнительские навыки. В действующих образовательных программах отсутствуют научно обоснованные методические решения, позволяющие выстроить интегративную подготовку артиста, адекватную запросам современной

сцены, а имеющиеся подходы не затрагивают структурные основы педагогического процесса.

Актуальность проводимого нами исследования по проблеме интеграции музыки и танца в оперном спектакле определяется тем, что в нем предлагаются концептуальные ориентиры для построения целостной модели подготовки артистов музыкального театра.

Цель данной статьи – по итогам анализа жанровой специфики оперы и мюзикла, роли музыки как интегрирующего начала, функций пластики и жеста в сценическом произведении, психофизических аспектов исполнительской деятельности, а также противоречий между природой музыкально-театрального жанра и сложившейся логикой профессионального образования обосновывать необходимость перестройки педагогической системы подготовки артистов синтетического профиля.

Синтетическая природа жанра как исходная педагогическая категория. Понимание жанровой природы мюзикла и оперного спектакля определяет логику построения образовательного процесса. Н.И. Ануфриева и Е.В. Булкина характеризуют мюзикл как синтез вокала, актерского искусства, сценической речи и танца, в рамках которого все средства выразительности существуют на сцене равноправно. Ни один компонент не является вспомогательным по отношению к другому [2, с. 194]. Этот тезис определяет логику построения процесса обучения не по принципу последовательного освоения отдельных дисциплин, а как одновременного и взаимосвязанного развития всех компонентов профессиональной компетентности.

Н.В. Корчагина обосновывает мысль о том, что универсальность жанра мюзикла предъявляет особые требования к артистам. В предложенной ею профессиональной программе артиста-вокалиста вокальная и хореографическая работа рассматриваются как равноценные направления подготовки. Даная профессиональная программа позволяет выстроить индивидуальную образовательную стратегию: она служит основанием для формирования специализированных программ в учебных заведениях [7, с. 111]. Этот инструмент имеет практическую ценность, поскольку фиксирует синтетическую природу профессии в операционных терминах.

Синтетизм жанра не является случайным свойством, он исторически закономерен и пронизывает саму природу музыкально-театрального искусства, а потому педагогика не может обойти это свойство стороной или попытаться нивелировать его в процессе подготовки артиста. Н.В. Корчагина отмечает, что мюзикл формировался под воздействием оперы, оперетты, водевиля и менестрель-шоу. Национальные разновидности жанра определялись спецификой композиторских школ и подходами к театральной драматургии [7, с. 114]. Именно эта исторически сложившаяся целостность должна быть взята за основу при

построении содержания профессиональной подготовки, поскольку ее игнорирование неизбежно приведет к разрыву между требованиями сцены и реальными возможностями исполнителя.

Музыка как интегрирующее основание образовательного процесса. Вопрос о том, вокруг чего интегрируются различные компоненты профессиональной подготовки, имеет принципиальное значение. Н.И. Ануфриева и Е.В. Булкина в рассматриваемом нами контексте подчеркивают системообразующую роль музыки, присутствующей как обязательная составляющая каждой профессиональной дисциплины. Авторы указывают, что «музыка является мощнейшим возбудителем сценического действия», поэтому начальные актерские этюды-тренинги должны с первых занятий сопровождаться музыкой с ее метроритмической основой [2, с. 190]. Это положение разрушает привычную логику раздельного обучения при подготовке артистов музыкального театра в вузе.

Ци Мэнжуй развивает данный тезис в контексте принципа единства художественного и технического начал, провозглашенного в середине XX века. Его применение в учебной практике порождает противоречия, возникающие, когда он используется как универсальный инструмент для решения любых учебных задач. Исследователь настаивает на том, что принцип единства художественного и технического оправдан лишь в подготовке профессионального исполнителя. Для других музыкальных специальностей более адекватен принцип ведущей роли художественного развития [12, с. 81]. Это разграничение важно для построения методологически корректных программ подготовки артистов музыкального театра, поскольку именно их деятельность требует владения вокальной техникой, сценическим движением и актерским мастерством, а не только чистоты интонации или виртуозности инструментального исполнения.

Рассмотренные выше теоретические положения иллюстрирует практический опыт, описанный А.М. Айламазян. Он относится к сфере экспериментальной постановочной работы, осуществленной в жанре вокально-пластического действия на материале оперы К.В. Глюка «Орфей и Эвридика». В этом спектакле главным действующим лицом выступал «танцующий хор», который средствами пластики выражал музыкальные образы и смыслы, а единство пения и движения создавало особый тип музыкального театра, где основой действия оказывалась музыкальная драматургия. Фундаментом работы послужил метод музыкального движения и вокально-двигательный тренинг [1, с. 48]. Этот опыт доказывает состоятельность интегративного подхода в практике подготовки артистов.

Хореографическая подготовка артистов музыкального театра и ее методическое обоснование.

Место хореографии в системе подготовки артиста музыкального театра требует отдельного рассмотрения. Е.А. Ежова выявила существенный дисбаланс в действующих образовательных программах: 60 % времени отводится актерскому мастерству, 38 % – хореографической подготовке, 14 % – вокалу. Такой подход противоречит синтетической природе жанра, в котором вокальное, пластическое и драматическое начала существуют не параллельно, а в неразрывном единстве, где каждое из средств выразительности работает на общий художественный результат. Автор обосновывает необходимость комплексного подхода, при котором три компонента осваиваются в равной мере и во взаимосвязи [6, с. 135].

Е.А. Ежовой разработаны методические рекомендации, включающие указания по диафрагмальному дыханию в сочетании с силовыми упражнениями, свинговым раскачиванием с контролем дыхания, распеванием на гласных в сочетании с хореографическими движениями. Этот пример иллюстрирует то, как хореографические дисциплины связаны с вокальным развитием, обеспечивая координацию движений, ритмичность, физическую выносливость и выразительность речи [6, с. 133].

А.И. Бураченко вводит важное разграничение между понятиями пластичность и танцевальность. Оба качества необходимы артисту, однако они обладают разной природой и порождаются разными механизмами. Пластичность формируется средствами дисциплины «Сценическое движение» и выражается в координированности, мобильности, способности телесно воспринимать ритм и темп. Танцевальность развивается в рамках учебного предмета «Танец» и представляет собой особую телесную характеристику. Разграничение этих понятий важно для совершенствования образовательного процесса. Без него невозможно методически корректно выстроить программу пластического развития артистов музыкального театра, поскольку именно для этой профессии движение становится не вспомогательным элементом, а полноправным средством сценической выразительности наравне с вокалом и актерской игрой [3, с. 106].

Жест и движение как самостоятельные драматургические элементы. З.А. Войнова исследует феномен жеста в жанре танцоперы на примере постановок П. Бауш, С. Вальц и А. Т. де Кеерсмакер. Жест в анализируемых постановках не является иллюстрацией музыкального текста, образуя особый невербальный язык, контрапунктирующий с музыкой. В постановке П. Бауш хореография игнорирует танцевальные ритмы там, где могло бы быть движение, эффект достигается благодаря неподвижности [4, с. 71]. Это принципиально меняет понимание функций движения при построении педагогического процесса.

Ключевым результатом исследования З.А. Войновой является формулирование принципа удвоения. В постановке С. Вальц «Дидона и Эней» вокальные партии разделены между певцами и танцовщиками. Пластический двойник отражает истинные чувства героя, скрытые за вокальной партией. Это разделение позволяет зрителю воспринимать «мир видимого и незримого». Педагогический вывод из этого наблюдения очевиден: артист музыкального театра должен понимать жест и движение не как сопровождение вокальной партии, а как отдельный смысловой слой. Подготовка к такому пониманию требует специальной методической работы в вузе [4, с. 74].

А.В. Сердюкова рассматривает ритм как категорию, объединяющую различные уровни сценического произведения. Автор вводит понятия «ритмическая партитура», «ритмический акцент» и «ритмический лейтмотив», которые позволяют описать организацию спектакля как целостного художественного текста. Театроведческая ритмология, по мнению автора, должна использовать наработки смежных искусствоведческих дисциплин. Применительно к педагогике это означает необходимость обучения артиста работе с ритмом как сквозным принципом организации сценического действия [10, с. 164].

Психофизический аппарат артиста и проблема синхронизации вокального звучания с пластическим движением. В исследовании А.Е. Тетюевой применительно к артистам музыкального театра рассматривается проблема психофизиологического барьера. Он фиксируется у тех, у кого необходимость одновременного контроля вокального звукоизвлечения и пластического движения создает внутреннее противоречие между дыхательными, мышечными и слуховыми процессами. Данный барьер возникает из-за того, что координация пения и танца требует от нервной системы переключения между разными режимами работы. Несформированность этого навыка ведет к снижению качества вокального исполнения, поскольку сложные пластические движения начинают мешать пению. В этой связи артисту необходимо владеть техникой на таком уровне, чтобы танец не вступал в конфликт с вокальной партией, а органично ее дополнял. К необходимым профессиональным качествам артиста музыкального театра исследователь относит точное интонирование, правильное дыхание, чувство ритма и физическую подготовку, которая рассматривается как условие сохранения голоса при исполнении сложных произведений [11, с. 317].

Д.В. Макарычев придает особое значение психофизическому состоянию артиста, служащему связующим звеном между исполнителем и авторской идеей произведения. Он подчеркивает, что коллективный характер театрального искусства лишает артиста

свободы, которой располагают деятели других видов искусства, поэтому психофизическая подготовка становится специфической задачей театральной педагогики. Артист должен уметь вызывать необходимые эмоции [9, с. 119]. Это обстоятельство делает психофизическую подготовку специфической задачей театральной педагогики. Помимо внутреннего понимания роли, артист должен владеть техническим аппаратом для достоверного воплощения образа.

Д.В. Догудовский и А.А. Алферов описывают организационно-педагогические условия эффективности построения репетиционного процесса. Авторы обосновывают поэтапную структуру обучения. На начальном уровне осваиваются элементарные упражнения на координацию, эластичность и ритмическую чувствительность, на продвинутом – применяются комплексы упражнений с импровизацией. Специализированные техники включают метод физического действия, биомеханику Мейерхольда, техники Гротовского и Лекока. Авторы определяют оптимальный режим репетиции: активная работа продолжается 45–50 минут, наиболее продуктивный период наступает после перерыва продолжительностью 40–45 минут [5, с. 237].

