

ISSN 1726-667



9 771726 66700

Higher Education Today

ISSN 1726-667X

DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.00

Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание
в области педагогики и психологии

Высшее образование сегодня

2026

4



Имидж
руководителя
в цифровой
среде
17



Анализ
образовательных
траекторий
выпускников школ
37



Развитие
профессионального
образования в КНР
6



Непрерывное
наставничество
в высшей школе
92

Лингвистическая
олимпиада
«ЛингвоТех»
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

4

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

- Лобанова Е.В. Опыт Китая в развитии профессионального образования и его потенциал для России
Lobanova E.V. China's Experience in the Development of Vocational Education and its Potential for Russia 6

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

SCIENTIFIC REPORTS

- Айбазова М.Ю., Цахаева А.А., Шуков Ш.М. Формирование профессионального имиджа руководителя
сферы бизнеса в цифровой среде
*Aibazova M.Yu., Tsakhaeva A.A., Shukov Sh.M. Formation of a Professional Image of a Business Leader
in a Digital Environment* 17
- Петров В.Е., Будагова Ю.В. Принцип темпоральности как основа сукцессионного механизма
в детско-родительских отношениях
*Petrov V.E., Budagova Yu.V. The Principle of Temporality as the Basis of the Succession Mechanism
in Child-parent Relations* 27
- Петровская О.В., Афанасьев Д.Е., Некрасова Л.А. Академический профиль выпускников специализированной
школы и выбор вуза: статистический анализ образовательных траекторий
*Petrovskaya O.V., Afanasiev D.E., Nekrasova L.A. Academic Profile of Graduates of Specialized Schools
and University Choice: Statistical Analysis of Educational Trajectories* 37
- Петрушова М.В., Усова Н.А. Трансформация понятия «речевая компетенция» в условиях цифровизации
образования
*Petrushova M.V., Usova N.A. Transformation of the Concept "Speech Competence" in the Context of Digitalization
of Education* 43
- Шабанов Г.А. Анализ возможностей искусственного интеллекта в проведении входного контроля уровня
владения иностранным языком первокурсниками неязыковых направлений подготовки
*Shabanov G.A. Analysis of the Possibilities of Artificial Intelligence in Conducting Entrance Control of the Level
of Proficiency in a Foreign Language by First-year students of Non-linguistic Fields of Study* 50

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION

- Долматова Е.И., Тютюков В.Г., Попов П.Д. Партиципативная оценка качества образования в вузе:
апробация кейса для осуществления экспертизы студентами академии физической культуры
*Dolmatova E.I., Tyutyukov V.G., Popov P.D. Participatory Assessment of the Quality of Education at the University:
Case for the Examination by Students of the Academy of Physical Culture* 56

<i>Калмыкова Т.С., Боронилова И.Г.</i> Апробация структурно-функциональной модели формирования информационно-коммуникационной культуры будущих педагогов дошкольного образования <i>Kalmykova T.S., Boronilova I.G.</i> Approbation of a Structural and Functional Model for the Formation of the Information and Communication Culture of Future Preschool Teachers	65
<i>Картавых М.А., Камерилова Г.С., Губарева М.А.</i> Образовательный кластер как инновационная площадка Мининского университета по подготовке учителя основ безопасности и защиты Родины <i>Kartavykh M.A., Kamerilova G.S., Gubareva M.A.</i> The Educational Cluster as an Innovative Platform of Minin University for the Training of Teachers of the Basics of Security and Protection of the Motherland	69
<i>Ковалева А.С.</i> Формирование и развитие иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных направлений подготовки на основе конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов <i>Kovaleva A.S.</i> Formation and Development of Foreign Language Discursive Competence of Engineering Students Based on Constructivist, Multimodal and Semiotic Approaches	75
<i>Крылова О.В., Кудро Е.О., Марьевский В.А.</i> Применение генеративного искусственного интеллекта в процессе лингвистической подготовки инженеров в вузе <i>Krylova O.V., Kudro E.O., Marievsky V.A.</i> The Use of Generative Artificial Intelligence in the Process of Linguistic Training of Engineers at the University	83
<i>Кузнецова М.А., Юнг А.В.</i> Лингвистическая олимпиада «ЛингвоТех» как средство совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера <i>Kuznetsova M.A., Yung A.V.</i> Linguistic Olympiad “LinguoTech” as a Means of Enhancing the Foreign Language Professional Communicative Competence of Future Engineers	92
<i>Ласкина И.И., Даринская Л.А.</i> Развитие педагогической компетенции у студентов магистратуры естественнонаучного профиля <i>Laskina I.I., Darinskaia L.A.</i> Pedagogical Competence Development among Students of Natural Science Master Degree Program	98
<i>Тымчук А.С.</i> Разработка педагогической технологии формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов <i>Tymchuk A.S.</i> Development of Pedagogical Technology for the Formation of the Legal Culture of Future Primary School Teachers	105
<i>Устиновская А.А., Слободчиков И.М., Утенков А.В.</i> Проблемы реализации подходов инклюзивного образования в вузе <i>Ustinovskaya A.A., Slobodchikov I.M., Utenkov A.V.</i> Problems of Implementing Inclusive Education Approaches in Higher Education Institutions	111

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ QUESTIONS OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Николенко Е.Ю., Хурмуз О.В.</i> Театральная студия как средство оптимизации обучения студентов русскому языку как иностранному <i>Nikolenko E.Yu., Khurmuz O.V.</i> Theater Studio as a Means of Optimizing Students' Learning Russian as a Foreign Language	117
<i>Чи Сяодань, Соловьёва А.В.</i> Гендерные различия студентов китайских вузов в понимании и практике здоровьесбережения <i>Chi Xiaodan, Solovyova A.V.</i> Gender Differences among Chinese University Students in Understanding and Practicing Health Care	122
<i>Шамина О.Б., Сенаторова Е.К.</i> Применение искусственного интеллекта при решении изобретательских задач <i>Shamina O.B., Senatorova E.K.</i> The Use of Artificial Intelligence in Solving Inventive Problems	128
<i>Ян Мяо</i> Проектирование заданий на основе задачного подхода для развития спонтанной речи у начинающих изучать английский язык в средней школе (на английском языке) <i>Yang Miao</i> Designing Task-Based Activities to Foster Spontaneous Speech in Secondary-School English Beginners (in English).	133

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

<i>Апатова Ю.Б.</i> Предотвращение деструкции принятия решений при когнитивной перегрузке в корпоративной среде <i>Apatova Yu.B.</i> Preventing Decision-making Degradation under Cognitive Overload in the Corporate Environment	138
<i>Бурдман И.С.</i> Взаимосвязь типа соматического заболевания и отношения пациентов к своей болезни <i>Burdman I.S.</i> The Relationship Between the Type of Somatic Disease and the Attitude of Patients to Their Illness.	145
<i>Желнин А.Н.</i> Факторная структура психологической уязвимости молодежи к деструктивному информационному воздействию в телекоммуникационной среде <i>Zhelnin A.N.</i> The Factor Structure of Youth's Psychological Vulnerability to Destructive Information Influence in the Telecommunication Environment	152
<i>Зюкова В.А., Злобин В.О.</i> Системный подход к разработке автоматизированного опросника для выявления ключевых психолого-педагогических особенностей развития дошкольников группы риска <i>Zyukova V.A., Zlobin V.O.</i> Systematic Approach to the Product of an Automated Questionnaire to Identify Key Psychological and Pedagogical Features of the Development of Preschoolers at Risk	159
<i>Меерсон А.-Л.С.</i> Жизнеспособность личности как предиктор вовлеченности студентов в учебно-профессиональное освоение технологий искусственного интеллекта <i>Meerson A.-L.S.</i> Personality Viability as a Predictor of Students' Involvement in the Educational and Professional Development of Artificial Intelligence Technologies	167
<i>Селиванов Д.С., Петров В.Е.</i> Структурная модель комплекса психологических трудностей постразводного периода у женщин <i>Selivanov D.S., Petrov V.E.</i> A Structural Model of Psychological Difficulties of the Post-divorce Period in Women	174
<i>Хрептович Р.Ф.</i> Взаимосвязь между ценностными ориентациями и уровнем психологического благополучия мужчин ранней и средней взрослости <i>Khreptovich R.F.</i> The Relationship between Value Orientations and the Level of Psychological Well-being of Men in Early and Middle Adulthood	180

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

PERSONNEL OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

<i>Аймаганбетова А.М.</i> Концепция управления кадровым потенциалом вуза на основе интеграции матричной оценки деятельности преподавателей и технологии распределенного реестра <i>Aimaganbetova A.M.</i> A Concept of University Human Resource Potential Management Based on the Integration of Matrix-Based Assessment of Teachers' Performance and Distributed Ledger Technology	190
<i>Мачехина О.Н.</i> Непрерывное наставничество в высшей школе: от формального кураторства к экосистеме профессионального развития <i>Machekhina O.N.</i> Continuous Mentoring in Higher Education: from Formal Curatorship to an Ecosystem of Professional Development	196

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

<i>Цуй Хунда, Горбачев С.С., Фёдоров А.Д.</i> Разработка и валидация носимой сенсорной системы для оценки распределения давления при боксерском ударе <i>Cui Hongda, Gorbachev S.S., Fedorov A.D.</i> Development and Validation of a Wearable Sensor System for Assessing Pressure Distribution During Boxing Punches	202
---	-----

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

COMPARATIVE PEDAGOGY

<i>Ван Чэнчжи</i> Использование игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства в начальных школах Китая <i>Van Chjenchzhi</i> Using Games and Play Techniques in Art Classes in Primary Schools in China	210
<i>Хуан Янань, Ядров К.П.</i> Апробация модели педагогического сопровождения цифровой социализации подростков в средних школах Китая <i>Huang Yanan, Yadrov K.P.</i> Approbation of a Model of Pedagogical Support for the Digital Socialization of Adolescents in Secondary Schools of China.	215

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

TRIBUNE OF A YOUNG SCIENTIST

<i>Вэй Жуюй</i> Междисциплинарный подход к формированию целостной исполнительской готовности студента-вокалиста <i>Wei Ruyu</i> An Interdisciplinary Approach to the Formation of Holistic Performance Readiness of a Vocal Student	221
<i>Цзян Цзяхун, Ядров К.П.</i> Результаты апробации модели педагогического сопровождения социализации китайских студентов на начальном этапе обучения в российском вузе <i>Jiang Jiahong, Yadrov K.P.</i> Results of the Pilot Testing of a Model of Pedagogical Support for the Socialization of Chinese Students at the Initial Stage of Study at a Russian University.	229
<i>Шеркевич А.Н., Рыльский С.В., Рыльский Н.С.</i> Критерии оценки эффективности организации питания школьников в туристском походе <i>Sherkevich A.N., Rylsky S.V., Rylsky N.S.</i> Criteria for Evaluating the Effectiveness of Catering for Schoolchildren on a Camping Trip.	235
Рекомендации и правила для авторов Recommendations and Rules for the Authors	244

Лобанова Е.В.,
Российский новый университет



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, 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

Опыт Китая в развитии профессионального образования и его потенциал для России

Аннотация. Выделены положительные моменты и риски развития цивилизации. Приведена модель влияния факторов нового технологического уклада, определяющих изменение спроса на традиционные профессии и появление новых направлений деятельности, на трансформацию рынка труда. Обоснована значимость развития системы высшего образования в условиях динамично меняющейся социально-экономической среды. Представлен опыт развития системы профессионального образования Китая, характерные особенности ее трансформации. Обозначены роль идеологии Коммунистической партии Китая, системы законов и нормативных актов в области образования, ключевые цели реформирования китайской системы профессионального образования. Рассмотрена деятельность высших профессиональных колледжей, осуществляющих подготовку высококвалифицированных рабочих и специалистов в соответствии с потребностями экономики, играющих ключевую роль в социально-экономическом развитии Китая. Показаны возможности использования в России китайского опыта развития профессионального образования. Делается вывод о том, что в долгосрочной перспективе адаптация наиболее эффективных китайских практик способна обеспечить устойчивое развитие российской системы профессионального образования и повышение ее вклада в социально-экономическое развитие страны.