Организационно-методические условия эффективности интегративной подготовки артистов музыкального театра. В исследовании Ци Мэнжуй описывается модель интегративной подготовки артистов музыкального театра. Это организационно-содержательная структура, в которой соединение вокальных, пластических и актерских дисциплин заложено как сквозной принцип, пронизывающий все годы обучения. Модель включает в себя дополнительную специализацию для обучающихся вокальных и хореографических направлений с первого курса и совместное обучение студентов разных профилей на выпускном курсе. Ее реализация требует научно-методического взаимодействия профильных кафедр музыкального и театрального искусств, без которого идея интеграции вокальной, пластической и актерской подготовки остается декларативной [12, с.81].

Н.И. Ануфриева и Е.В. Булкина описывают модель поэтапного формирования способности артиста одновременно и неразрывно соединять в своем исполнении вокальную технику, пластическую выразительность и актерское существование в образе. Такое объединение не сводится к простой сумме умений, а порождает новое качество – каждое движение и каждая интонация работают на решение общей драматургической задачи. На начальном этапе студенты осваивают учебные этюды-тренинги с музыкальным сопровождением. Затем ведется работа над отдельными сценами из музыкально-драматических произведений. На завершающем этапе создается музыкально-сценический образ на матери-

але одноактного спектакля. Участие в постановках учебного театра обеспечивает формирование необходимых навыков и преодоление сценического волнения. [2, с. 194].

Д.В. Догудовский и А.А. Алферов подчеркивают двойную функцию педагога в музыкальном театре: он обучает и воспитывает, мотивирует студентов к инновациям и самовыражению [5, с. 238]. Реализация индивидуального подхода предполагает учет психологического профиля, уровня мастерства и возрастных особенностей каждого обучающегося. При систематических ошибках организуются дополнительные занятия, не замедляющие общий темп группы. Поддержание творческого климата на основе доверия и открытости к идеям студентов рассматривается как педагогическое условие эффективности репетиционного процесса.

Заключение. Анализ педагогической практики и содержания образовательных программ подготовки артистов музыкального театра показал наличие устойчивого противоречия между синтетической природой оперного и музыкально-театрального жанров и логикой подготовки артистов. Раздельное преподавание вокала, хореографии и актерского мастерства не соответствует типу профессионализма, который востребован сценической практикой. Этот разрыв носит не методический, а концептуальный характер. Музыка в данном контексте выполняет функцию структурного основания образовательного процесса, присутствуя внутри каждой дисциплины. Имеющийся опыт подтверждает, что музыкальная драматургия способна стать сквозным организующим принципом всего сценического произведения. Это наблюдение подтверждает, что программа подготовки должна строиться вокруг музыкальной основы.

Хореографическая составляющая подготовки артиста недооценена в действующих образовательных программах. Дисбаланс между актерским, вокальным и хореографическим компонентами не случаен – он отражает устойчивое педагогическое предубеждение против пластики в пользу вокала. Однако доказано, что физическая подготовка влияет на качество вокала напрямую. Это означает, что хореографию нельзя рассматривать как вспомогательный предмет. Разграничение между понятиями «пластичность» и «танцевальность» позволяет методически точно выстроить программу пластического развития. Без этого разграничения педагог не может определить, какой именно навык он формирует на конкретном занятии. Это не терминологическая деталь, а операциональный инструмент проектирования образовательного процесса.

Исследование жеста в жанре танцоперы открывает иное измерение проблемы. Жест и движение перестают быть иллюстрацией вокальной партии. Они становятся самостоятельным смысловым слоем. Принцип удвоения, реализованный С. Вальц в постановке «Дидоны и Энея», показывает, что тело артиста может транслировать смыслы, недоступные голосу. Педагогическая система должна готовить артиста к такому пониманию. Это требует специальной методической работы, которая не предусмотрена действующими программами. Проблема синхронизации пения и движения связана не только с технической тренировкой. Она упирается в психофизический барьер, преодоление которого зависит от характера всей подготовки в целом. Психофизическое состояние артиста служит связующим звеном между исполнителем и художественным замыслом произведения. Значит, внутренняя техника и внешний физический аппарат должны развиваться параллельно, а не поочередно.

Организационные формы интегративной подготовки артистов предполагают взаимодействие профильных кафедр как обязательное условие. Декларация интегративного подхода без структурного перестроения межкафедрального взаимодействия остается формальной. Модель поэтапного формирования синтетических навыков, предложенная Н.И. Ануфриевой и Е.В. Булкиной, показывает, что подобные навыки поддаются целенаправленному формированию при наличии продуманной методической последовательности освоения учебных этюдов-тренингов, отдельных сцен из музыкально-драматических произведений и целостного музыкально-сценического образа в одноактном спектакле.

Результаты анализа жанровой специфики оперы и мюзикла, роли музыки как интегрирующего начала, функций пластики и жеста в сценическом произведении, психофизических аспектов исполнительской деятельности, а также противоречий между природой музыкально-театрального жанра и сложившейся логикой профессионального образования указывают на необходимость пересмотра исходных категорий педагогики музыкального театра. Интеграция музыки и танца в оперном спектакле представляет собой не методический прием, а отражение онтологии жанра. Педагогика, игнорирующая эту онтологию, воспроизводит артиста, технически грамотного в каждой дисциплине по отдельности, но не способного создать целостный сценический образ. Преодоление этого противоречия требует не частичных корректив программ, а смены подходов к их конструированию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айламазьян А.М., Ганешина М.А. Единство музыки, пения и движения: из опыта постановки оперы К.В. Глюка «Орфей и Эвридика» в жанре вокально-пластического действия // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9, № 1. С. 43–59. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-43-59
2. Ануфриева Н.И., Булкина Е.В. Специфика формирования профессиональных навыков артистов музыкального театра в колледже // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2021. Т. 20, № 1 (158). С. 189–197. DOI: 10.17922/2071-5323-2021-20-1-189-197
3. Бураченко А.И., Григорьянц Т.А., Библиева О.В. Пластичность как интегральная категория комплекса дисциплин по сценическому движению // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 54. С. 103–110. DOI: 10.31773/2078-1768-2021-54-103-110
4. Войнова З.А. Жест как синтез музыки и хореографии в танцоперах: Пина Бауш, Саша Вальц, Анна Тереза де Кеерсмакер // Вестник Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой. 2023. № 6 (89). С. 62–76.
5. Догудовский Д.В., Алферов А.А. Организационно-педагогические аспекты репетиционного процесса с применением пластических театральных техник в актерском мастерстве СПО // Развитие личности средствами искусства: материалы XII международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых ученых, Саратов, 15–17 мая 2025 г. Саратов: Саратовский источник, 2025. С. 232–239. DOI: 10.24412/cl-37352-2025-1-232-239
6. Ежова Е.А. Хореографическая подготовка как компонент профессионального образования артиста мюзикла // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 2 (47). С. 133–137. DOI: 10.30725/2619-0303-2021-2-133-137
7. Корчагина Н.В., Полякова А.А. Содержание и основные направления подготовки певцов к профессиональной исполнительской деятельности артиста-вокалиста мюзикла // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9, № 3. С. 107–121. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121
8. Ма Цяо, Сраджев В.П. Принцип единства художественного и технического развития в музыкальной педагогике как объект теоретического анализа // Проблемы музыкальной науки. 2022. № 3 (48). С. 176–187.
9. Макарычев Д.В. Актер синтетического типа в музыкальном театре XXI века // Художественное образование и наука. 2024. № 3 (40). С. 112–121. DOI: 10.36871/hon.202403112
10. Сердюкова А.В. Функции, составные части, основные характеристики ритма спектакля и метод анализа его ритмической организации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 60. С. 160–167. DOI: 10.31773/2078-1768-2022-60-160-167
11. Тетюева А.Е. Вокальная подготовка артистов музыкального театра // Образовательный форсайт. 2023. № 1 (17). С. 314–319.
12. Ци Мэнжуй Методические вопросы интегративного обучения исполнительскому мастерству в жанре мюзикла студентов музыкальных факультетов // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7, № 4. С. 77–83.

REFERENCES

1. Aylamazyan A.M., Ganeshina M.A. Edinstvo muzyki, peniya i dvizheniya: iz opyta postanovki opery K.V. Glyuka «Orfej i Evridika» v zhanre vokal'no-plasticheskogo dejstva [The unity of music, singing and movement: from the experience of staging the opera by C.W. Gluck "Orpheus and Eurydice" in the genre of vocal-plastic action]. *Musical Art and Education*. 2021. Vol. 9, No. 1. P. 43–59. (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-43-59
2. Anufrieva N.I., Bulkina E.V. Spetsifika formirovaniya professional'nykh navykov artistov muzykal'nogo teatra v kolledzhe [Specifics of forming professional skills of musical theater performers in college]. *Scientific Notes of the Russian State Social University*. 2021. Vol. 20, No. 1 (158). P. 189–197. (in Russian). DOI: 10.17922/2071-5323-2021-20-1-189-197
3. Burachenko A.I., Grigor'yants T.A., Biblieva O.V. Plastichnost' kak integral'naya kategoriya kompleksa distsiplin po stsenicheskomu dvizheniyu [Plasticity as an integral category of the complex of disciplines in stage movement]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2021. No. 54. P. 103–110. (in Russian). DOI: 10.31773/2078-1768-2021-54-103-110
4. Vojnova Z.A. Zhest kak sintez muzyki i khoreografii v tantsooperakh: Pina Baush, Sasha Val'ts, Anna Teresa de Keersmaeker [Gesture as a synthesis of music and choreography in dance operas: Pina Bausch, Sasha Waltz, Anne Teresa De Keersmaeker]. *Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet*. 2023. No. 6 (89). P. 62–76. (In Russian).
5. Dogudovskij D.V., Alferov A.A. Organizatsionno-pedagogicheskie aspekty repetitsionnogo protsesssa s primeneniem plasticheskikh teatral'nykh tekhnik v akterskom masterstve SPO [Organizational and pedagogical aspects of the rehearsal process using plastic theatrical techniques in acting skills at secondary vocational education level]. *Development of Personality through Art: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference of Students, Bachelors, Masters and Young Scientists*. Saratov, May 15–17, 2025. Saratov: Saratovskij istochnik Publishing, 2025. P. 232–239. (in Russian). DOI: 10.24412/cl-37352-2025-1-232-239
6. Ezhova E.A. Khoreograficheskaya podgotovka kak komponent professional'nogo obrazovaniya artista myuzikla [Choreographic training as a component of professional education of a musical artist]. *Bulletin of the Saint Petersburg State Institute of Culture*. 2021. No. 2 (47). P. 133–137. (in Russian). DOI: 10.30725/2619-0303-2021-2-133-137
7. Korchagina N.V., Polyakova A.A. Soderzhanie i osnovnye napravleniya podgotovki pevtsov k professional'noj ispolnitel'skoj deyatel'nosti artista-vokalista myuzikla [Content and main directions of training singers for professional performing activity of a musical vocalist]. *Musical Art and Education*. 2021. Vol. 9, No. 3. P. 107–121. (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121
8. Ma Qiao, Sradzhev V.P. Printsip edinstva khudozhestvennogo i tekhnicheskogo razvitiya v muzykal'noj pedagogike kak ob"ekt teoreticheskogo analiza [The principle of unity of artistic and technical development in music pedagogy as an object of theoretical analysis]. *Problems of Music Science*. 2022. No. 3 (48). P. 176–187. (in Russian).