Ключевые слова: высшее и среднее профессиональное образование России, опыт трансформации системы профессионального образования Китая.

Для цитирования: Лобанова Е.В. Опыт Китая в развитии профессионального образования и его потенциал для России // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 6–16. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.006

Abstract. The positive aspects and risks of the development of civilization are highlighted. A model of the influence of the factors of the new technological order that determine the change in demand for traditional professions and the emergence of new areas of activity on the transformation of the labor market is presented. The importance of the development of the higher education system in a dynamically changing socio-economic environment is substantiated. The article presents the experience of the development of the Chinese vocational education system, the characteristic features of its transformation. The role of the ideology of the Chinese Communist Party, the system of laws and regulations in the field of education, and the key goals of reforming the Chinese vocational education system are outlined. The article examines the activities of higher professional colleges that train highly qualified workers and specialists in accordance with the needs of the economy, which play a key role in the socio-economic development of China. The possibilities of using the Chinese experience of professional education development in Russia are shown. It is concluded that in the long term, the adaptation of the most effective Chinese practices can ensure the sustainable development of the Russian vocational education system and increase its contribution to the socio-economic development of the country.

Keywords: higher and secondary vocational education in Russia, experience of transformation of the vocational education system in China.

For citation: Lobanova E.V. China's Experience in the Development of Vocational Education and its Potential for Russia. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 6–16. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.006

Введение. В XXI столетии в условиях перехода к шестому технологическому укладу, основанному на широком внедрении цифровых, информационно-коммуникационных, биотехнологических и интеллектуальных систем, происходят глубокие трансформационные процессы, существенно меняющие облик современной цивилизации во всех сферах социально-экономического развития. Повсеместное внедрение цифровых технологий, использование искусственного интеллекта (далее – ИИ) в производственных процессах, оптимизация управленческих процессов с помощью цифровых ресурсов приводят к повышению производительности труда, расширению географии коммуникации, увеличению вариантов логистических решений, роботизации рутинных процессов и другим положительным трансформационным процессам всех сфер социально-экономического развития. Вместе с этим, под воздействием цифровизации, автоматизации и роботизации исчезает целый ряд профессий, происходят кардинальное изменение мира профессий, снижение запроса на низкоквалифицированных работников, уменьшение потребности в человеческих рабочих ресурсах в целом.

Таким образом, наряду с положительными моментами развития цивилизации, возникают риски безработицы, повышения маргинальности общества, выраженного социального неравенства [4; 5; 9]. Эти обстоятельства вызывают тревогу в связи с тем, что скорость технологических изменений существенно опережает процессы адаптации рынка труда и системы профессионального образования. На Рисунке приведена модель влияния факторов нового технологического уклада на трансформацию рынка труда и появляющиеся риски профессиональной адаптации. Модель отражает взаимосвязи трансформационных процессов, происходящих под воздействием технологических, экономических и социальных факторов шестого технологического уклада, которые формируют новую профессионально-трудовую реальность, ведущую к качественному изменению структуры занятости, содержания профессиональной деятельности и требований, предъявляемых к личности специалиста. Рисунок наглядно демонстрирует неизбежное изменение рынка труда: цифровые технологии, перерастающие в ИИ, роботизация и автоматизация сделают невостребованными миллионы рабочих мест. При этом, согласно прогнозам Всемирного экономического форума, сформируется запрос на новые высокотехнологичные профессии, связанные с анализом данных, разработкой цифровых систем, кибербезопасностью, управлением сложными технологическими комплексами [18].



В Таблице 1 представлено описание трансформации рынка труда.

Таким образом, современные трансформационные процессы не только приводят к исчезновению отдельных профессий, но и сопровождаются возникновением новых видов профессиональной деятельности, предъявляющих повышенные требования к уровню квалификации, способности к непрерывному обучению, профессиональной мобильности и психологической адаптации специалистов.

В этих условиях особую значимость приобретают процессы развития системы высшего образования, способной обеспечить подготовку специалистов, соответствующих требованиям цифровой экономики, обладающих высоким уровнем профессиональной мобильности, цифровой грамотности и готовностью к непрерывному обучению в условиях динамично меняющейся социально-экономической среды.

Опыт развития национальной системы профессионального образования Китая. В обозначенном контексте существенное значение приобретает изучение опыта зарубежных стран, в частности подходов к трансформации системы высшего образования Китая. Образовательное пространство этой страны является одним из наиболее динамично развивающихся и системно реформируемых в условиях цифровой трансформации и глобальной конкуренции за человеческий капитал.

В настоящее время доказательством правильности выбранной политики развития и перестройки высшего образования в Китайской Народной Республике (далее – КНР) могут служить растущие позиции китайских университетов в признанных международных рейтингах. Так, в рейтинге Times Higher Education (далее – ТНЕ) за 2019 год Китай был представлен в «ТОП-100» только тремя вузами: Университет Цинхуа (23-е место), Пекинский университет (24-е место), Университет науки и технологий Китая (80-е место).

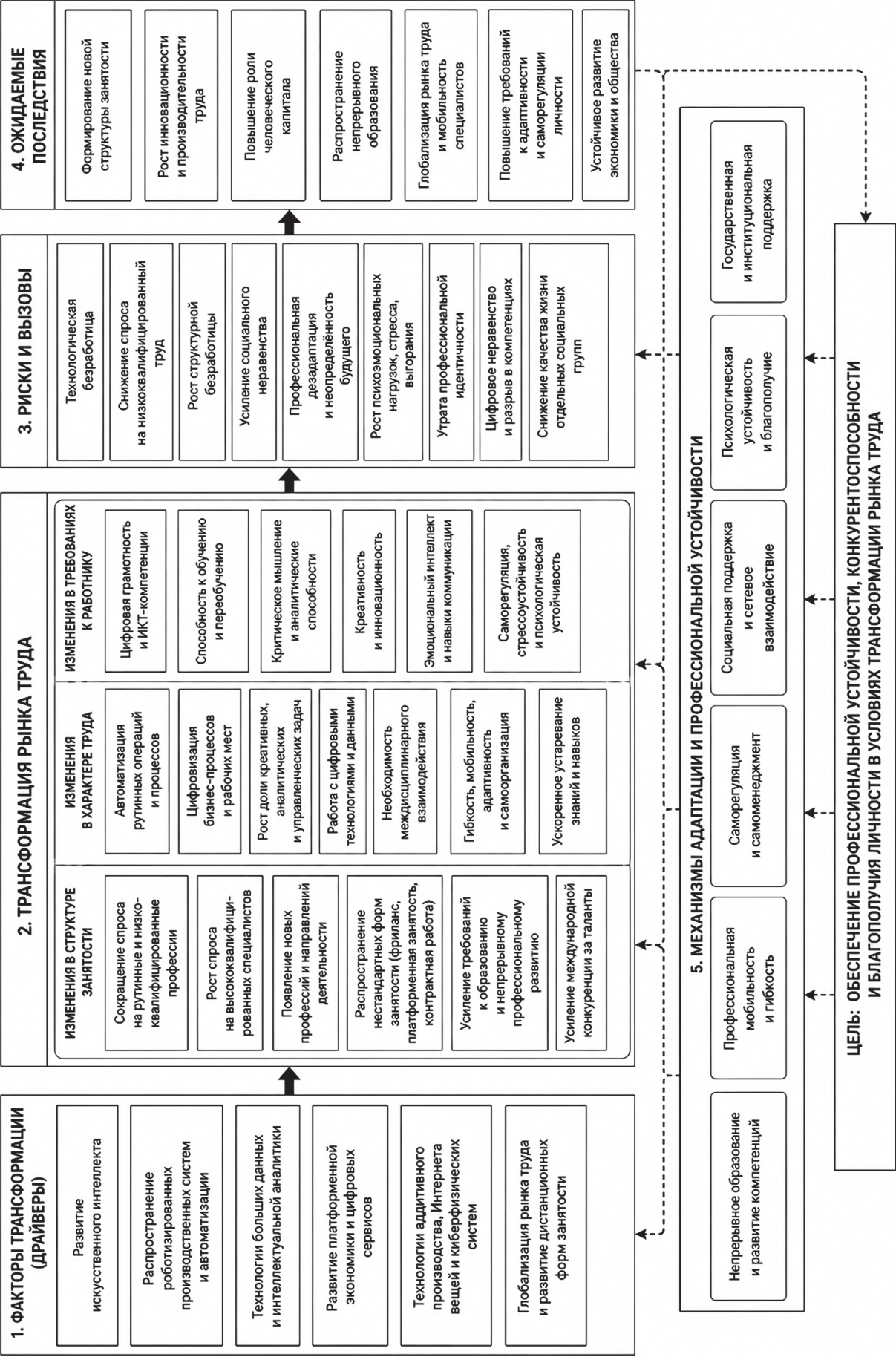


Рисунок. Модель влияния факторов нового технологического уклада на трансформацию рынка труда и появляющиеся риски профессиональной адаптации*
* Составлено автором по данным [1; 3; 8].