9. Makarychev D.V. Akter sinteticheskogo tipa v muzykal'nom teatre XXI veka [The synthetic type actor in the musical theater of the 21st century]. *Art Education and Science*. 2024. No. 3 (40). P. 112–121. (in Russian). DOI: 10.36871/hon.202403112
10. Serdyukova A.V. Funktsii, sostavnye chasti, osnovnye kharakteristiki ritma spektaklya i metod analiza ego ritmicheskoy organizatsii [Functions, components, main characteristics of the rhythm of a performance and the method of analyzing its rhythmic organization]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2022. No. 60. P. 160–167. (in Russian). DOI: 10.31773/2078-1768-2022-60-160-167
11. Tetyueva A.E. Vokal'naya podgotovka artistov muzykal'nogo teatra [Vocal training of musical theater performers]. *Educational Foresight*. 2023. No. 1 (17). P. 314–319. (in Russian).
12. Tsi Menzhuy Metodicheskie voprosy integrativnogo obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu v zhanre myuzikla studentov muzykal'nykh fakul'tetov [Methodological issues of integrative teaching of performing skills in the musical genre for students of music faculties]. *Pedagogical Scientific Journal*. 2024. Vol. 7, No. 4. P. 77–83. (in Russian).

Поступила в редакцию: 31.03.2026

Поступила после рецензирования: 14.05.2026

Поступила к публикации: 05.06.2026

Received: 31.03.2026

Revised: 14.05.2026

Accepted: 05.06.2026

Духанина А.Г.,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации



ДУХАНИНА АННА ГРИГОРЬЕВНА

Российская Федерация, Москва

ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Сфера научных интересов: технологии образования, педагогика высшей школы, цифровизация образования. Автор двух опубликованных научных работ. SPIN-код: 2590-9670. AuthorID: 1220835. Электронная почта: AGKravcova@fa.ru

ANNA G. DUKHANINA

Moscow, Russian Federation

Assistant at the Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation. Research interests: education technologies, higher education pedagogy, digitalization of education. Author of two published scientific works. SPIN code: 2590-9670. AuthorID: 1220835. E-mail address: AGKravcova@fa.ru

Условия эффективности применения геймификации в обучении английскому языку в вузе

Аннотация. Обоснована перспективность направления модернизации образовательного процесса, связанного с применением геймификации – приема, предполагающего использование игровых элементов и механик в неигровом контексте обучения. Рассмотрены теоретические основы интеграции геймификации в процесс изучения иностранного языка. Проанализирован практический опыт внедрения данного приема. Определены преимущества и ограничения его использования в современной образовательной среде. Выявлены условия эффективности применения геймификации. Описаны ход и результаты эмпирического этапа исследования по апробации включения элементов геймификации в процесс реализации традиционных образовательных программ; позитивные изменения в деятельности обучающихся как следствие применения игровых элементов. Делается вывод о том, что успешность использования приемов геймификации напрямую зависит от методической обоснованности их включения в структуру занятий, сбалансированности сочетания игровых технологий с классическими педагогическими подходами.

Ключевые слова: условия эффективности применения геймификации при изучении иностранного языка, обучение английскому языку в вузе.

Для цитирования: Духанина А.Г. Условия эффективности применения геймификации в обучении английскому языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 244–248. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.244

Abstract. The article substantiates the prospects of modernizing the educational process related to the use of gamification, a technique involving the use of game elements and mechanics in a non-game learning context. The theoretical foundations of gamification integration into the process of learning a foreign language are considered. The practical experience of implementing this technique is analyzed. The advantages and limitations of its use in the modern educational environment are determined. The conditions for the effectiveness of gamification have been identified. The course and results of the empirical stage of research on the approbation of the inclusion of gamification elements in the process of implementing traditional educational programs are described; positive changes in the activities of students as a result of the use of game elements. It is concluded that the success of using gamification techniques directly depends on the methodological validity of their inclusion in the structure of classes, the balance of the combination of gaming technologies with classical pedagogical approaches.

Keywords: conditions for the effectiveness of gamification in learning a foreign language, teaching English at a university.

For citation: Dukhanina A.G. Conditions for the Effectiveness of Gamification in English Language Teaching at the University. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 244–248. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.244

Введение. Современная система высшего образования развивается в условиях активной цифровизации, глобальных изменений образовательной среды и пересмотра традиционных подходов к организации образовательного процесса. В этой связи в последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к внедрению инновационных педагогических технологий, направленных на повышение эффективности обучения и адаптацию образовательных практик к особенностям современной студенческой аудитории. Особую значимость приобретает поиск методических решений, способных повысить учебную мотивацию обучающихся, обеспечить их вовлеченность в процесс обучения и формирование ключевых профессиональных компетенций.

В контексте изучения иностранных языков данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку успешное освоение английского языка требует высокой степени самостоятельности и активности обучающихся, регулярной практики и устойчивого внутреннего интереса с их стороны. Успешное освоение английского языка в настоящее время вооружает выпускников вузов инструментами профессиональной коммуникации, становится условием академической мобильности и интеграции в международное научное и деловое пространство. Повышение эффективности преподавания данной дисциплины является одной из приоритетных задач современного высшего образования.

Вместе с этим, традиционные методы преподавания иностранного языка зачастую не отвечают образовательным потребностям современных студентов. Изменение форм восприятия информации и развитие цифровой культуры обуславливают необходимость пересмотра классических педагогических подходов [2]. Одним из перспективных направлений модернизации образовательного процесса является применение геймификации – приема, предполагающего использование игровых элементов и механик в неигровом контексте обучения [7]. Применение игровых механизмов позволяет создать более динамичную образовательную среду, способствующую развитию мотивации, самостоятельности и коммуникативных навыков студентов.

Несмотря на возрастающий интерес к идее реализации приема геймификация, вопросы необходимости и эффективности его использования в обучении английскому языку в условиях высшей школы остаются предметом научной дискуссии. Наименее изученными остаются такие аспекты, как: методика проектирования игровых элементов образовательного процесса, выявление их влияния на учебные результаты студентов и возможности интеграции с традиционными методами преподавания. Этим определяется актуальность проводимого нами исследования на тему «Эффективность применения геймифика-



*Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации*

ции в обучении английскому языку в высшей школе». Цель исследования – по итогам анализа возможностей применения геймификации в процессе обучения английскому языку оценить влияние данного приема на мотивацию, вовлеченность и учебную активность студентов высшей школы. Для достижения поставленной цели нами выделены задачи:

- рассмотреть теоретические основы применения геймификации при изучении иностранного языка;
- проанализировать практический опыт внедрения данного приема;
- определить преимущества и ограничения его использования в современной образовательной среде;
- выявить изменения в выделенных нами характеристиках учебной деятельности студентов.

Теоретические основы исследования. Понятие «геймификация» является объектом педагогических, психологических и междисциплинарных исследований, ориентированных на поиск путей повышения эффективности образовательного процесса. Рост интереса к данному приему во многом обусловлен развитием цифровых технологий и необходимостью поиска новых способов стимулирования учебной активности. В научной литературе геймификация рассматривается как внедрение игровых элементов и принципов в неигровые виды деятельности с целью повышения вовлеченности обучающихся в образовательный процесс [3, с. 58]. Геймификация не предполагает превращение образовательного процесса в игру. Она выступает инструментом педагогического проектирования, стимулирующим рост учебной мотивации студента.

Эффективность геймификации как педагогического приема объясняется ее благотворным влиянием на целеустремленность, прикладываемые усилия и достижения обучающихся. [5, с. 32]. Внедрение игровых

элементов в образовательный процесс помогает им лучше понять свои сильные стороны и обнаружить пробелы в знаниях и умениях, повышает их интерес к занятиям и активность. Использование геймификации делает образовательный процесс более динамичным и ориентированным на активное участие студентов, позволяет трансформировать восприятие учебной деятельности: выполнение заданий становится не только обязательной академической работой, но и условием достижения определенных игровых целей и этапов прогресса.

Положительный психологический эффект геймификации связан с влиянием на эмоциональную сферу, обеспечением ситуации успеха, снижением психологического барьера. Следует также отметить, что геймификация способствует развитию самостоятельности обучающихся. Названные эффекты определяют возрастающую популярность рассматриваемого приема и делают его применение одним из ключевых направлений обновления методик преподавания.

Особое значение применение приема геймификации приобретает в процессе формирования коммуникативной компетенции, поскольку с ее помощью создается безопасная комфортная среда, в которой обучающиеся активнее участвуют в коммуникации. Регулярное использование данного приема способствует повышению поведенческой, эмоциональной и когнитивной вовлеченности студентов в учебную деятельность [3, с. 772]. В результате увеличивается объем речевой практики, что положительно влияет на развитие языковых навыков.

Прием геймификации в процессе обучения английскому языку может реализовываться как с использованием инструментов цифровой образовательной среды, так и в рамках традиционных аудиторных занятий. Среди наиболее распространенных форм организации учебной деятельности, построенных с применением данного приема, можно выделить интерактивные викторины, игровые упражнения на закрепление лексики и грамматики, командные соревнования. Также используются различные системы накопления баллов по результатам учебной активности.

В современной образовательной практике широко используются цифровые платформы, ориентированные на внедрение игровых механик. Одним из примеров является платформа *Quizlet*, которая позволяет организовывать интерактивные викторины и выполнение тестовых заданий в формате соревнования между участниками. Исследователи характеризуют платформу как эффективный инструмент представления контента в процессе преподавания английского языка как иностранного [1, с. 87]. Использование подобных инструментов способствует активизации внимания студентов, поддержанию интереса к заданиям на повторение и применение учебного материала. Соревновательные эле-

менты и мгновенная обратная связь, реализуемые в рамках подобных платформ, позволяют преподавателю оперативно оценивать уровень усвоения материала, корректировать дальнейший ход занятия, обеспечивать дифференцированный подход к подбору заданий, выстраивать персональные образовательные траектории. Визуализация общего прогресса, достижения конкретных целей стимулирует студентов к регулярной работе с учебным материалом вне аудиторных занятий. В результате они начинают воспринимать учение как управляемый процесс, осознают свои цели и учатся выбирать способы их достижения.

Эффективность применения геймификации, как и других педагогических приемов, определяется соблюдением ряда условий:

- методически обоснованный выбор игровых элементов;
- грамотное построение педагогического дизайна учебных заданий [4];
- четкое определение места соревновательного аспекта различных форм работы, соответствующих приемов, которые должны повышать эффективность решения образовательных задач, а не подменять их;
- паритет игрового компонента и содержательной части обучения – доминирование первого может привести к снижению качества усвоения материала.

Ход и результаты эмпирического этапа исследования. Основной целью этапа являлась оценка влияния применения игровых приемов на уровень вовлеченности студентов, их учебную мотивацию и характер участия в образовательном процессе.

Сроки реализации эмпирического этапа: 01.09.2025 – 30.12.2025.

База исследования: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации.

Контингент исследования: 45 человек, 1 курс, направление подготовки «Прикладная информатика».

Методы исследования: опрос, анализ результатов учебной деятельности, оценка учебной активности (участие в семинарах, выполнение устных заданий, регулярность выполнения домашней работы) и отношения к изучаемому предмету, включенное педагогическое наблюдение в процессе использования элементов геймификации на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», проводимых по традиционной образовательной программе.

В структуру занятий без изменения целей их проведения и содержания были включены элементы геймификации:

- система накопления баллов за активность на занятиях и выполнение дополнительных заданий;
- визуализация учебного прогресса студентов;
- игровые лексико-грамматические задания, включающие элементы соревновательной деятельности;
- командные формы работы, направленные на развитие коммуникативных навыков;

- тематические мини-квесты, ориентированные на использование английского языка в реальных ситуациях общения;

- интерактивные викторины на платформе Quizlet, применяемые для закрепления изученного материала.

Поэтапное внедрение игровых элементов позволило обеспечить адаптацию студентов к новым условиям обучения. Интерактивные викторины проводились преимущественно на этапах повторения материала, что позволяло удерживать внимание обучающихся, не перегружая его игровыми форматами. Игровые задания строились на изучаемом по программе материале.

По итогам наблюдения был выявлен ряд позитивных изменений как следствие применения игровых элементов:

- постепенное повышение активности обучающихся на семинарах – участие в общении, желание отвечать на вопросы, включаться в групповые обсуждения;
- проявление инициативы при выполнении коммуникативных упражнений;
- возникновение стремления участвовать в подготовке групповых заданий;
- снижение уровень языковой тревожности;
- изменение характера взаимодействия с учебным материалом – регулярное выполнение домашних задания, по нашему мнению, стало следствием применения приема визуализация достижений, наглядно демонстрирующим зависимость личного прогресса от систематичности учебной работы;
- создание комфортной, доверительной атмосферы в учебной аудитории.

Анализ заполненных обучающимися анкет показал, что большинство из них считает, что игровые элементы сделали обучение более интересным, игровые задания разнообразят занятия, помогают

включаться в работу. Выявлено, что система накопления баллов и визуализация учебного прогресса повышают мотивацию студентов. Моментальная обратная связь с указанием конкретных ошибок, элементы соревнования, система четких целей помогают им продуктивно выстраивать свою учебную деятельность.

Заключение. Проведенное исследование позволяет подтвердить имеющиеся в литературе данные о том, что геймификация представляет собой эффективный инструмент повышения мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения английскому языку в вузе. Использование игровых элементов способствует активизации учебной деятельности, развитию коммуникативных навыков и формированию позитивного отношения к учебному предмету. Интеграция игровых механизмов в структуру традиционного обучения позволяет повысить активность участия обучающихся в учебном процессе, не пренебрегая образовательными целями дисциплины. При этом эффективность применения приемов геймификации напрямую зависит от методической обоснованности их включения в структуру занятий, сбалансированности сочетания игровых технологий с классическими педагогическими подходами.

Таким образом, геймификация может рассматриваться как перспективное направление развития современных методик преподавания английского языка, однако использование данного приема требует педагогически выверенного подхода и дальнейшего научного осмысления. Перспективы исследований по рассматриваемой нами проблематике могут быть связаны с разработкой адаптивных моделей применения геймификации и изучением их влияния на формирование профессионально ориентированных языковых компетенций студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснова Т.И. Изучение отношения студентов к использованию приложения Quizlet // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 86–89. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-198-86-89
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 5-е изд. М.: Академия, 2021. 368 с.
3. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Фролова Н.В. Геймификация в образовательном процессе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2025. № 3 (73). С. 157–161. DOI: 10.46845/2071-5331-2025-3-73-157-161
4. Afifah A., Priyana J. How Can Gamification Help Language Learners? Insight From EFL Students and Teachers. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*. 2024. Vol. 5, No. 4. P. 771–777. URL: <https://ijersc.org/index.php/go/article/view/867> (дата обращения: 16.02.2026). DOI: 10.51601/ijersc.v5i4.867
5. Ahmed A.A. The Use of Gamification in Language Teaching and Education: A Content Analysis Study. *Journal of Philology and Educational Sciences*. 2023. Vol. 2, No. 2. P. 33–45. URL: <https://engiscience.com/index.php/jpes/article/view/jpes2023223> (дата обращения: 16.02.2026). DOI: 10.53898/jpes2023223
6. Ashfiah D., Nur R., Ammade S. Gamification in ELT: A Systematic Review of Its Effects on Learner Engagement and Motivation. *FOSTER: Journal of English Language Teaching*. 2024. Vol. 6, No. 1. URL: <https://foster.pbi-iainpalo.ac.id/index.php/contents/article/view/248> (дата обращения: 16.02.2026). DOI: 10.24256/foster-jelt.v6i1.248
7. Hasanuddin T. Global Trends and Impacts of Gamification in Language Learning: A Bibliometric Analysis. *Lingua Cultura*. 2024. Vol. 18, No. 2. URL: <https://journal.binus.ac.id/index.php/Lingua/article/view/12338> (дата обращения: 16.02.2026). DOI: 10.21512/lc.v18i2.12338
8. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 13. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36687912/> (дата обращения: 16.02.2026). DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030790

REFERENCES

1. Krasnova T.I. Izucheniye otnosheniya studentov k ispol'zovaniyu prilozheniya Quizlet [Studying the relation of students to the use of the Quizlet application]. *The world of science, culture, and education*. 2023. No. 1 (98). P. 86–89. (in Russian). DOI: 10.24412/1991-5497-2023-198-86-89
2. Polat E.S., Buharkina M.Yu. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya, 2021. 368 p. (in Russian). DOI: 10.46845/2071-5331-2025-3-73-157-161
3. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Frolova N.V. Geimifikatsiya v obrazovatel'nom protsesse [Gamification in educational process]. Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet. 2025. No. 3 (73). P. 157–161. (in Russian).
4. Afifah A., Priyana J. How Can Gamification Help Language Learners? Insight From EFL Students and Teachers. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*. 2024. Vol. 5, No. 4. P. 771–777. Available at: <https://ijersc.org/index.php/go/article/view/867> (date of the Application: 16.02.2026). DOI: 10.51601/ijersc.v5i4.867
5. Ahmed A.A. The Use of Gamification in Language Teaching and Education: A Content Analysis Study. *Journal of Philosophy and Educational Sciences*. 2023. Vol. 2, No. 2. P. 33–45. Available at: <https://engiscience.com/index.php/jpes/article/view/jpes2023223> (date of the Application: 16.02.2026). DOI: 10.53898/jpes2023223
6. Ashfiah D., Nur R., Ammade S. Gamification in ELT: A Systematic Review of Its Effects on Learner Engagement and Motivation. *FOSTER: Journal of English Language Teaching*. 2024. Vol. 6, No. 1. Available at: <https://foster.pbi-iainpalopo.ac.id/index.php/contents/article/view/248> (date of the Application: 16.02.2026). DOI: 10.24256/foster-jelt.v6i1.248
7. Hasanuddin T. Global Trends and Impacts of Gamification in Language Learning: A Bibliometric Analysis. *Lingua Cultura*. 2024. Vol. 18, No. 2. Available at: <https://journal.binus.ac.id/index.php/Lingua/article/view/12338> (date of the Application: 16.02.2026). DOI: 10.21512/lc.v18i2.12338
8. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 13. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36687912/> (date of the Application: 16.02.2026). DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030790

Поступила в редакцию: 31.03.2026

Received: 31.03.2026

Поступила после рецензирования: 04.05.2026

Revised: 04.05.2026

Поступила к публикации: 18.05.2026

Accepted: 18.05.2026

Погодина А.А.,

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова,
Многопрофильная гимназия «Сириус»



ПОГОДИНА АННА АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Нижний Новгород

аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова; учитель английского языка, Многопрофильная гимназия «Сириус». Сфера научных интересов: методика преподавания иностранных языков, психология речевой деятельности, лингводидактика. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: Volkova-anne@yandex.ru

ANNA A. POGODINA

Nizhny Novgorod, Russian Federation

Postgraduate at the Departments of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Linguistics University of Nizhny Novgorod; English teacher at Multidisciplinary Gymnasium "Sirius". Research interests: foreign language teaching methodology, psychological mechanisms of speech activity, linguodidactics. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: Volkova-anne@yandex.ru

Стратегия развертывания сюжетных линий как средство совершенствования умений старших школьников, связанных с порождением устного монологического высказывания

Аннотация. Представлен анализ результатов итогового собеседования в рамках государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе. Выявлены затруднения старших школьников, связанные со структурированием мысли, композиционным оформлением высказывания и логико-смысловой организацией текста. Установлено, что данные дефициты проявляются также при говорении на иностранном языке. В качестве средства преодоления описанных затруднений обосновывается внедрение стратегии развертывания сюжетных линий. Предложены примеры заданий, выстроенных в соответствии с данной стратегией, позволяющих сделать обучение личностно значимым и направленным на обретение смыслов как элементов собственного опыта. Делается вывод об эффективности интеграции стратегии развертывания сюжетных линий в образовательный процесс.