Таблица 1

**Трансформация профессиональной структуры рынка труда под
воздействием факторов шестого технологического уклада***

Фактор трансформации	Причины изменений	Профессии, спрос на которые снижается	Новые профессии и направления деятельности
Развитие ИИ	Автоматизация интеллектуальных операций, использование генеративных моделей	Операторы колл-центров, переводчики, бухгалтеры начального уровня, специалисты по вводу данных	Инженер по ИИ, промпт-инженер, специалист по машинному обучению, ИИ-аудитор
Роботизация и автоматизация производства	Замещение рутинных операций роботизированными системами	Сборщики, упаковщики, контролеры, операторы производственных линий	Инженер-робототехник, оператор роботизированных комплексов, специалист по промышленной автоматизации
Цифровизация экономики	Переход к электронному документообороту и цифровым платформам	Кассиры, банковские операционисты, почтовые служащие	Специалист по цифровой трансформации, аналитик бизнес-процессов, архитектор цифровых платформ
Развитие больших данных и аналитики	Рост объемов информации и необходимость ее обработки	Статистики традиционного профиля, архивариусы	Специалист по обработке данных, аналитик данных, инженер данных
Развитие электронной коммерции	Переход торговли в онлайн-среду	Продавцы традиционных магазинов, агенты по продаже	Специалист по электронной коммерции, маркетплейс-менеджер, цифровой маркетолог
Распространение киберфизических систем и Интернета вещей	Интеграция производственных и информационных систем	Техники по обслуживанию устаревшего оборудования	Инженер Интернета вещей, специалист по цифровым двойникам, системный интегратор
Рост значения информационной безопасности	Увеличение количества киберугроз	Часть традиционных специалистов по охране объектов	Специалист по кибербезопасности, аналитик киберугроз, эксперт по защите данных
Экологизация экономики и переход к устойчивому развитию	Ужесточение экологических стандартов	Работники традиционной энергетики	Инженер по возобновляемой энергетике, ESG-аналитик**, экологический консультант
Старение населения и демографические изменения	Рост доли пожилых людей	–	Специалист по гериатрии, координатор социальных сервисов, консультант по активному долголетию
Развитие биотехнологий и персонализированной медицины	Внедрение генетических и биоинженерных технологий	Часть лабораторных профессий традиционного типа	Биоинформатик, генетический консультант, инженер биомедицинских систем
Глобализация и платформенная занятость	Формирование единого мирового рынка труда	Посредники и некоторые административные профессии	Менеджер распределенных команд, специалист по удаленной занятости, цифровой координатор проектов

* Составлено автором в соответствии с «Атласом новых профессий» [2].

** От англ. экология (Environmental), социальная ответственность (Social) и корпоративное управление (Governance).

По данным рейтинга мировых университетов Times Higher Education за 2026 год, семь китайских вузов вошли в топ-100 мировых университетов:

- Университет Цинхуа (12-е место в мире) – мировой лидер в инженерии и информационных технологиях;
- Пекинский университет (13-е место) известен программами по гуманитарным наукам и медицине;
- Университет Фудань (36-е место) предлагает программы по медицине и бизнесу;
- Чжэцзянский университет (39-е место) реализует 11 программ широкого спектра направлений: от философии и неоконфуцианства до технических наук и медицины;
- Шанхайский университет Цзяотун (40-е место);
- Научно-технический университет Китая (51-е место);
- Нанкинский университет (62-е место) [20].

Важно отметить, что китайские университеты большое внимание уделяют научно-исследовательской деятельности, открывают научные лаборатории и создают экспериментальные разработки. В настоящее время они стали мировыми лидерами по количеству заявок на патенты на изобретения [7].

Анализируя путь становления и развития высшего образования в КНР, следует отметить характерные особенности его трансформации:

- использование лучшего проверенного методологического опыта Советского Союза, стран Европы, Соединенных Штатов Америки и Японии для построения собственной системы профессионального образования [10];
- сохранение национального менталитета и ценностей: идеи конфуцианства в духовно-нравственном воспитании молодежи, морально-идеологическое воспитание как важная часть образовательной программы каждого университета;
- поощрение возвращения китайской молодежи в КНР после обучения за рубежом с целью экспансии образовательной культуры других стран, что помогает китайскому образованию избежать застоя и отставания от мирового сообщества [17].

Формирование научно-образовательной среды в китайских университетах определяется идеологией Коммунистической партии Китая (далее – КПК). Она оказывает влияние как на разработку общей стратегии развития системы образования страны, так и на практическую реализацию конкретных механизмов управления системой высшего образования [19].

В программных документах по реформированию китайской системы профессионального образования, в частности, в «Программе по превращению Китая в образовательную державу до 2035 года» (обнародована Центральным комитетом КПК и Государственным советом (правительством) КНР) (далее – Программа) поставлена задача создания образовательного государства, которое будет отличаться мощным идеоло-

гическим и политическим руководством, конкурентоспособностью талантов, научно-технической поддержкой, обеспечением народного благосостояния, социальной синергией и международным влиянием [цит. по: 6].

В Программе определена стратегическая цель – «построить к 2035 году державу с сильной системой образования для поддержки процесса модернизации и национального возрождения» [22].

Данная цель опирается на три аспекта, сформулированные в Программе:

- формирование многоуровневой системы образования с китайской спецификой, системы обучения граждан на протяжении всей жизни;
- обеспечение быстро развивающейся экономики Китая высококвалифицированными трудовыми ресурсами, постоянное развитие связей науки и образования с промышленностью и экономикой;
- развитие культуры и социальный прогресс для обеспечения интеллектуальной поддержки модернизации страны.

Таким образом, документ задает систему преемственных целей: от построения структуры подготовки кадров до создания инновационной экосистемы и формирования общества, основанного на знаниях.

Приоритет в развитии профессионального образования отдается подготовке специалистов, востребованных современным рынком труда, профессиям, сохраняющим актуальность в долгосрочной перспективе. Об этом свидетельствует структура профессиональной подготовки в университетах и колледжах КНР (см. Таблицу 2).

Приведенные в таблице данные демонстрируют ориентацию профессионального образования на обеспечение потребностей рынка труда и устойчивое развитие народного хозяйства, выражающуюся в подготовке кадров для высокотехнологичных, управленческих, социально-экономических и стратегически значимых отраслей экономики. В этой связи наиболее важным направлением деятельности Министерства образования КНР в указанный в Программе период является повышение качества и социального статуса профессионального образования. Для решения этой задачи планируется проведение мероприятий, направленных на усиление привлекательности профессионального образования. Планируется формирование пула элитных учебных заведений, занимающих ведущие позиции среди вузов в мировых рейтингах, совершенствование структуры профессионального образования, предоставление финансирования в виде грантов на научные исследования, создание национальных научно-исследовательских баз; продвижение научных исследований, обеспечение учебных заведений высококвалифицированными профессиональными преподавателями, владеющими инновационными технологиями обучения. Обращается

Таблица 2

**Структура профессиональной подготовки в университетах
и колледжах КНР (по числу образовательных программ)***

Направления подготовки	Доля программ, %
Информационные технологии и программирование	9,6
ИИ и машинное обучение	8,8
Аналитика больших данных	7,8
Военные и силовые специальности (национальная безопасность, оборона, полиция)	7,1
Кибербезопасность	6,7
Цифровое управление и электронное правительство	6,4
Инженерия робототехнических систем	6,1
Интернет вещей и киберфизические системы	5,9
Цифровая экономика и финансовые технологии	5,7
Промышленная автоматизация	5,5
Биотехнологии и цифровая медицина	5,4
Медицинские специальности (клиническая и профилактическая медицина)	5,8
Управление народным хозяйством и экономикой	5,2
Управление и государственное администрирование	4,7
Облачные технологии, разработка и администрирование в сфере информационных технологий	4,6
Инженерные специальности	4,5
Электронная коммерция и цифровой маркетинг	4,4
Творческие и креативные специальности	3,8
Гуманитарные, в том числе, юридические науки	3,6
Цифровой дизайн	3,4

* Составлено по данным Liu Zhiwen [12].

внимание на мотивационный компонент в деятельности преподавателей, предусматривается их межрегиональное распределение для решения проблемы нехватки, повышения квалификации и профессионального развития специалистов. В качестве важной составляющей определено повышение социального статуса преподавателей: стабильные высокие зарплаты, медицинское и социальное страхование.

Одним из приоритетных направлений модернизации образования является широкое внедрение информационных технологий на всех его уровнях, развитие дистанционного обучения, интеграция ИИ в образовательный процесс, совершенствование управления учебными заведениями посредством применения цифровых технологий [11; 15; 19].

Ключевым направлением в КНР на законодательном уровне является создание оптимальной системы законов и нормативных актов в области образования, совершенствование системы юридической поддержки работы учебных заведений, поощрение самоуправления в вузах [16].

Важной частью образовательной системы Китая, прежде всего, в подготовке технических специалистов, являются высшие профессиональные колледжи, также называемые высшими профессионально-техническими колледжами. Их количество ежегод-

но растет: с 2019 по 2024 год было создано почти 100 высших профессиональных колледжей, в том числе предлагающих программы бакалавриата по техническим специальностям. Данные образовательные учреждения активно разрабатывают курсы и программы, ориентированные на формирование практических и технических навыков, отвечающих актуальным потребностям различных отраслей экономики и промышленности [13; 14].

В контексте образовательных реформ, инициированных в КНР в конце XX века и предусматривавших расширение автономии образовательных учреждений, высшие профессиональные колледжи получили возможность более эффективно адаптировать свои программы к потребностям индустрии. Эти изменения позволили им оперативно реагировать на меняющиеся требования рынка труда и обеспечивать более высокую степень соответствия учебных планов кадровым потребностям соответствующих отраслей [21].

В настоящее время Китай вступил в новый этап развития, характеризующийся ускорением промышленной модернизации и экономической реструктуризации. Это обусловило необходимость в технических кадрах различных направлений и определило важную роль профессионального образования.

Государственным советом КНР был разработан и реализован план развития высшего профессионального образования, направленный на повышение качества, эффективности и инновационности системы, выход китайского профессионального образования на международные рынки [23].

Основными направлениями деятельности образовательных учреждений являются развитие профессиональных и социальных компетенций студентов, активное взаимодействие с промышленными партнерами, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, ориентация на практическую подготовку и международная интеграция в соответствии с современными вызовами общества. При этом образовательные учреждения имеют государственную поддержку.

Высшие профессиональные колледжи принимают на себя основную ответственность за подготовку высококвалифицированных рабочих и специалистов посредством реализации образовательной модели, ориентированной на занятость и потребности экономики. Данная модель включает сочетание инженерного обучения как в аудитории, так и на рабочем месте, что позволяет удовлетворять потребности общества в условиях экономической трансформации, модернизации и цифрового развития [11].

Структура высших профессиональных колледжей Китая представляет собой пример интегрированной модели, включающей образовательные и административные компоненты и обладающей высокой адаптивностью к внутренним и внешним изменениям, происходящим в обществе и на рынке труда. С одной стороны, данная структура направлена на обеспечение качественного образования и решение практических задач современной экономики, с другой – на подготовку студентов к профессиональным вызовам. Внутренняя структура включает факультеты и кафедры, каждая из которых специализируется на определенных направлениях: технических, управленческих, медицинских, информационных и других.

Образовательные программы разрабатываются таким образом, чтобы интегрировать теоретические знания и практические навыки, ориентированные на решение реальных задач, они тесно связаны с требованиями современной промышленности. Например, программы по машиностроению включают курсы по автоматизации, системам автоматизированного проектирования и робототехнике, что отражает комплексный подход к подготовке специалистов [12].

Образовательные программы ориентированы на интеграцию с современным производственно-промышленным сектором. Колледжи сотрудничают с предприятиями, обеспечивая студентам возможность прохождения стажировок и участия в реальных проектах, что способствует формированию практического опыта.

Особое внимание уделяется разработке комплексных оценочных показателей с учетом региональных особенностей и потребностей рынка труда. Это позволяет обеспечивать соответствие образовательных программ требованиям конкретных отраслей и регионов, а также способствует развитию местных экономик. Региональная ориентация образовательных программ способствует не только повышению качества подготовки студентов, но и развитию территорий, обеспечивая связь образования с региональным рынком труда.

В контексте масштабных реформ, направленных на модернизацию КНР, основная цель заключается в обеспечении соответствия образовательных программ требованиям ключевых отраслей экономики. Ее достижение предполагает различные формы взаимодействия образовательных учреждений и предприятий: совместные исследования, разработку курсов с участием отраслевых экспертов и организацию стажировок.