Ключевые слова: стратегия развертывания сюжетных линий, старшие школьники, умения, связанных с порождением устного монологического высказывания, преподавание родного и иностранного языков.

Для цитирования: Погодина А.А. Стратегия развертывания сюжетных линий как средство совершенствования умений старших школьников, связанных с порождением устного монологического высказывания // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 249–254. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.249

Abstract. The analysis of the results of the final interview within the framework of the state final certification in the Russian language in the 9th grade is presented. The difficulties of senior schoolchildren related to the structuring of thought, the compositional design of the utterance and the logical and semantic organization of the text are revealed. It has been established that these deficits are also manifested when speaking a foreign language. As a means of overcoming the described difficulties, the introduction of a strategy for deploying storylines is justified. Examples of tasks are offered, arranged in accordance with this strategy, which make learning personally meaningful and aimed at gaining meanings as elements of one's own experience. The conclusion is made about the effectiveness of integrating the strategy of deploying storylines into the educational process.

Keywords: plot development strategy, high school students, skills related to the generation of oral monologue, teaching native and foreign languages.

For citation: Pogodina A.A. Storyline Development Strategy as a Means of Improving High School Students' Oral Monologue Production Skills. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 249–254. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.249



Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова

Введение. Актуальные требования к уровню подготовки выпускников средней школы связаны не только с формальным владением языковыми средствами, но и со способностями к порождению связного, логичного и содержательного устного высказывания. Достижение соответствующего планируемого результата проверяется уже на этапе завершения основной школы – в ходе итогового собеседования по русскому языку [10; 11]. Анализ результатов данного испытания представляет особый интерес для проводимого нами исследования, поскольку позволяет выявить характерные для обучающихся трудности, связанные с формулированием и развертыванием собственных мыслей. С высокой степенью вероятности те же самые дефициты будут проявляться и при осуществлении иноязычной коммуникации, что обуславливает необходимость поиска эффективных образовательных стратегий, позволяющих преодолеть данные затруднения.

В контексте иноязычного образования особую значимость приобретает принцип коммуникативности, являющийся фундаментальным для современной методики преподавания иностранных языков [7; 8]. Ориентирование образовательного процесса на моделирование ситуаций, максимально приближенных к процессу реального общения, создает условия для формирования и развития коммуникативной компетенции школьников, включающей в себя не только языковые знания, но и способность адекватно использовать их в различных социально и культурно обусловленных контекстах. Однако полноценная реализация данного принципа оказывается затруднительной, если обучающиеся на момент перехода в старшую школу не владеют базовыми механизмами смыслопорождения даже на родном языке, что делает необходимым обращение к глубинным при-

чинам этих трудностей и поиску образовательных стратегий, позволяющих формировать данные умения более эффективно и прочно.

Актуальность проводимого нами исследования на тему «Стратегия развертывания сюжетных линий как средство совершенствования умений старших школьников, связанных с порождением устного монологического высказывания» обусловлена противоречием между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования к уровню сформированности умений устной монологической речи старших школьников и реальным состоянием данных умений, что проявляется в затруднениях при самостоятельном развертывании высказывания даже на родном языке, что неизбежно переносится в сферу иноязычной коммуникации. Указанное противоречие обуславливает необходимость поиска дидактических средств, направленных на развитие механизмов смыслового развертывания высказывания.

Цель исследования: на основе анализа результатов итогового собеседования по русскому языку, раскрывающего типичные трудности старшеклассников при порождении связного устного монологического высказывания, обосновать эффективность использования стратегии развертывания сюжетных линий как средства их преодоления при обучении иностранному языку.

Ход и результаты эмпирического этапа исследования. Для оценки уровня сформированности умений монологической речи обучающихся к началу старшей школы нами были проанализированы ответы на задания, предоставленные на родном языке во время итогового собеседования в конце учебного года в 9-х классах.

Сроки проведения исследования: с 1 сентября 2025 по 1 марта 2026 года.

Базой исследования выступила Многопрофильная гимназия федеральной территории «Сириус», город Нижний Новгород.

Контингент исследования. На констатирующем этапе исследования в качестве испытуемых выступили 283 обучающихся 9 классов, 281 участник испытания (99 % выборки) получил отметку «зачтено».

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, требований нормативных документов в сфере образования, продуктов речевой деятельности обучающихся.

В рамках данного исследования проведен анализ заданий № 2 и № 3 контрольно-измерительных материалов итогового собеседования по русскому языку 2025 года, разработанных и подготовленных Федеральным институтом педагогических измерений, направленных на оценку развития умений монологической речи. Задание № 2 предполагает подробный пересказ предложенного текста с элементами

собственных рассуждений, носит репродуктивно-продуктивный характер. Задание № 3 заключается в формулировании полноценного монологического высказывания, содержащего не менее 10 предложений, отвечающего коммуникативной задаче и условиям речевой ситуации.

Выполнение обучающимися заданий оценено по критериям, представленным в Таблице 1. Также в ней приводятся результаты анализа.

Данные, обобщенные в Таблице 1, позволяют сделать ряд важных выводов. При выполнении задания № 2 более половины обучающихся, получивших в итоге высокий балл, смогли сохранить все основные микротемы исходного текста. 8 % участников получили 0 баллов по данному критерию, 37 % – не учли часть микротем. Почти половина участников столкнулась с трудностями при необходимости сохранения всех ключевых аспектов оригинального текста, утратив в той или иной степени часть информации при пересказе. Данный показатель свидетельствует о недостаточной сформированности умений работы с информацией на родном языке. Прослеживаются трудности с выделением главной мысли, удержанием в памяти и воспроизведением логико-смысловой структуры текста. Таким образом, уже на этапе восприятия и репродукции готового текста обнаруживаются трудности, связанные не столько с языковым оформлением, сколько с когнитивными механизмами обработки информации.

При выполнении задания № 3, требующего самостоятельного порождения монологического высказывания, с коммуникативной задачей полностью или частично справились 70 % участников итогового собеседования; 83 % от общего числа участников избежали логических ошибок в своем тексте. 17 % участ-

ников допустили одну логическую ошибку и более. На первый взгляд, данные показатели выглядят достаточно оптимистично, но качественный анализ речевого оформления высказываний позволил выявить, что только 35 % обучающихся справились с соблюдением речевых норм при формулировании устных высказываний. Ограниченность словарного запаса, неточность в употреблении слов, однотипность синтаксических конструкций в речи были отмечены у 38 % девятиклассников. Каждый девятый участник испытания допускал многочисленные речевые ошибки и фактологическую неточность, 11 % обучающихся совершили более 5 речевых ошибок в монологическом высказывании.

Полученные данные позволяют говорить о существенном разрыве между замыслом высказывания и возможностью адекватно оформить его в речевом плане. При этом важно подчеркнуть, что речь идет о высказываниях на родном языке, и, следовательно, лексико-грамматические трудности не являются определяющим фактором. Наблюдаемые дефициты связаны с недостаточной сформированностью механизмов программирования и развертывания высказывания, неумением варьировать форму изложения при сохранении смыслового содержания.

В целом достаточно высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции на родном языке к началу обучения в выпускных классах закономерен, так как ее совершенствование происходит в условиях непрерывного воздействия окружающей среды. Развитие аналогичных умений в процессе изучения иностранного языка протекает иначе. Главными факторами, оказывающими существенное негативное влияние на процесс обучения, являются отсутствие языковой среды, временные и содержа-

Таблица 1

Анализ результатов итогового собеседования по русскому языку

Критерий	Количество участников			
	Получившие максимум баллов		Получившие 0 баллов	
	человек	%	человек	%
Пересказ текста				
1. Сохранение микротем текста при пересказе	156	55	24	8
2. Уместное и логичное включение приведенной цитаты в текст пересказа	227	80	58	20
Монологическое высказывание				
1. Решение коммуникативной задачи	198	70	2	1
2. Логичность монологического высказывания	236	83	47	17
Грамотность речи				
3. Соблюдение речевых норм	98	35	32	11
4. Богатство речи	175	62	108	38

тельные рамки учебного плана (в средней общеобразовательной школе на изучение иностранного языка отводится 3 академических часа в неделю), ограниченность тематики общения старшеклассников [9].

Обобщая представленные данные, можно выделить следующие типичные трудности при порождении устного монологического высказывания в старшей школе:

- затруднения в сохранении смысловой целостности текста и ключевой информации;
- нарушения в логико-композиционной организации высказывания (искажение последовательности событий, неумение выстраивать причинно-следственные связи);
- частичное несоответствие содержания высказывания поставленной коммуникативной задаче;
- ограниченность речевых средств и однообразие языкового оформления высказывания;
- недостаточная сформированность умений программирования и последовательного развертывания мысли.

В свете выявления на этапе предварительной диагностики трудностей, сопряженных с порождением связного устного высказывания на родном языке, есть основания полагать, что те же когнитивные дефициты будут проявляться и при порождении высказывания на иностранном языке, так как они связаны с универсальными механизмами смыслопорождения [4]. Наличие выявленных затруднений обуславливает необходимость поиска образовательных стратегий, которые способны не только компенсировать отсутствие естественной языковой среды, но и обеспечивать целенаправленное формирование внутренней программы высказывания, более высокий уровень связности и логичности иноязычной монологической речи.

Применение стратегии развертывания сюжетных линий в процессе преподавания иностранного языка. В психологии и лингвистике сюжет рассматривается как универсальный способ организации смыслов, обеспечивающий связность и последовательность повествования [3, с. 186]. Способность выстраивать сюжет, понимать его логику, прогнозировать развитие событий формируется в детстве и продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Применительно к обучению иностранным языкам стратегия развертывания сюжетных линий (далее – СРСЛ) может быть определена как способ реализации известных сценариев жизненных ситуаций и историй, их видоизменения или развития в процессе поиска решений поставленных проблемных задач [1]. СРСЛ позволяет погружать обучающихся в ситуации, требующие осмысленного выбора, прогнозирования событий, принятия решений, что создает благоприятные условия для развития не только языковых, но и когнитивных способностей. Развертывание пред-

ложенных ситуаций предполагает выстраивание диалога с учителем, автором текста, персонажем книги, одноклассником. В таком диалоге рождаются новые идеи и смыслы [3].

Как подчеркивает М.А. Ариян, неотъемлемой частью успешного обучения является создание поддерживающей атмосферы, стимулирующей желание делиться собственным опытом и мнением, в которой поощрение межкультурного диалога и сотрудничества будет способствовать лучшему взаимопониманию и взаимоуважению между обучающимися [2, с. 12]. Особое значение приобретают условия организации образовательного процесса, которые способствуют снижению коммуникативных барьеров и стимулируют речемыслительную активность обучающихся. В этой связи СРСЛ может рассматриваться не только как инструмент совершенствования умений связной монологической речи, но и как способ создания поддерживающей атмосферы на занятиях.

Рассмотрим один из вариантов применения СРСЛ в процессе обучения, который может быть представлен в виде многоэтапного алгоритма (см. Таблицу 2).

В основу данной разработки положена структура речемыслительной деятельности, включающая мотивационный, содержательный и процессуально-творческий компоненты [6, с. 229]. Представленный алгоритм является гибким и может адаптироваться в зависимости от целей занятия, уровня подготовки обучающихся, тематики и временных рамок. Целевое воздействие СРСЛ направлено на формирование умений, дефицит которых был выявлен в ходе анализа результатов Государственной итоговой аттестации. В отличие от традиционных заданий репродуктивного типа (пересказ текста, описание картинки, ответы на вопросы), рассматриваемая стратегия требует от обучающихся не простого воспроизведения готового содержания, а активного смыслопорождения (способности удерживать и развивать мысль, выстраивать логическую последовательность событий, устанавливать причинно-следственные связи, обогащать содержание и форму высказывания). Это соответствует психологическим особенностям старшего школьного возраста и способствует формированию личностно значимого отношения к изучаемому материалу [5].

Заключение. Анализ типичных речевых затруднений старшеклассников на этапе итоговой аттестации по русскому языку позволяет сделать вывод о том, что проблема развития иноязычной монологической речи должна рассматриваться не только в языковом, но и в когнитивно-речевом аспекте. Выявленные дефициты (трудности сохранения микротем текста, ограниченность речевых средств, недостаточная логичность высказываний) свидетельствуют о том, что традиционное обучение не в полной мере обеспечивает формирование базовых когнитивных схем по-

Таблица 2

Применение СРСЛ в процессе преподавания иностранного языка

Этапы	Содержание работы
Мотивационный. Представление проблемной ситуации (темы урока)	Учитель представляет проблемную ситуацию, отправную точку сюжета (короткий видеосюжет, отрывок из текста, провокационный вопрос, набор изображений), инициирует обсуждение для определения ключевых идей и контекста. Пример: You witness a friend cheating on an important exam. What do you do? (Ты заметил, как друг списывает на важном экзамене. Что ты будешь делать?)
Содержательный. Коллективное прогнозирование развития сюжета	Обучающиеся предлагают возможные пути развития сюжета. Учитель выступает в роли модератора, поощряя выдвижение гипотез и их обоснование. Используется прием «мозговой штурм» и концепт-карты для визуализации возможных развилок в сюжете
Развертывание сюжета в группах	Старшеклассники объединяются в малые группы, выбирают один из предложенных путей развития событий и детально его разрабатывают, освещая все предложенные учителем аспекты. На этом этапе обучающиеся активно взаимодействуют, распределяют роли, подбирают языковые средства, практикуются в речи
Процессуально-творческий. Презентация разработанных версий развития сюжета. Рефлексия	Группы представляют свои версии развития сюжета. После каждой презентации участники обсуждают услышанное, обращая внимание на логику повествования, оригинальность идеи, языковое оформление. Сравнение разных версий помогает увидеть вариативность решений и многогранность рассматриваемой проблемы
Обсуждение возможных вариантов продолжения истории	Учитель предлагает обучающимся выйти за пределы уже представленных версий и подумать об альтернативных вариантах развития событий. Пример: What might happen next? What other ways could the story go? What would you do? (Что бы могло произойти дальше? Как еще могла бы развернуться история? Что бы ты сделал на месте героя?) Поощряются творческая импровизация, выдвижение новых гипотез. Работа над языковыми ошибками при этом не исключается, но осуществляется не изолированно, а в контексте живого обсуждения, что позволяет сохранить мотивацию и речевую активность школьников

строения связного высказывания. Это требует поиска и внедрения новых образовательных стратегий. В соответствии с целью исследования, обоснована эффективность интеграции СРСЛ в образовательный процесс. Данная стратегия может стать эффективным средством совершенствования умений иноязычной монологической речи старших школьников,

поскольку инициирует их ценностно-смысловую активность. Результатом внедрения стратегии в образовательный процесс становится преодоление содержательных и логических барьеров, переход от формального усвоения информации, лишённого личностного смысла, к порождению связного и аргументированного высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Ариян М.А. Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам в классах с неоднородным составом учащихся // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 3 (856). С. 9–16.
3. Бахтин М.М. Теория литературы и эстетики: исследования разных лет. М., 1975. 502 с.
4. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 191 с.
6. Курчатова Н.Ю. Компоненты, критерии и уровни речемыслительной деятельности старших школьников // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, Вып. 2. С. 228–234. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-2-228-234
7. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 2012. 276 с.
9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.04.2026).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.04.2026).
12. Федеральная образовательная программа среднего общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3/> (дата обращения: 08.04.2026).

REFERENCES

1. Azimov E.G. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow: Ikar, 2009. 448 p. (in Russian).
2. Ariyan M.A. Aktual'nye voprosy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v klassah s neodnorodnym sostavom uchashchihsya [Current issues of foreign language teaching methods in heterogeneous classes]. *Bulletin of Moscow State Linguistic University*. 2025. Vol. 3, No. 856. P. 9-16. (in Russian).
3. Bakhtin M.M. Teoriya literatury i ehstetiki: Issledovaniya raznykh let [Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years]. Moscow, 1975. 502p. (in Russian).
4. Zhinkin N.I. Yazyk – rech' – tvorchestvo: issledovaniya po semiotike, psikholingvistike, poehtike: izbrannye Trudy [Language – Speech – Creativity: Studies in Semiotics, Psycholinguistics, Poetics: Selected Works]. Moscow: Labirint, 1998. 364 p. (in Russian).
5. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika: posobie dlya uchitelei [The Psychology of the High School Student: A Guide for Teachers]. Moscow: Prosveshchenie, 1980. 191 p. (in Russian).
6. Kurchatova N.Yu. Komponenty, kriterii i urovni rechey slitel'noj deyatel'nosti starshix shkol'nikov [Components, criteria and levels of speech activity of senior pupils]. *Izvestiya of Saratov university. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2018. Vol. 18, No. 2. P. 228-234. (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-2-228-234
7. Mil'rud R.P. Priemy i tekhnologii obucheniya ustnoi rechi [Techniques and technologies of teaching oral communication]. *Language and Culture*. 2015. No. 1 (29). P. 104-121. (in Russian).
8. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Bases of Communicative Theory and Foreign Language Teaching Techniques]. Moscow: Russkii yazyk, 2012. 276 p. (in Russian).
9. Skalkin V.L. Osnovy obucheniya ustnoi inoyazychnoi rechi [Fundamentals of Teaching Oral Foreign Language Speech]. Moscow: Russkii yazyk, 1981. 248 p. (in Russian).
10. Federal'ny gosudarstvenny obrazovatel'ny standart osnovnogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standards of Basic General Education]. *Federal state educational standards*. Available at: <https://fgos.ru/> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
11. Federal'ny gosudarstvenny obrazovatel'ny standart srednego obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standards of Secondary General Education]. *Federal state educational standards*. Available at: <https://fgos.ru/> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
12. Federal'naya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya [Federal Educational Program of Secondary General Education]. *Ministry of Education of the Russian Federation*. Available at: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/3/> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).

Поступила в редакцию: 16.04.2026

Поступила после рецензирования: 29.05.2026

Поступила к публикации: 17.06.2026

Received: 16.04.2026

Revised: 29.05.2026

Accepted: 17.06.2026

Чжоу Юйлин,*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы***ЧЖОУ ЮЙЛИНЬ****Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, методы и приемы интралингводидактики в процессе преподавания иностранных языков. Электронная почта: zyltiger@yandex.ru

ZHOU YULIN**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Theory and Practice of Foreign Language, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: developing students' intercultural communicative competence, methods and techniques of intralingual didactics in foreign language teaching. E-mail address: zyltiger@yandex.ru

Использование интеллект-карт для развития метакогнитивных способностей студентов при изучении иностранной лексики

Аннотация. Интеллект-карты рассмотрены как организационный инструмент мышления, использующий графический метод для визуализации и экспликации скрытых структур знания. Показана их роль в экстернализации внутренних мыслительных процессов, целенаправленном развитии метакогнитивных умений студентов. Представлены этапы создания обучающимися интеллект-карт: от планирования и самооценки до рефлексивного контроля. Продемонстрировано каким образом каждый из этапов способствует развитию компонентов метапознания. Предложены практические педагогические рекомендации, направленные на усиление формирующего воздействия интеллект-карт.

Ключевые слова: интеллект-карта, метакогнитивные способности, высшее образование, изучение иностранной лексики.

Для цитирования: Чжоу Юйлин. Использование интеллект-карт для развития метакогнитивных способностей студентов при изучении иностранной лексики // Высшее образование сегодня. 2026. № 3. С. 255–259. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.255

Abstract. Mind Maps are considered as an organizational thinking tool that uses a graphical method to visualize and explicate hidden knowledge structures. Their role in the externalization of internal thought processes and the purposeful development of students' metacognitive skills is shown. The stages of creating Mind Maps by students are presented: from planning and self-assessment to reflexive control. It is demonstrated how each of the stages contributes to the development of components of metacognition. Practical pedagogical recommendations aimed at strengthening the formative effect of Mind Maps are proposed.

Keywords: mind map, metacognitive abilities, higher education, learning foreign vocabulary.

For citation: Zhou Yulin Using Mind Maps to Develop Students' Metacognitive Abilities when Learning Foreign Vocabulary. *Higher education today*. 2026. No. 3. P. 255–259. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.03.P.255

Введение. В эпоху информационной революции стремительное развитие интернет-технологий обеспечивает свободный доступ к различным источникам информации. Однако, «объем полученных знаний в современных условиях не может приравниваться к результативности освоения компетенций» [2, с. 2], так как владение информацией не гарантирует ее качественного усвоения. В этой связи решающую роль играет не доступ к знаниям, а способность управлять процессом их приобретения. Как

отмечает Ю.А. Сметанина, в настоящее время наиболее востребованной способностью молодого специалиста становится «овладение умениями регулировать процесс получения знаний» [2, с. 2]. Ключевое значение приобретают метакогнитивные способности, связанные с активным планированием, мониторингом и регулированием своих познавательных процессов.