Высшие профессиональные колледжи играют ключевую роль в социально-экономическом развитии страны, обеспечивая подготовку квалифицированных кадров для промышленности и инновационного сектора. Согласно исследованиям, проведенным Министерствами образования и промышленности и информационных технологий КНР, колледжи активно развивают систему стажировок и практик на базе предприятий [12].

Инновационность является ключевой характеристикой данных учреждений: активно внедряются цифровые технологии, ИИ и интерактивные образовательные платформы, а интеграция междисциплинарного подхода и международного сотрудничества способствует подготовке специалистов для глобального рынка труда.

Адаптивность образовательной системы выражается в постоянном обновлении программ и методик обучения в соответствии с изменениями экономики и технологий.

Можно выделить ключевые принципы, на которых базируется функционирование и развитие высших профессиональных колледжей: ориентация на рынок труда, интеграция теории и практики, инновационность, доступность, междисциплинарность, международная интеграция и адаптивность.

Таким образом, современная система профессионального образования Китая представляет собой комплексный механизм подготовки специалиста, обеспечивающий реализацию стратегических задач социально-экономического и научно-технологического развития страны. В долгосрочной перспективе данный подход позволит не только обеспечивать потребности национальной экономики в высококвалифицированных кадрах, но и формировать устойчивую модель инновационного развития, основанную

на постоянном совершенствовании человеческого капитала. Особое значение приобретает идеологическое и нравственное воспитание студентов, выступающее важным инструментом формирования культурной идентичности, патриотизма и социальной ответственности, что соответствует стратегической задаче построения к 2035 году «образовательной державы».

Возможности использования китайского опыта развития профессионального образования в России. Нам представляется, что китайский опыт может быть успешно адаптирован в России при ус-

ловии его творческого осмысления и учета особенностей отечественной образовательной системы. В первую очередь речь идет о повышении роли государства в стратегическом управлении высшим образованием, развитии механизмов взаимодействия университетов с промышленностью и научно-технологическим сектором, широком внедрении цифровых образовательных технологий, а также формировании системы профессиональных колледжей. Ключевые направления использования китайского опыта развития высшего образования в России представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Ключевые направления использования в России китайского опыта развития профессионального образования

Направление	Содержание китайского опыта	Возможности применения в России	Ожидаемый эффект
Стратегическая роль государства	Высшее образование развивается в соответствии с долгосрочными государственными программами и национальными приоритетами	Усиление стратегического планирования и координации образовательной политики	Повышение эффективности управления системой высшего образования
Интеграция образования, науки и экономики	Университеты активно взаимодействуют с научными центрами и промышленными предприятиями	Создание научно-образовательных консорциумов и укрепление связей с реальным сектором экономики	Ускорение инновационного развития и подготовка кадров для высокотехнологичных отраслей
Цифровизация образования	Создание интеллектуальных кампусов, развитие онлайн-обучения, внедрение ИИ и цифрового управления	Развитие цифровой образовательной среды и платформ непрерывного обучения	Повышение доступности и качества высшего образования
Ориентация на потребности рынка труда	Структура подготовки специалистов постоянно адаптируется к запросам экономики и перспективным направлениям развития экономики и производства	Совершенствование механизмов прогнозирования кадровых потребностей	Снижение дисбаланса между рынком труда и системой подготовки кадров
Развитие профессионального и прикладного образования	Расширение сети высших профессиональных колледжей и практико-ориентированных программ	Укрепление прикладного сектора высшего образования и взаимодействия с работодателями	Обеспечение экономики квалифицированными специалистами
Дальнейшее развитие системы высших профессиональных колледжей	Создание новых высших профессиональных колледжей, расширение программ прикладного бакалавриата, интеграция профессионального и академического образования, повышение качества подготовки специалистов	Развитие сети прикладных университетов и высших колледжей, расширение программ практико-ориентированного бакалавриата, усиление взаимодействия с предприятиями	Формирование многоуровневой системы подготовки кадров и повышение соответствия выпускников потребностям экономики
Развитие кадрового потенциала	Повышение социального статуса преподавателей, совершенствование системы повышения квалификации и мотивации	Создание эффективной системы профессионального развития научно-педагогических работников	Рост качества преподавания и научной деятельности
Поддержка научных исследований и инноваций	Создание национальных исследовательских платформ и научно-технических инновационных баз мирового уровня	Расширение поддержки университетской науки и исследовательской инфраструктуры	Повышение научно-технологической конкурентоспособности страны

Направление	Содержание китайского опыта	Возможности применения в России	Ожидаемый эффект
Идеологическое и духовно-нравственное воспитание	Формирование гражданской идентичности, патриотизма, социальной ответственности, приобщение к традиционным культурным ценностям, реализация эффективных механизмов идеологического воспитания	Совершенствование воспитательной работы и развитие ценностно-ориентированных образовательных программ	Укрепление гражданской идентичности и обеспечение социальной стабильности
Ориентация подготовки кадров на перспективные отрасли экономики и профессии будущего	Формирование структуры высшего и профессионального образования с учетом долгосрочных потребностей цифровой экономики, развития ИИ, робототехники, новых материалов, биотехнологий, высокотехнологичного производства и других стратегических направлений научно-технологического развития. Регулярное обновление образовательных программ в соответствии с прогнозами рынка труда и государственными приоритетами	Совершенствование механизмов прогнозирования кадровых потребностей, развитие программ подготовки специалистов для высокотехнологичных и наукоемких отраслей, расширение взаимодействия образовательных организаций с работодателями	Снижение структурного дефицита кадров, повышение соответствия квалификаций выпускников требованиям экономики XXI века и укрепление технологического суверенитета страны

Заключение. Китайская система профессионального образования демонстрирует высокую эффективность благодаря сочетанию государственного регулирования, идеологического руководства, цифровой трансформации и тесной интеграции образования, науки и производства. Масштабные государственные инициативы позволяют оперативно адаптировать систему подготовки кадров к потребностям инновационной экономики и научно-технологической модернизации страны. При этом особое значение приобретает ориентация образовательной системы на долгосрочные национальные приоритеты, развитие человеческого капитала и формирование интеллектуального потенциала общества.

Для России данный опыт представляет значительный научный и практический интерес, поскольку его отдельные элементы могут способствовать повышению эффективности управления системой высшего образования, развитию цифровой образовательной среды, укреплению взаимодействия университетов с научно-технологическим сектором и повышению конкурентоспособности отечественных вузов. В долгосрочной перспективе адаптация наиболее эффективных китайских практик способна обеспечить устойчивое развитие национальной системы профессионального образования и повышение ее вклада в социально-экономическое развитие страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаева М.Э., Чариева О.И., Джумаева Д.Д. Развитие образования 21-го века // Символ науки. 2023. № 12. С. 106-109.
2. Атлас новых профессий 3.0 / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина. ПРО, 2021. 472 с.
3. Бекназаров Э., Оразова С. Развитие образования XXI века // Символ науки. 2024. № 1. С. 67-70.
4. Гирфанова Е.Ю., Осипов П.Н., Тарасова Е.Н. Образование и рынок труда: грани взаимодействия // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 4. С. 133-138.
5. Исманалиева Ж.А., Асанбекова З.С., Абдуллаева Ж.Д. Профессиональное образование и рынок труда // Бюллетень науки и практики. 2022. № 3. С. 305-311.
6. Китай обнародовал программу по построению образовательной державы к 2035 году. URL: <http://russian.peopledaily.com.cn/n3/2025/0203/c518134-20272083.html> (дата обращения: 05.05.2026).
7. Лучшие университеты Китая 2025 / Международное агентство образования за рубежом. URL: https://www.global-dialog.ru/countries/china/higher_education/luchshie-universitety-kitaya/ (дата обращения: 05.05.2026).
8. Цифровой поворот в системе образования: социально гуманитарный контекст. Монография / С.А. Кравченко, А.В. Носкова, А.В. Андреевкова и др.; под ред. С.А. Кравченко, А.В. Носковой. М.: МГИМО Университет, 2023. 388 с.
9. Широкалова Г.С., Пронина Е.И. Образование и рынок труда // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4. С. 301-309.

10. Green B.J. How China's System of Higher Education Works: Pragmatic Instrumentalism, Centralized-Decentralization, and Rational Chaos. URL: https://www.researchgate.net/publication/369108764_How_China's_System_of_Higher_Education_Works_Pragmatic_Instrumentalism_Centralized-Decentralization_and_Rational_Chaos (дата обращения: 05.05.2026).
11. Liu Junxiu Digital Transformation in Chinese Higher Education: Leadership and Governance Perspectives. *The Development of Humanities and Social Sciences*. 2025. No. 1 (4). P. 68–92. DOI: 10.71204/hyre3922
12. Liu Zhiwen China's Higher Vocational Education and Training (HVET) graduates' soft-skill gap: individual aspirations and structural constraints. *Research in Post-Compulsory Education*. 2025. Vol. 30, Iss. 4. P. 698–722.
13. Lu Yang Teaching and Learning Chinese in Higher Education Theoretical and Practical Issues. London, 2017. 270 p.
14. Minghui Jia The Effectiveness of Higher Vocational Education Services in Selected Schools in China, Basis for Enhanced Learning Program. *Journal of Education and Educational Research*. 2024. No. 7 (3). P. 75–78. DOI: 10.54097/j99jvz70
15. Saiyin Hui The Influence of Educational Modernization on the Teaching Reform of Ideological and Political Courses in Colleges and Universities. *Modern Education Management*. 2021. No. 01. P. 45–52.
16. She Li Chinese-GenAI in Higher Education: Adoption and Impact from a Chinese University students Case Study. *Advances in Engineering Technology Research*. 2025. No. 15 (1). DOI: 10.56028/aetr.15.1.41.2025
17. Sziegat H., Frank Xiao Digital Transformation and Innovation in Chinese Higher Education: Governance, Policy, and Strategy. URL: https://www.researchgate.net/publication/390582967_Digital_Transformation_and_Innovation_in_Chinese_Higher_Education_Governance_Policy_and_Strategy (дата обращения: 05.05.2026).
18. The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum. Geneva, 2025. 290 p.
19. Wei Chen Ideological and Political Education as a Mechanism of Cultural Identity Formation: A Systematic Review of Contemporary Chinese Higher Education. *International Journal of Drug Delivery Technology*. 2026. 16 (8s). DOI: 10.25258/ijddt.16.8s.28
20. World University Rankings 2026. *Times Higher Education website*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking> (дата обращения: 05.05.2026).
21. Zhang Hongzhi Equity Issues in Chinese Higher Education Policy: A Case Study of the Enrolment Expansion Policy. Abingdon; New York: Routledge, 2024. 200 p.
22. 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》 [Центральный комитет КПК и Государственный совет опубликовали «Краткий план национальной программы построения мощной образовательной нации (2024–2035)»] / Официальный сайт правительства КНР. URL: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm (дата обращения: 05.05.2026) (на китайском языке).
23. 国务院关于加快发展现代职业教育的决定 国发〔2014〕19号 [Решение Государственного совета об ускорении развития современного профессионального образования] / Официальный сайт правительства КНР. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2014-06/22/content_8901.htm (дата обращения: 05.05.2026). (на китайском языке).

REFERENCES

1. Ataeva M.E., Charieva O.I., Dzhumayeva D.D. Razvitie obrazovaniya 21-go veka [Development of education in the 21st century]. *Symbol of Science*. 2023. No. 12. P. 106–109. (in Russian).
2. Atlas novykh professiy 3.0 [Atlas of new professions 3.0]; Ed. by D. Varlamova, D. Sudakov. Moscow: Al'pina. PRO, 2021. 472 p. (in Russian).
3. Beknazarov E., Orazova S. Razvitie obrazovaniya XXI veka [Development of education in the 21st century]. *Symbol of Science*. 2024. No. 1. P. 67–70. (in Russian).
4. Girfanova E.Yu., Osipov P.N., Tarasova E.N. Obrazovanie i ryok truda: grani vzaimodeystviya [Education and the labor market: facets of interaction]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. 2023. No. 4. P. 133–138. (in Russian).
5. Ismanalieva Zh.A., Asanbekova Z.S., Abdullaeva Zh.D. Professional'noe obrazovanie i ryok truda [Vocational education and the labor market]. *Bulletin of Science and Practice*. 2022. No. 3. P. 305–311. (in Russian).
6. Kitay obnarodoval programmu po postroeniyu obrazovatel'noy derzhavy k 2035 godu [China announces program to build an educational powerhouse by 2035]. Available at: <http://russian.peopledaily.com.cn/n3/2025/0203/c518134-20272083.html> (date of the Application: 05.05.2026). (in Russian).
7. Luchshie universitety Kitaya 2025 [Best universities in China 2025]. *International Education Agency Abroad*. Available at: https://www.globaldialog.ru/countries/china/higher_education/luchshie-universitety-kitaya/ (date of the Application: 05.05.2026). (in Russian).
8. Tsifrovoy povorot v sisteme obrazovaniya: sotsial'no gumanitarnyy kontekst [Digital turn in the education system: socio-humanitarian context]. Monograph. S.A. Kravchenko, A.V. Noskova, A.V. Andreenkova et al.; ed. by S.A. Kravchenko, A.V. Noskova. Moscow: MGIMO University, 2023. 388 p. (in Russian).
9. Shirokalova G.S., Pronina E.I. Obrazovanie i ryok truda [Education and the labor market]. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*. 2023. No. 4. P. 301–309. (in Russian).
10. Green B.J. How China's System of Higher Education Works: Pragmatic Instrumentalism, Centralized-Decentralization, and Rational Chaos. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369108764_How_China's_System_of_Higher_Education_Works_Pragmatic_Instrumentalism_Centralized-Decentralization_and_Rational_Chaos (date of the Application: 05.05.2026).
11. Liu Junxiu Digital Transformation in Chinese Higher Education: Leadership and Governance Perspectives. *The Development of Humanities and Social Sciences*. 2025. No. 1 (4). P. 68–92. DOI:10.71204/hyre3922
12. Liu Zhiwen China's Higher Vocational Education and Training (HVET) graduates' soft-skill gap: individual aspirations and structural constraints. *Research in Post-Compulsory Education*. 2025. Vol. 30, Iss. 4. P. 698–722.
13. Lu Yang Teaching and Learning Chinese in Higher Education Theoretical and Practical Issues. London, 2017. 270 p.
14. Minghui Jia The Effectiveness of Higher Vocational Education Services in Selected Schools in China, Basis for Enhanced Learning Program. *Journal of Education and Educational Research*. 2024. No. 7 (3). P. 75–78. DOI: 10.54097/j99jvz70
15. Saiyin Hui The Influence of Educational Modernization on the Teaching Reform of Ideological and Political Courses in Colleges and Universities. *Modern Education Management*. 2021. No. 01. P. 45–52.

16. She Li Chinese-GenAI in Higher Education: Adoption and Impact from a Chinese University students Case Study. *Advances in Engineering Technology Research*. 2025. No. 15 (1). DOI: 10.56028/aetr.15.1.41.2025
17. Sziegat H., Frank Xiao Digital Transformation and Innovation in Chinese Higher Education: Governance, Policy, and Strategy. Available at: https://www.researchgate.net/publication/390582967_Digital_Transformation_and_Innovation_in_Chinese_Higher_Education_Governance_Policy_and_Strategy (date of the Application: 05.05.2026).
18. The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum. Geneva, 2025. 290 p.
19. Wei Chen Ideological and Political Education as a Mechanism of Cultural Identity Formation: A Systematic Review of Contemporary Chinese Higher Education. *International Journal of Drug Delivery Technology*. 2026. 16 (8s). DOI: 10.25258/ijddt.16.8s.28
20. World University Rankings 2026. *Times Higher Education website*. Available at: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking> (date of the Application: 05.05.2026).
21. Zhang Hongzhi Equity Issues in Chinese Higher Education Policy: A Case Study of the Enrolment Expansion Policy. Abingdon; New York: Routledge, 2024. 200 p.
22. 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》 [The CPC Central Committee and the State Council have published a "Short plan for the national program for Building a powerful educational Nation (2024-2035)". *Official Website of the Government of the People's Republic of China*. Available at: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm (date of the Application: 05.05.2026). (in Chinese).
23. 国务院关于加快发展现代职业教育的决定 国发〔2014〕19号 [Decision of the State Council on accelerating the development of modern vocational education]. *Official Website of the Government of the People's Republic of China*. Available at: https://www.gov.cn/zhengce/content/2014-06/22/content_8901.htm (date of the Application: 05.05.2026). (in Chinese).

Поступила в редакцию: 18.05.2026

Поступила после рецензирования: 02.07.2026

Поступила к публикации: 23.07.2026

Received: 18.05.2026

Revised: 02.07.2026

Accepted: 23.07.2026

Айбазова М.Ю.,

Северо-Кавказская государственная академия

Цахаева А.А.,

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

Шуков Ш.М.,

Северо-Кавказская государственная академия



АЙБАЗОВА МАРИНА ЮСУФОВНА

Российская Федерация, город Черкесск

доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия. Сфера научных интересов: цифровизация образования, инновации в образовании, цифровая образовательная среда. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: aibaz-mari@mail.ru

MARINA Yu. AIBAZOVA

Cherkessk, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Humanities, North Caucasus State Academy. Research interests: digitalization of education, innovations in education, digital educational environment. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: aibaz-mari@mail.ru



ЦАХАЕВА АНЖЕЛИКА АМИРОВНА

Российская Федерация, город Симферополь

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. Сфера научных интересов: психология саморазвивающейся адаптивной личности, ценностные ориентации личности, стратегии адаптивного поведения как механизм саморазвития. Автор более 300 опубликованных научных работ. Электронная почта: Tsahaeva@rambler.ru

ANZHELIKA A. TSAKHAEVA

Simferopol, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University. Research interests: psychology of the self-developing adaptive personality, personal value orientations, and adaptive behavior strategies as a mechanism of self-development. Author of more than 300 published scientific works. E-mail address: Tsahaeva@rambler.ru



ШУКОВ ШАМИЛЬ МУХАМЕДОВИЧ

Российская Федерация, город Черкесск

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия. Сфера научных интересов: цифровой имидж руководителя, персональный брендинг, репутационный менеджмент. Электронная почта: shamil.shukov@yandex.ru

SHAMIL M. SHUKOV

Cherkessk, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Humanities, North Caucasus State Academy. Research interests: managerial image, personal branding, digital managerial image, reputational management. E-mail address: shamil.shukov@yandex.ru

Формирование профессионального имиджа руководителя сферы бизнеса в цифровой среде

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена кардинальным переосмыслением подходов к построению персонального бренда лидера в эпоху социальных сетей и онлайн-коммуникаций. Цель исследования – выявление эффективных механизмов формирования и поддержания имиджа руководителя в цифровой среде. Проанализированы ключевые компоненты имиджа, влияющие на восприятие лидера целевой аудиторией, стратегии взаимодействия с ней и создания контента, механизмы онлайн-взаимодействия, особенности восприятия информации в цифровой среде и методы построения персонального бренда. Показано влияние алгоритмов соцсетей на формирование имиджа руководителя: установлена связь между параметрами алгоритмической релевантности (вовлеченность, глубина просмотра и др.) и репутационными метриками. Рассмотрена трансформация имиджа из статичного образа в динамическую систему цифровых сигналов – совокупность коммуникативных маркеров (форматы контента, паттерны публикаций, семантические кластеры), формирующих образ лидера. Выявлены тактики цифрового присутствия в условиях информационной перегрузки: микрокоммуникация, дробление контента с сохранением смысла, оптимизация под поведенческие сигналы алгоритмов. Разработана модель управления впечатлением с учетом специфики платформ (архитектура внимания, рекомендательные системы, социальное доказательство), включающая прогнозирование репутационных эффектов, реагирование на риски и распределение тактик по аудиториям. Представлены рекомендации по управлению цифровым следом, мониторингу репутации и оптимизации коммуникационных стратегий для руководителей различного уровня.

Ключевые слова: имидж руководителя в цифровой среде, сфера бизнеса, персональный брендинг, модель управления впечатлением, цифровой след, мониторинг репутации, коммуникационные стратегии.

Для цитирования: Айбазова М.Ю., Цахаева А.А., Шуков Ш.М. Формирование профессионального имиджа руководителя сферы бизнеса в цифровой среде // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 17–26. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.017

Abstract. The relevance of the research is due to a fundamental rethinking of approaches to building a personal brand of a leader in the era of social networks and online communications. The purpose of the study is to identify effective mechanisms for forming and maintaining the image of a leader in a digital environment. The key components of the image that influence the perception of the leader by the target audience, strategies for interacting with it and creating content, mechanisms of online interaction, features of information perception in the digital environment and methods of building a personal brand are analyzed. The influence of social media algorithms on the formation of a manager's image is shown: a relationship is established between the parameters of algorithmic relevance (engagement, viewing depth, etc.) and reputational metrics. The article considers the transformation of an image from a static image into a dynamic system of digital signals – a set of communicative markers (content formats, publication patterns, semantic clusters) that form the image of a leader. The tactics of digital presence in conditions of information overload are revealed: microcommunication, fragmentation of content while preserving meaning, optimization for behavioral signals of algorithms. A model of impression management has been developed taking into account the specifics of platforms (attention architecture, recommendation systems, social proof), including forecasting reputational effects, responding to risks, and distributing tactics across audiences. Recommendations on digital footprint management, reputation monitoring and optimization of communication strategies for managers at various levels are presented.

Keywords: executive image in the digital environment, business sphere, personal branding, impression management model, digital footprint, reputation monitoring, communication strategies.

For citation: Aibazova M.Yu., Tsakhaeva A.A., Shukov Sh.M. Formation of a Professional Image of a Business Leader in a Digital Environment. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 17–26. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.017



Введение. Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что в эпоху масштабной цифровой трансформации бизнес-среды коренным образом переосмысливаются подходы к формированию профессионального имиджа руководителя [3, с. 15]. Возрастающая роль персонального брендинга обусловлена рядом ключевых социально-коммуникационных изменений, связанных с распространением интерактивных онлайн-платформ (социальных сетей, мессенджеров, профессиональных сообществ и др.). В этих условиях образ лидера формируется не только через официальные каналы коммуникации, но и в ходе спонтанного взаимодействия с широкой

аудиторией при публикации комментариев, репостов, включении в обсуждения [8, с. 23] и др.