Анализ научной литературы показывает, что в практике преподавания иностранных языков целенаправ-



Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

ленному развитию данной способности у студентов не уделяется достаточного внимания. Она зачастую формируется стихийно и фрагментарно, без опоры на специальные визуальные инструменты, способные сделать мыслительные процессы видимыми и доступными для осознанной регуляции. Одним из таких инструментов являются интеллект-карты: они способны наглядно эксплицировать взаимосвязи между элементами знания, помогая обучающимся осознанно выстраивать и контролировать свою познавательную деятельность. Данный инструмент может служить эффективным средством для преодоления обозначенного нами разрыва.

Актуальность проводимого нами исследования определяется необходимостью поиска методических решений, позволяющих перевести процесс формирования метакогнитивных способностей студентов из стихийного русла в системно организованное. В данной статье приводятся результаты решения двух задач исследования – изучить возможности использования интеллект-карт (далее – ИК) в процессе освоения студентами иноязычной лексики (далее – ИЛ) как инструмента развития метакогнитивных способностей и предложить педагогические рекомендации, выполнение которых определяет их формирующее воздействие.

Теоретические основы исследования. Термин «метапознание» (metacognition) был введен психологом Дж.Х. Флейвеллом, определившим его как «знания человека о его собственных когнитивных процессах и продуктах или обо всем, что с ними связано» [9, с. 232]. Используя префикс «meta», исследователь стремился «выделить область познавательной активности субъекта, которая не связана с решением собственно когнитивных задач» [3, с. 30]. Следовательно, «метапознание» не тождественно «познанию»: пер-

вое акцентирует способность субъекта планировать, контролировать и регулировать деятельность на основе осознания собственных психических состояний, возможностей, целей и стратегий. Второе – относится к конкретным умственным операциям: углубленная обработка информации, повторение и другие приемы, направленные на решение задач и обработку данных.

Некоторые ученые полагают, что эти два процесса взаимно дополняют друг друга. Метапознание опирается на познание – знания в конкретной предметной области служат материалом для метакогнитивного познания, а когнитивные процессы являются объектом регулирования и применения метакогнитивных навыков. При этом познание находится под контролем, направляющим влиянием метапознания, регулируется им, выступая инструментом реализации «самоинструкций (self-instructions)», исходящих от метапознания. Это подтверждает ключевую роль метапознания в познавательной деятельности [11].

В метапознании выделяют три составляющих:

- метакогнитивные знания включают: «декларативные знания» (declarative knowledge) о собственных способностях и преимуществах, конкретной природе задачи и доступных когнитивных стратегиях; «процедурные знания» (procedural knowledge) о том, как реализовать конкретные когнитивные стратегии; «условные знания» (conditional knowledge) о том, когда и где применять те или иные стратегии [10];
- метакогнитивный опыт связан с осознанием восприятия процесса приобретения знаний и переживаемых эмоций в ходе познавательной деятельности; включает активную регуляцию мыслительных процессов: произвольный интеллектуальный контроль, автоматизированный на основе долговременного опыта; непроизвольный интеллектуальный контроль – осознание собственного понимания; метакогнитивную осведомленность и готовность принимать новую информацию – открытую познавательную позицию [4];
- метакогнитивная регуляция включает планирование (разработка плана действий на основе анализа условий задачи и доступных ресурсов, активация внимания и эмоционального состояния до начала выполнения задачи), мониторинг (охватывает восемь аспектов: чувство знания (Feeling of Knowing), суждение об обучении (Judgment of Learning), отслеживание использования стратегий (Monitoring Use of Strategies), самопроверку (Self-Test), контроль прогресса в достижении целей (Monitoring Progress Towards Goals), мониторинг времени (Time Monitoring), оценку содержания (Content Evaluation) и прогнозирование достаточности содержания (Expectation of Adequacy of Content) [6]) и оценку (относится к анализу эффективности обучения и применяемых методов после завершения учебной деятельности).

Согласно данным исследователей, формирование метакогнитивных способностей начинается в раннем детстве: дети четвертого года жизни могут проявлять метакогнитивную компетентность в социальном контексте [1, с. 52]. О.А. Чекун и А.Э. Григорян выделяют три блока метакогнитивных способностей, которыми должны овладеть студенты:

- самооценочный – включает самооценочные и целевые умения;
- саморегуляционный – представлен самоорганизационными и поведенческими умениями;
- контрольно-рефлексивный – объединяет контрольные и рефлексивные умения [5, с. 143].

Рассмотрим опыт применения ИК как инструмента целенаправленного развития данных умений на занятиях по иностранному языку в вузе. ИК – это организационный инструмент мышления, разработанный психологом и педагогом Т. Бьюзеном. Он использует графический метод для визуализации и экспликации скрытых в человеческом сознании знаний. При изучении ИЛ мозг человека функционирует не по принципу линейного запоминания, а через ассоциации и воображение, демонстрируя радиальную структуру – распространение активности от определенного центра к периферии.

Модель распространяющейся активации (Spreading Activation Model), предложенная А.М. Коллинзом и Э.Ф. Лофтусом, указывает на то, что концептуальная информация в нашем сознании хранится не хаотично, а образует обширную взаимосвязанную сетевую систему. Каждый узел в этой сети представляет определенное понятие, а связи между узлами отражают различные отношения между понятиями. Когда активируется определенный узел, сигнал нейронной сети автоматически параллельно распространяется по связям к окружающим узлам, причем интенсивность активации ослабевает по мере увеличения расстояния распространения этого сигнала в сети [7].

Построение ИК является визуальным воплощением этой модели:

- создание центральной темы на основе изучаемого нового слова для определения ключевого понятия исследования;
- добавление вокруг данной темы ответвлений и дополнительных узлов-слов непрерывно активирует ассоциации и расширяет сеть знаний;
- установление связей между якорными точками и узлами с помощью линий и стрелок различной формы реализует упорядоченное расхождение и соединение, визуально завершая построение от центрального понятия к семантической сети.

ИК задействуют одновременно оба полушария мозга:

- левое, отвечающее за логическое рациональное мышление, устанавливает логические связи между словами;

- правое, ответственное за ассоциативность и творчество, при восприятии цвета, символов и изображений обеспечивает построения интуитивного мышления в пространственном измерении.

Благодаря радиальной структуре и одновременному вовлечению обоих полушарий мозга ИК создает идеальную опору для оптимизации когнитивных процессов. Визуализируя изначально скрытые познавательные действия, она предоставляет обучающемуся четкую структуру для оценки и регулирования собственного мышления. Это позволяет человеку с позиций внешнего наблюдателя анализировать свою мыслительную деятельность, выявлять пробелы в знаниях и отслеживать логические связи. Это, в свою очередь, способствует развитию метакогнитивных навыков – самооценки, саморегуляции и рефлексивного контроля.

Разработка ИК как инструмента развития метакогнитивных способностей. Рассмотрим ключевые этапы построения ИК.

Планирование и самооценка на начальном этапе. Создание ИК начинается с определения центральной темы и планирования основных ветвей. Чтобы совершить первый шаг, обучающийся должен провести глубокую самооценку: оценить свой запас знаний, определить сильные стороны и ограничения личных способностей. Для построения собственной ИК, студенту необходимо обратиться к эталонным образцам из учебника (или предоставленным преподавателем), проанализировать особенности своих познавательных процессов, провести персонализированную реорганизацию схемы и избежать ее прямого заимствования. При планировании общей логической структуры ИК на основе имеющегося опыта обучающемуся также необходимо иметь общее представление о новом лексическом материале, уметь оценивать эффективность различных когнитивных стратегий (например, тематической классификации или словообразовательного анализа) для достижения текущих учебных целей, что определяет постановку конкретных задач по организации знаний для каждой ветви.

Самоорганизация и мониторинг в процессе построения ИК. Процесс построения ИК является высокоструктурированным актом самоорганизации. Обучающемуся необходимо использовать эффективные когнитивные стратегии для логического распределения разрозненной лексической информации по различным ветвям и уровням, формируя в сознании упорядоченную радиальную сеть знаний и организуя свое рабочее пространство на уровне ментального лексикона. Сосредоточившись на непрерывном ассоциативном расширении в процессе мозгового штурма, студент постоянно задает себе вопросы, чтобы оценить и принять решение о необходимости корректировки связей между различными узлами-словами.

Это требует поддержания внимания и предотвращения отвлечений. Затратив значительное время и когнитивные ресурсы на определенную ветвь, он может отчетливо осознать слабое место в этой области знаний и, соответственно, уделить ей повышенное внимание в ходе последующего обучения.

Рефлексивный контроль и оценка на завершающем этапе. Составление ИК требует от студента сфокусироваться на установлении значимых связей, а не на механическом перечислении слов. Это предполагает включение в активный мониторинг, сохранение состояния вовлеченности и постоянную корректировку учебных действий. Готовая ИК предоставляет собой наглядную когнитивную основу для проведения рефлексии. Обучающийся может осознать степень усвоения учебного материала (какие ветви проработаны глубоко, а какие – поверхностно), оценить логическую согласованность и обоснованность связей, проанализировать свои учебные результаты. Посредством сравнения работ внутри группы и их последующего пересмотра студент способен более критически оценивать собственные учебные достижения, рационально анализировать свои недостатки, выявлять и восполнять пробелы в знаниях.

Рекомендации по составлению ИК. Для эффективного использования ИК с целью развития метакогнитивных способностей целесообразно:

- учить студентов в процессе создания ИК проговаривать вслух возникающие идеи, вербально выражая в реальном времени и без редактирования все возникающие в сознании мысли, ощущения, решения и сомнения («протокол громкого мышления» – think-aloud protocols);
- совместно с обучающимися создать механизм сравнения и итерации ИК;
- помогать студентам в переходе от фиксированного мышления («я способен создать только такую карту») к мышлению роста («моя карта может постоянно совершенствоваться по мере обучения»), что призвано способствовать их активной самооценке, корректировке стратегий познания и рефлексии.

Применение такого метода, как «протокол громкого мышления» помогает экстернализовать

скрытые мыслительные процессы. Это способствует созданию визуализированного ментального пространства и облегчает осуществление текущего метакогнитивного мониторинга. На завершающем этапе обучения следует проанализировать несколько версий карт одну за другой, чтобы студенты могли наглядно увидеть увеличение и трансформацию ветвей и осознать изменения в своей когнитивной структуре [8].