Особую роль в формировании и управлении цифровым имиджем руководителя в социальных сетях играет механизм социального доказательства – работа лидера мнений подкрепляется активностью его последователей: количеством лайков, репостов, комментариев и вовлеченностью аудитории в целом. При этом важно учитывать также феномен информационного пузыря, когда алгоритмы социальных сетей формируют персонализированную ленту, ограничивая восприятие альтернативных точек зрения [9, с. 45].

Выраженное значение при этом имеет «экономика внимания», поскольку в условиях информационной перегруженности ценность руководителя определяется его способностью удерживать интерес целевой аудитории, выделяться на фоне потока контента и транслировать четкие, запоминающиеся смыслы [10, с. 67]. Немаловажно и то, что репутация лидера все чаще оценивается по внешним индикаторам онлайн-присутствия – числу подписчиков, уровню вовлеченности аудитории, а также по тональности упоминаний и отзывам, то есть по росту значимости социального подтверждения [2, с. 89].

Важно отметить, что динамичное управление впечатлением позволяет не просто транслировать заранее подготовленный образ, но и оперативно корректировать его на основе мгновенной обратной связи и данных аналитики в режиме реального времени [6, с. 101]. Частью профессиональной идентичности сегодня является цифровой след, так как совокупность данных, оставляемых руководителем в сети (публикации, комментарии, упоминания, медиаматериалы и др.), формирует устойчивый и зачастую автономный образ, который может влиять на восприятие его компетенций и авторитета [4, с. 125].

Анализ ситуации показывает, что ключевая проблема заключается в разрыве между традиционными подходами к формированию имиджа руководителя и требованиями цифровой среды [11, с. 147]. Классические стратегии связи с общественностью – это долгосрочные планы коммуникационной деятельности организации, направленные на формирование и поддержание ее позитивного имиджа, управление репутацией и выстраивание доверительных отношений с целевыми аудиториями (клиентами, партнерами, средства массовой информации (далее – СМИ), госорганами, сотрудниками и др. (далее – PR-стратегии)). Они ориентированы преимущественно на контролируемые каналы коммуникации и одностороннюю трансляцию. Такие стратегии оказываются недостаточно эффективными в современных условиях в связи с высокой скоростью распространения информации, децентрализацией источников авторитета (доверие смещается от институций к личностям), интерактивности и диалогичности он-

лайн-коммуникаций, требующих от руководителя не просто «иметь имидж», но и постоянно его поддерживать и адаптировать [12, с. 169]. Также стоит учитывать повышенную прозрачность действий – любой элемент даже неявного цифрового следа может быть актуализирован и способен повлиять на восприятие образа. При этом важно понимать, что современные алгоритмы социальных сетей учитывают не только прямые действия пользователя, но и его цифровой отпечаток – косвенные показатели активности, метаданные публикаций и паттерны поведения [7, с. 183].

Анализ рассмотренной выше проблемы и научных источников позволил сформулировать *цель исследования*: выявить эффективные тактики формирования и поддержания имиджа руководителя в цифровой среде с учетом специфики онлайн-коммуникаций и механизмов восприятия информации и образа лидера в социальных сетях.

Задачи исследования:

- выявление ключевых компонентов имиджа руководителя, влияющих на его восприятие целевой аудиторией;
- определение стратегий создания контента и взаимодействия с аудиторией, обеспечивающих высокий уровень ее вовлеченности и доверия;
- разработка рекомендаций по управлению цифровым следом и минимизации репутационных рисков в онлайн-пространстве.

Исследование опирается на теоретические (социально-психологические и коммуникационные концепции) и прикладные (цифровая аналитика, сетевой анализ, методы оценки вовлеченности и репутации) подходы к анализу специфики онлайн-взаимодействия и особенностей восприятия информации в цифровой среде, изучению механизмов построения и трансляции персонального бренда руководителя, а также методы количественной и качественной оценки эффективности коммуникационных стратегий (анализ вовлеченности в социальных сетях, настроений, сетевой анализ, охват аудитории и др.).

Эволюция понятия «имидж руководителя»: от классических PR-стратегий к цифровому персональному брендингу. Понятие «имидж руководителя» прошло длительную эволюцию – от формализованного образа, создаваемого средствами классического PR, до динамичной системы самопрезентации в цифровой среде. На этапе традиционного PR в середине XX века имидж формировался с использованием официальных каналов коммуникации (пресс-релизы, СМИ и корпоративные мероприятия). В этот период акцент делался на статусности, респектабельности и строгом соответствии корпоративным стандартам, а коммуникация носила односторонний характер: образ целенаправленно транслировался аудитории без активного взаимодействия. Ключевой

целью было создание позитивного восприятия руководителя как достойного представителя организации.

В конце XX века наступил период медиатизации, сопровождавшийся ростом влияния телевидения и печатных СМИ. На этом этапе появились новые техники медийной самопрезентации, а в публичный образ руководителя начали включать элементы личной жизни, что позволяло повысить эмоциональную вовлеченность аудитории. Одновременно усилилась роль спичрайтинга и сценарного подхода к публичным выступлениям: каждое высказывание и появление лидера на публике все чаще продумывалось заранее, чтобы максимально эффективно воздействовать на восприятие аудитории.

С наступлением XXI века началась цифровая трансформация общества, кардинально изменившая подходы к формированию имиджа. Произошел переход к интерактивным каналам коммуникации (социальным сетям, мессенджерам, блогам), в которых взаимодействие с аудиторией стало не просто воз-

можным, а необходимым условием успешного позиционирования. Фокус сместился с должности на личность: образ руководителя перестал ограничиваться статусом «главы компании» и трансформировался в роль «лидера мнений», способного влиять на широкую аудиторию. Формирование имиджа теперь происходит в режиме реального времени: оно опирается на продуманные контент-стратегии и постоянное взаимодействие с публикой. Сегодня активно применяются инструменты цифровой аналитики, позволяющие объективно оценивать эффективность коммуникационных усилий. В результате произошедших изменений возник феномен цифрового присутствия – совокупность активностей и следов, оставляемых руководителем в онлайн-среде, которые напрямую влияют на восприятие его личности и профессиональных качеств.

Концепции персонального бренда руководителя тесно связана с концепцией корпоративного имиджа (см. Таблицу).

Таблица

Сравнительный анализ концепций корпоративного имиджа и персонального бренда

Критерий	Корпоративный имидж	Персональный бренд
Носитель	Организация в целом	Конкретная личность (руководитель)
Фокус	Ценности, миссия, репутация компании	Личные качества, компетенции, стиль мышления
Цель	Привлечение клиентов, инвесторов, партнеров	Укрепление авторитета, расширение влияния, карьерный рост
Инструменты	Корпоративные СМИ, реклама, спонсорство, кризисные коммуникации	Социальные сети, публичные выступления, экспертные публикации, нетворкинг
Устойчивость	Высокая – формируется годами, меньшая подверженность краткосрочным колебаниям	Более динамичен, зависит от актуальной активности руководителя и обратной связи
Аудитория	Клиенты, партнеры, регуляторы, общественность	Профессиональное сообщество, последователи, потенциальные работодатели, широкая публика
Основа доверия	Репутация компании, стабильность, рыночные позиции	Экспертность, аутентичность, последовательность действий
Каналы трансляции	Официальный сайт, пресс-релизы, отраслевые СМИ	Личный блог, соцсети, подкасты, участие в мероприятиях в качестве спикера

Взаимосвязь концепций обусловлена следующими обстоятельствами:

- сильный персональный бренд руководителя способствует укреплению корпоративного имиджа, повышая узнаваемость и доверие к организации в целом;
- устойчивая корпоративная репутация создает надежную платформу для развития личного бренда – предоставляет дополнительные ресурсы, расширяет аудиторию и повышает уровень доверия к лидеру как к представителю успешной компании;
- в цифровой среде границы между концепциями стираются: публикации руководителя в соцсетях воспринимаются как часть коммуникации компании.

Это взаимовлияние формирует единую систему репутационных активов, где личный и корпоративный имиджи усиливают друг друга, создавая синергетический эффект в восприятии целевой аудитории.

Анализ научной литературы позволяет выделить *ключевые характеристики лидера мнений*:

- экспертность – глубокие знания в своей области, подтвержденные достижениями и признанием коллег;
- аутентичность – искренность в коммуникации, соответствие слов и действий, прозрачность позиции;
- коммуникативная активность: регулярное взаимодействие с аудиторией через различные каналы (статьи, выступления, соцсети);
- способность к смысловому лидерству: формулирование идей, которые резонируют с запросами аудитории и задают направление дискуссий;
- гибкость: адаптация к изменениям среды, готовность к диалогу и критике;
- социальная ответственность: учет общественных интересов, участие в социально значимых инициативах и др.

Эффект социального доказательства многократно усиливает описанные выше механизмы: видимая активность аудитории (лайки, репосты, комментарии, рост числа подписчиков и др.) служит для сторонних наблюдателей подтверждением компетентности и значимости лидера. Когда другие люди поддерживают и цитируют его, новые участники сообщества охотнее присоединяются к этому мнению, считая его «проверенным» большинством. В результате формируется самоподдерживающийся цикл: рост авторитета стимулирует вовлеченность, которая повышает социальное доказательство, а оно, в свою очередь, укрепляет авторитет и способствует дальнейшей идентификации аудитории с руководителями. Все это в совокупности повышает устойчивость бизнеса в условиях высокой информационной конкуренции и быстро меняющейся цифровой среды, создавая единую репутационную экосистему, где успехи лидера укрепляют позиции компании, а достижения организации повышают его личный авторитет.

Рассмотренные психологические эффекты можно сгруппировать следующим образом:

- эффект авторитета – аудитория склонна доверять мнению признанного эксперта;
- эффект идентификации – последователи стремятся подражать лидеру, перенимая его подходы и ценности;
- эффект социального доказательства – активность и поддержка аудитории усиливают восприятие компетентности и значимости лидера.

Цифровое присутствие руководителя складывается из нескольких уровней:

- на официальном уровне это верифицированные аккаунты и корпоративные страницы, а также публикации в деловых СМИ;
- на экспертном – авторские колонки, научные статьи, выступления на конференциях и обучающие материалы;
- на социальном – неформальное общение в соцсетях, участие в дискуссиях и реакции на актуальные события;
- на скрытом – упоминания в публикациях других пользователей, обсуждения за пределами прямых контактов и архивные данные.

Каждый уровень вносит вклад в формирование имиджа, при этом скрытый уровень может оказывать не меньшее влияние, чем осознанные коммуникации.

Процесс конструирования имиджа в онлайн-пространстве имеет ряд особенностей:

- непрерывность – образ формируется постоянно, даже в периоды отсутствия публикаций на основе предыдущих материалов, обсуждений и репостов;
- интерактивность – аудитория не просто потребляет контент, а участвует в его создании публикуя комментарии, репосты и даже мемы, что напрямую влияет на восприятие образа;

- мгновенная обратная связь – реакция аудитории в виде лайков, комментариев и репостов позволяет оперативно корректировать стратегию коммуникации.

Удачный контент может распространяться далеко за пределами первоначальной аудитории, усиливая влияние образа за счет виральности, однако видимость публикаций и их охват во многом определяются правилами ранжирования платформ, то есть зависят от алгоритмической составляющей.

На восприятие аудиторией образа руководителя в цифровой среде влияет сразу несколько факторов:

- консистентность – согласованность сообщений на разных платформах и в разных форматах;
- аутентичность – соответствие транслируемого образа реальному поведению и ценностям лидера;
- регулярность – частота публикаций и вовлеченность в дискуссии;
- эмоциональная насыщенность – способность вызывать отклик (интерес, восхищение, сопереживание и др.);

- социальная доказанность – количество и суть упоминаний, поддержка со стороны других авторитетных лиц;
- адаптивность – умение подстраиваться под изменения алгоритмов, трендов и ожиданий аудитории.

Важно отметить, что конструирование имиджа в онлайн-пространстве сопряжено с рядом рисков: например, информационная перегрузка осложняет удержание внимания аудитории в потоке контента. Наличие эффекта «прозрачности» означает, что любая ошибка или неоднозначное высказывание могут быть многократно растиражированы. Существует также риск манипуляций и фейков: создание ложного образа с использованием фейковых аккаунтов, дипфейков или искажения цитат. Алгоритмическое искажение также играет роль, так как платформы могут продвигать эмоционально заряженный, но не всегда содержательный контент. Следует также учитывать, что чрезмерная активность или навязчивость снижают доверие и вовлеченность из-за усталости аудитории.

Для того, чтобы минимизировать риски и усилить позитивное восприятие, руководителю стоит придерживаться ряда стратегий:

- обеспечивать целостность образа – согласовывать сообщения на всех платформах, чтобы избежать противоречий;
- гибкость контента: стиль и формат нужно адаптировать под специфику каждой площадки, использовать деловой тон в профессиональных сетях и более неформальный – в визуальных соцсетях;
- активное взаимодействие с аудиторией (ответы на комментарии, участие в дискуссиях, благодарность за поддержку), укрепляющее ее лояльность;
- прозрачность и открытость, готовность признавать ошибки и обсуждать сложные темы, повышающие доверие;
- системность – регулярный контент-план с балансом экспертных и личных материалов, помогающий поддерживать интерес;
- мониторинг репутации – отслеживание упоминаний и анализ обратной связи, позволяющий оперативно реагировать на кризисные ситуации;
- использование аналитики – оценка эффективности публикаций по охвату, вовлеченности и тональности комментариев, дающая возможность своевременно корректировать выбор стратегий.

Таким образом, цифровая среда предоставляет руководителю беспрецедентные возможности для конструирования профессионального имиджа, но требует осознанного подхода. Успешное позиционирование достигается на основе баланса аутентичности и стратегичности, гибкости и последовательности, экспертности и человечности. В результате формируется устойчивый многогранный образ, повышающий не только личный авторитет лидера, но и репутацию организации [1, с. 130].

Цифровой след и скрытая цифровая активность: структура и компоненты. Фундамент такого имиджа – не абстрактная идея, а вполне измеримая и управляемая цифровая реальность: каждый элемент позиционирования материализуется в виде конкретных данных в онлайн-пространстве. Здесь на первый план выходит понятие «цифровой след» – из его компонентов складывается восприятие руководителя аудиторией и партнерами. Грамотное управление этими данными позволяет удерживать нужный баланс между стратегичностью и аутентичностью.

Под *цифровым следом* понимается совокупность данных, осознанно размещенных пользователем в онлайн-пространстве. Его основные компоненты:

- официальные профили в социальных сетях и профессиональных сообществах;
- экспертный контент – аналитические статьи, обзоры, кейсы;
- видеоматериалы – записи выступлений, интервью, прямые эфиры;
- участие в публичных обсуждениях и отраслевых форумах;
- упоминания в СМИ и блогах с прямой ссылкой на персону.

Скрытая цифровая активность (аналог понятия «digital shadow») включает данные, формирующиеся без прямого участия пользователя, но влияющие на восприятие его образа:

- метаданные публикаций – время, геолокация, используемые устройства;
- паттерны поведения – частота публикаций, активность в комментариях, подписки;
- косвенные упоминания – цитаты без отметки, обсуждения в закрытых чатах;
- архивные данные – удаленные посты, неактуальные аккаунты;
- результаты работы рекомендательных алгоритмов – подбор «похожих профилей», тематические подборки.

Оба элемента – осознанно оставляемый цифровой след и скрытая активность – формируют целостный цифровой образ, который может расходиться с изначальной стратегией самопрезентации.

Платформенный подход: особенности разных каналов онлайн-коммуникации. Эффективность формирования имиджа руководителя в цифровой среде напрямую зависит от грамотного распределения контента между различными онлайн-платформами с учетом их специфики и особенностей аудитории. В профессиональных сетях, таких как LinkedIn, основной акцент делается на демонстрации экспертности, карьерных достижениях и освещении отраслевых трендов. Здесь наиболее уместны такие форматы, как подробные кейсы, аналитические заметки и рекомендации коллегам, которые подчеркивают профессиональный уровень и авторитет лидера. В мес-

сендзерах и корпоративных чатах, например, в МАХ, приоритет отдается оперативной коммуникации: в них удобно транслировать внутреннюю повестку, поддерживать неформальное взаимодействие с командой и партнерами при помощи коротких сообщений, анонсов ближайших событий и эксклюзивных инсайдов, создающих ощущение причастности и укрепляющих внутренние связи.

В микроблогах и на новостных платформах, подобных ВКонтакте, ключевая задача – оперативно реагировать на актуальные события, четко формулировать публичную позицию и активно участвовать в отраслевых дискуссиях. Для этого оптимально подходят лаконичные посты с емкими тезисами, репосты значимых материалов и интерактивные опросы, позволяющие быстро вовлечь аудиторию и обозначить свою точку зрения. Визуальные платформы, такие как Rutube, ориентированы прежде всего на эмоциональную вовлеченность: здесь можно эффективно демонстрировать элементы корпоративной культуры, «закулисные» моменты рабочего процесса и повседневную жизнь команды. Для всего этого идеально подходят фотоконтент, короткие видео, сторис с динамичной подачей и прямые эфиры, создающие эффект живого общения и повышающие лояльность подписчиков.

Видеохостинги и подкасты позволяют более глубоко раскрыть определенную тему и обеспечить долгосрочное вовлечение аудитории. На таких площадках целесообразно размещать контент, подчеркивающий глубокую экспертность руководителя (например, развернутые интервью, обучающие лекции, детальный разбор бизнес-кейсов и дискуссионные форматы). Грамотная стратегия предполагает не механическое дублирование материалов на всех площадках, а их продуманную адаптацию под логику и ожидания каждой платформы: то, что вызывает отклик в профессиональной сети, может оказаться неуместным в визуальном формате, и наоборот. В этой связи важно учитывать специфику каналов и выстраивать целостную, но дифференцированную коммуникацию.

Алгоритмическая фильтрация контента и ее влияние на восприятие образа лидера. Алгоритмическая фильтрация контента в современных цифровых экосистемах кардинально меняет механизмы восприятия профессионального образа руководителя и формирует принципиально новые правила игры в сфере репутационного менеджмента. Ведущие онлайн-платформы задействуют продвинутые алгоритмы ранжирования контента на базе технологий машинного обучения и больших данных. В режиме реального времени они определяют, какой контент попадет в поле зрения целевой аудитории.

Ключевые механизмы этой интеллектуальной фильтрации включают глубокую персонализацию новостной ленты. Система выстраивает индивидуаль-

ный медиапоток на основе поведенческих паттернов пользователя: истории просмотров, реакций (лайки, комментарии, репосты), времени взаимодействия с публикациями и выявленных тематических предпочтений. Приоритет получают материалы, на которые активнее реагирует аудитория – их позиция будет выше в рекомендациях. При этом алгоритмы учитывают «вес» автора: репутация, экспертный статус, история публикаций и уровень доверия аудитории напрямую влияют на «видимость» новых постов. Дополнительно работает кластеризация по тематическим нишам: например, экспертные материалы по экономике или управлению могут быть выделены в отдельную подборку для пользователей с соответствующим профилем интересов.

Такое алгоритмическое управление контентом оказывает комплексное влияние на действия по формированию имиджа руководителя. Публикации с яркой эмоциональной подачей или провокационной позицией получают преимущество в ранжировании: они вызывают бурную реакцию и быстрее попадают в топ рекомендаций. При этом сложные экспертные тексты с аналитикой могут проигрывать в охвате. Следует учитывать эффект информационного пузыря, когда алгоритм «закрывает» руководителя в зоне привычных взглядов и источников, ограничивая проникновение образа лидера в новые целевые аудитории. Важно помнить, что любая коммуникационная ошибка (некорректное высказывание, непродуманный пост или неоднозначная реакция) мгновенно усиливается алгоритмами. Негативный фидбэк провоцирует дополнительные показы, что может привести к репутационному кризису с лавинообразным развитием.

Таким образом, современный руководитель вынужден учитывать логику рекомендательных систем при выстраивании цифровой самопрезентации. Необходимо стратегически продумывать эмоциональную составляющую контента, балансировать между провокацией и экспертным тоном, отслеживать метрики вовлеченности и оперативно реагировать на первые признаки негативного тренда. Успешный имидж в цифровой среде сегодня – это не просто качественный контент, а грамотное взаимодействие с алгоритмическими механизмами платформ. Понимание логики их работы позволяет максимизировать охват, управлять восприятием и минимизировать риски, связанные с автоматизированной фильтрацией информации.

Ключевые инструменты онлайн-коммуникации играют решающую роль в формировании и укреплении профессионального имиджа руководителя в цифровой среде. Одним из базовых инструментов выступает контент-маркетинг, который в контексте персонального брендинга представляет собой системное создание и распространение полезной релевантной

информации. Это позволяет последовательно позиционировать руководителя как признанного эксперта в своей области. Центральным приемом здесь служит сторителлинг или повествовательная техника, позволяющая эффективно решать сразу несколько задач:

- иллюстрировать ключевые профессиональные принципы в личных историях;
- упрощать восприятие сложных концепций за счет наглядных кейсов;
- формировать эмоциональную связь с аудиторией – вызывать доверие и эмпатию;
- транслировать корпоративные ценности через призыв к личному опыту и управленческим решениям.

Практическое воплощение сторителлинга возможно в разнообразных форматах, среди которых особенно эффективны «история успеха или провала» (демонстрируются не только достижения, но уроки из ошибок), «день из жизни руководителя» (раскрываются повседневные вызовы и подходы к их решению) и «разбор управленческого решения» (показывается логика выбора стратегии и его последствия).

Не менее значимым инструментом выступает взаимодействие с лидерами мнений – авторитетными экспертами, влиятельными блогерами и отраслевыми спикерами, чье участие помогает существенно расширить охват аудитории и повысить уровень доверия к имиджу руководителя. Эффективные стратегии такого взаимодействия включают организацию совместных публикаций и открытых дискуссий, обмен рекомендациями и отзывами, а также участие в тематических мероприятиях, проводимых под эгидой признанных экспертов. Это позволяет ассоциировать образ руководителя с авторитетными фигурами и проверенными практиками.