Выводы. Проведенный анализ литературы показывает, что ИК могут выступать эффективным инструментом развития метакогнитивных способностей студентов при изучении ИЛ. Они делают скрытые когнитивные процессы явными, задавая практический наблюдаемый путь для формирования навыков самооценки, саморегуляции и самоконтроля. Весь процесс – от определения центральной темы (постановка целей и планирование) через расширение ветвей (организация рабочего пространства и текущий мониторинг) до завершающего обзора и редактирования (углубленная рефлексивная оценка и корректировка стратегий) – систематически охватывает ключевые компоненты метапознания.

ИК способствуют не только оптимизации структуры знаний, но и запуску механизмов метакогнитивного развития. Они позволяют сделать формирование навыков самооценки, саморегуляции и самоконтроля видимым, регулярным и углубленным. Предложенные педагогические рекомендации обеспечивают оптимизацию формирующего воздействия, создают дополнительные условия для перехода студентов от стихийного к осознанному управлению собственной познавательной деятельностью.

Целенаправленное использование ИК в процессе обучения иностранному языку является фундаментом для системного развития метакогнитивных способностей обучающихся, помогает им более осознанно выстраивать и контролировать собственную познавательную деятельность. Такая работа закладывает основы для подготовки выпускников, готовых к самостоятельной эффективной работе в условиях современной информационной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заподойникова Е.В. Влияние нейропсихолого-педагогических игровых образовательных технологий на уровень развития метакогнитивных навыков и когнитивных способностей дошкольников // АНИ: педагогика и психология. 2024. № 3 (48). С. 51-64.
2. Сметанина Ю.А. К вопросу о становлении понятия «метакогнитивная регуляция» и определении его структуры // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN624.pdf> (дата обращения: 14.01.2026).
3. Фомин А.Е., Фаликман М.В. Метапознание: проблемы и подходы // Образовательная политика. 2023. № 3 (95). С. 30-43. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-30-43
4. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. 1992. Т. 17, № 13. С. 84-93.

5. Чекун О.А., Григорян А.Э. Развитие метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения профессиональному иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 137–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149
6. Azevedo R., Witherspoon A.M. Self-Regulated Learning with Hypermedia. *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge, 2009. DOI: 10.4324/9780203876428.ch17
7. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review. American Psychological Association*. 1975. Vol. 82 (6). P. 407–428. DOI: 10.1037/0033-295X.82.6.407
8. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review. American Psychological Association*. 1988. Vol. 95 (2). P. 256–273. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256
9. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. Resnick L.B. (Ed.). NJ: Erlbaum, 1976. P. 231–236.
10. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. Vol. 36 (1-2). P. 111–139.
11. Veenman M.V.J., Hout-Wolters B.H.A.M. van, Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. Vol. 1. P. 3–14. DOI: 10.1007/s11409-006-6893-0

REFERENCES

1. Zapodojnikova E.V. Vliyanie nejropsihologo-pedagogicheskikh igrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na uroven' razvitiya metakognitivnykh navykov i kognitivnykh sposobnostey doskol'nikov [Influence of neuropsychological and pedagogical game educational technologies on the level of development of metacognitive skills and cognitive abilities of preschool children]. *ANI: pedagogy and psychology*. 2024. No. 3 (48). P. 51–64. (in Russian).
2. Smetanina Yu.A. K voprosu o stanovlenii ponyatiya «metakognitivnaya regulyaciya» i opredelenii ego struktury [On the issue of the formation of the concept of “metacognitive regulation” and the definition of its structure]. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024. Vol. 12, No. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN624.pdf> (date of the Application: 14.01.2026). (in Russian).
3. Fomin A.E., Falikman M.V. Metapoznanie: problemy i podkhody [Metacognition: issues and approaches]. *Educational policy*. 2023. No. 3 (95). P. 30–43. (in Russian). DOI: 10.22394/2078-838Kh-2023-3-30-43
4. Kholodnaya M.A. Kognitivnye stili i intellektual'nye sposobnosti [Cognitive styles and intellectual abilities]. *Psychological Journal*. 1992. Vol. 17, No. 13. P. 84–93. (in Russian).
5. Chekun O.A., Grigorayn A.E. Razvitie metakognitivnykh umeniy studentov v processe onlajn-obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku [Development of students' metacognitive skills in online learning of a professional foreign language]. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. P. 137–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149. (in Russian).
6. Azevedo R., Witherspoon A.M. Self-Regulated Learning with Hypermedia. *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge, 2009. DOI: 10.4324/9780203876428.ch17
7. Collins A.M., Loftus E.F. A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review. American Psychological Association*. 1975. Vol. 82 (6). P. 407–428. DOI: 10.1037/0033-295X.82.6.407
8. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review. American Psychological Association*. 1988. Vol. 95 (2). P. 256–273. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256
9. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. Resnick L.B. (Ed.). New Jersey: Erlbaum, 1976. P. 231–236.
10. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. Vol. 36 (1-2). P. 111–139.
11. Veenman M.V.J., Hout-Wolters B.H.A.M. van, Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. Vol. 1. P. 3–14. DOI: 10.1007/s11409-006-6893-0

Поступила в редакцию: 22.01.2026

Поступила после рецензирования: 23.04.2026

Поступила к публикации: 29.05.2026

Received: 22.01.2026

Revised: 23.04.2026

Accepted: 29.05.2026

Рекомендации и правила для авторов журнала «Высшее образование сегодня»

Статьи, направляемые для публикации в журнал, должны отвечать его тематической направленности, освещать результаты исследований и/или опыт решения проблем науки и практики, содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и/или практический интерес. Статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и/или рассмотрение Редакционным советом (членами Редакционной коллегии), а также проверку на оригинальность. Редакцией принимаются к рассмотрению оригинальные материалы (минимальный процент оригинальности – 70 % по Антиплагиат ВУЗ) на русском и английском языках, имеющие объем не менее 10 000 и не более 20 000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы), не опубликованные ранее в других печатных и электронных изданиях, соответствующие требованиям к научным статьям, а также правилам оформления статей, размещенным на сайте журнала в разделе «Информация для авторов» (<https://hetoday.ru>). Статьи направляются во вложении к электронному письму в виде файла формата Документ Word (*.docx) или Документ Word 97-2003 (*.doc) на **электронный адрес**: hetoday@rosnou.ru.

Название файла должно состоять из фамилии автора (первого автора) и первых трех слов названия статьи (Иванов_Деятельность научных учреждений).

Все публикуемые сведения должны быть размещены в одном файле со статьями в следующем порядке:

- краткие сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (при нали-

чии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного наименования организации, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, адрес электронной почты. На русском языке все приводимые данные даются без сокращений;

- УДК (<http://teacode.com/online/udc/>);
- фамилии и инициалы всех авторов (соавторов), место работы каждого автора;
- персональный идентификационный номер автора научных публикаций (при наличии);
- название статьи на русском и английском языках (название должно отражать содержание статьи);
- аннотация (объем – 150–200 слов) на русском и английском языках. В структуре аннотации могут быть выделены цель статьи, методы и результаты исследования;
- ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;
- список цитируемой литературы на русском языке (не более 20 источников), оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008;
- список литературы, адаптированный к требованиям международных наукометрических баз данных (References). Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся.

Отдельными файлами высылаются:

- карточки авторов, содержащие следующие сведения: фамилия, имя, отчество (при наличии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного наименования организации, почтовый адрес с индексом для направления авторского экземпляра, контакт-

ный телефон, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, личная электронная почта для ведения переписки с редакцией журнала и коллегами;

- копии всей содержащейся в материале графики – рисунков, схем (формат JPEG или TIFF, разрешение – не менее 300 dpi); графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;
- личные фотографии авторов портретного плана (формат JPEG или TIFF, разрешение – не менее 300 dpi).

При подготовке статьи к публикации необходимо руководствоваться правилами оформления статей, опираться на образец оформления статьи, размещенный на сайте журнала в разделе «Информация для авторов», а также на «Методические рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в МНБД. Краткие рекомендации для авторов по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в МНБД» (Под общ. ред. О.В. Кирилловой. М.: Наука, 2017. URL: <https://rassep.ru/academy/biblioteka/106584/>).

Автор несет ответственность за оригинальность представленных к публикации материалов, которую можно проверить при помощи сервисов Антиплагиат (<https://www.antiplagiat.ru/>) или Антиплагиат ВУЗ (<https://antiplagius.ru/antiplagiat-vuz.html>), за повторную публикацию в журнале ранее опубликованного материала, за точность воспроизведения имен, цитат, формул, правильность перевода метаданных статьи и другой информации на английский язык.

Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится в Агентстве по подписке
и доставке периодических изданий «Урал-Пресс».

Правила оформления подписки: <http://ural-press.ru/catalog/rules/>

Индекс 80790

Подписка по каталогу «Почта России»: <https://www.pressa-rf.ru/>

Подписной индекс ПП721

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства,
распространяющие средства массовой информации.

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня».

Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственным
организациям не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается
договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 880 руб. 00 коп. с НДС _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: rid@rosnou.ru.

Адрес редакции: 105005, Москва, ул. Радио, д. 22.

Телефоны: +7 (495) 544-41-67, + 7 (968) 578-29-89.

ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»; ИНН 7709469701; КПП 770901001;
р/с 40703810738090103968 в ПАО Сбербанк, г. Москва, БИК 044525225, корсчет 30101810400000000225.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом от 10 000 до 20 000 знаков с пробелами (0,5 а.л.), которые должны быть
направлены в редакцию электронной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и иллюстрациями в виде
рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (при наличии) полностью, адрес, ученая сте-
пень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предостав-
лена фотография автора с разрешением 300 dpi.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться
по телефонам: +7 (495) 544-41-67, +7 (968) 578-29-89; электронной почте: rid@rosnou.ru

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала.
Редакция оставляет за собой право по результатам рецензирования отклонить присланные к публикации рукописи.

Над номером работали:

П.О. Милов, директор РИД РосНОУ
Р.С. Бозиев, главный редактор
Л.Л. Тимофеева, научный редактор
А.М. Моисеев, верстка и дизайн
И.А. Штырина, ответственный секретарь

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

Телефоны: +7 (916) 909-73-56

Электронная почта: rid@rosnou.ru

Сайт: <http://www.hetoday.ru>

Рег. свидетельство

ПИ № ФС77-72546 от 28.03.2018.

Формат 60×84/8. Объем 32,5 печ. л.
Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная.
Подписано в печать 30.06.2026.

Отпечатано в типографии «Сам Полиграфист»

129090, г. Москва, Волгоградский пр-кт, д. 42, к. 5. Сайт: www.onebook.ru