Особого внимания заслуживает работа с микролидерами – специалистами, обладающими узкой, но высоко лояльной аудиторией (корпоративными тренерами, нишевыми аналитиками или практиками отдельных направлений бизнеса). Поддержка со стороны таких микролидеров воспринимается аудиторией как искренняя неформальная рекомендация. Это многократно усиливает эффект социального доказательства: подписчики склонны доверять мнению тех, кого они уже знают и ценят, а значит одобрение микролидера повышает воспринимаемую компетентность и надежность руководителя. В совокупности эти инструменты создают многоуровневую коммуникационную стратегию, где экспертность подкрепляется личными историями, а доверие формируется на основе связей с авторитетными и близкими аудитории фигурами. В итоге все это способствует устойчивому и позитивному восприятию имиджа лидера в онлайн-пространстве.

Стратегии оптимизации цифрового имиджа руководителя. В эпоху гиперсвязанности и тотальной цифровизации персональный бренд руководи-

теля перестал быть просто «визитной карточкой». Он превратился в стратегический актив, напрямую влияющий на капитализацию компании, доверие заинтересованных сторон и устойчивость бизнеса в условиях реальности высокой неопределенности, сложности, неоднозначности и изменчивости. Ключевые стратегии формирования и продвижения персонального бренда с позиций современной социальной психологии и цифровых технологий строятся на основе *алгоритмов построения структуры персонального бренда* – на когнитивно-эмоциональном моделировании восприятия аудитории, фундаментом которого служат:

- опорные элементы бренда – 3–5 ключевых атрибутов, формирующих ментальную карту восприятия личности, соответствующих в социальной психологии концепту «схем» – устойчивых когнитивных структур, на базе которых аудитория интерпретирует информацию («эксперт в области цифровой трансформации», «лидер с ориентиром на экологию, социальную ответственность и корпоративное управление», «новатор с фокусом на человекоцентричность» и др.)
- структура коммуникаций выстраивается в повествовательной логике и включает в себя ключевые сообщения, адаптированные для разных аудиторий (инвесторов, сотрудников и клиентов), а также эмоциональные триггеры, которые активируют механизмы эмпатии и идентификации.

Важную роль также играют визуальные и словесные паттерны, обеспечивающие узнаваемость бренда – индивидуальный стиль речи и характерные особенности визуального оформления контента. Все это в совокупности формирует целостный коммуникационный образ и позволяет эффективно доносить ключевые смыслы до каждой целевой группы.

Необходимо также отметить важность согласованности офлайн- и онлайн-имиджа. С точки зрения психологии восприятия, расхождения между реальным поведением лидера и его цифровым образом запускают механизм когнитивного диссонанса у аудитории, снижая доверие. В этой связи требуется синхронизация визуальных кодов (стиль одежды, жесты, мимика в реальной жизни и медиаконтенте), согласованность повествований (ключевые тезисы должны звучать одинаково в интервью, соцсетях, публичных выступлениях), кросс-канальная трансляция ценностей (корпоративная культура должна прослеживаться в корпоративных чатах и публичных постах).

Перспективы развития технологий формирования имиджа руководителя. В эпоху цифровизации персональный бренд руководителя – это стратегический актив, влияющий на капитализацию компании и доверие стейкхолдеров, устойчивость бизнеса в условиях нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности. Вместе с тем, имидж руководителя – это социально конструиру-

емый нарратив: аудитория формирует представление о лидере на основе механизмов атрибуции и эффекта «галло», идентифицируя себя с транслируемыми ценностями. Цифровые каналы при этом играют роль экосистем смыслообразования: алгоритмы определяют видимость контента и структуру публичного образа. Управление имиджем требует сочетания когнитивно-поведенческих стратегий и нарративного дизайна.

К ключевым стратегиям с позиций современной социальной психологии и цифровых технологий можно отнести интеграцию передовых инструментов анализа и коммуникации. В частности, искусственный интеллект и обработка естественного языка помогают анализировать эмоциональную окраску упоминаний о бренде и тренды общественного восприятия и медиаполя. Алгоритмы машинного обучения позволяют в режиме реального времени отслеживать эмоциональную окраску упоминаний, выявлять зарождающиеся тенденции в восприятии бренда (например, рост интереса к инициативам компании в сфере экологии, социальной ответственности и корпоративного управления) и прогнозировать репутационные риски на основе анализа моделей дискуссий.

Расширить коммуникационное поле помогают технологии дополненной и виртуальной реальности, создающие эффект присутствия, усиливая механизмы социальной идентификации. Их практическое применение может быть связано с виртуальными пресс-конференциями, предоставляющими возможность интерактивного взаимодействия; фильтрами дополненной реальности для соцсетей, транслирующими

ценности бренда (например, «очки» с логотипом экологических проектов); виртуальными экскурсиями по офису или производству, демонстрирующими корпоративную культуру «изнутри».

В контент-планировании принятие решений на основе данных позволяет перейти от интуитивных подходов к управлению, опирающемуся на факты. Он включает тестирование вариантов контента (видеоматериалов в сопоставлении с лонгридами, развернутые статьи в сравнении с короткими сторис), анализ вовлеченности аудитории по сегментам (возраст, география, профессиональная принадлежность) и прогнозную оценку потенциала вирусного распространения публикаций на основе ретроспективной аналитики.

Заключение. Оптимизация цифрового имиджа руководителя сегодня предполагает опору на синтез социальной психологии, науки о данных и погружающих технологий, базирующийся на:

- четкой структуре: опорные элементы + структура коммуникаций;
- проактивном управлении репутацией: контроль поисковой выдачи + поисковая оптимизация;
- использовании искусственного интеллекта и виртуальных миров для углубления связи с аудиторией;
- принятии решений на основе данных, а не интуиции.

Такой подход превращает имидж лидера из статичного образа в динамичную систему, способную адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и усиливать капитализацию бизнеса благодаря доверию аудитории и экспертизе руководителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горюнова О.Н. Цифровой имидж руководителя в системе корпоративной коммуникации // Современные проблемы управления имиджем. 2022. № 4. С. 45–58.
2. Дмитриева Л.М. Бренд в современной культуре: монография. М.: Магистр: ИНФРА-М, 2021. 200 с.
3. Домнин В.Н. Брендинг: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2021. 493 с.
4. Ильин В.А. Психология лидерства: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 311 с.
5. Исаева Т.Е. Цифровой имидж преподавателя высшей школы: теоретическое обоснование целесообразности создания // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7. С. 130–138.
6. Карпова С.В., Захаренко И.К. Брендинг: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2021. 439 с.
7. Котлер Ф., Армстронг Г. Принципы маркетинга. М.: Вильямс, 2020. 752 с.
8. Музыкант В.Л. Брендинг. Управление брендом: учебное пособие. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2021. 316 с.
9. Пономарева Е.А. Бренд-менеджмент: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2021. 341 с.
10. Рожков И.Я., Кисмерешкин В.Г. Брендинг: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2021. 331 с.
11. Семенова Л.М. Имиджмейкинг: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. 141 с.
12. Тульчинский Г.Л., Терентьева В.И. Бренд-менеджмент. Брендинг и работа с персоналом: учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 255 с.

REFERENCES

1. Goryunova O.N. Tsifrovoy imidzh rukovoditelya v sisteme korporativnoy kommunikatsii [Digital image of a manager in the corporate communication system]. *Modern Problems of Image Management*. 2022. No. 4. P. 45–58. (in Russian).
2. Dmitrieva L.M. Brend v sovremennoy kulture: monografiya [Brand in modern culture: monograph]. Moscow: Magistr: INFRA-M, 2021. 200 p. (in Russian).
3. Domnin V.N. Brending: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Branding: textbook and workshop for universities]. Moscow: Yurayt, 2021. 493 p. (in Russian).

4. Ilyin V.A. Psikhologiya liderstva: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Psychology of leadership: textbook for bachelor's and master's degrees]. Moscow: Yurayt, 2019. 311 p. (in Russian).
5. Isaeva T.E. Tsifrovoy imidzh prepodavatelya vysshey shkoly: teoreticheskoe obosnovanie tselesoobraznosti sozdaniya [Digital image of a higher school teacher: theoretical justification of the expediency of creation]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2022. No. 7. P. 130–138. (in Russian).
6. Karpova S.V., Zakharenko I.K. Brending: uchebnik i praktikum [Branding: textbook and workshop]. Moscow: Yurayt, 2021. 439 p. (in Russian).
7. Kotler F., Armstrong G. Printsipy marketinga [Principles of Marketing]. Moscow: Williams, 2020. 752 p. (in Russian).
8. Muzykant V.L. Brending. Upravlenie brendom: uchebnoe posobie [Branding. Brand management: textbook]. Moscow: RIOR: INFRA-M, 2021. 316 p. (in Russian).
9. Ponomareva E.A. Brend-menedzhment: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Brand management: textbook and workshop for universities]. Moscow: Yurayt, 2021. 341 p. (in Russian).
10. Rozhkov I.Ya., Kismereshkin V.G. Brending: uchebnik dlya bakalavrov [Branding: textbook for bachelors]. Moscow: Yurayt, 2021. 331 p. (in Russian).
11. Semenova L.M. Imidzhmeyking: uchebnik i praktikum [Image making: textbook and workshop]. Moscow: Yurayt, 2019. 141 p. (in Russian).
12. Tulchinsky G.L., Terentyeva V.I. Brend-menedzhment. Brending i rabota s personalom: uchebnoe posobie [Brand management. Branding and work with personnel: textbook]. Moscow: Yurayt, 2019. 255 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 23.04.2026

Поступила после рецензирования: 15.06.2026

Поступила к публикации: 01.07.2026

Received: 23.04.2026

Revised: 15.06.2026

Accepted: 01.07.2026

Петров В.Е.,
Московский государственный психолого-педагогический университет

Будагова Ю.В.,
Центр непрерывного профессионального медицинского развития Ленинградской области



ПЕТРОВ ВЛАДИСЛАВ ЕВГЕНЬЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. Сфера научных интересов: экстремальная психология, юридическая психология, военная психология, психологическое обеспечение деятельности силовых структур, психология семьи и межличностных отношений. Автор более 750 опубликованных научных работ. Электронная почта: v.e.petrov@yandex.ru

VLADISLAV E. PETROV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University. Research interests: extreme psychology, legal psychology, military psychology, psychological support for the activities of law enforcement agencies, psychology of family and interpersonal relations. Author of more than 750 published scientific works. E-mail address: v.e.petrov@yandex.ru



БУДАГОВА ЮЛИЯ ВИКТОРОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

педагог-психолог, Центр непрерывного профессионального медицинского развития Ленинградской области. Сфера научных интересов: психология семейных отношений, психологическое консультирование семьи и личности, трансгенерационная передача паттернов обиды и вины. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: gorbatovskaya_y@garmony-spb.ru

JULIA V. BUDAGOVA

Saint-Petersburg, Russian Federation

Teacher-psychologist, Center for Continuous Professional Medical Development of the Leningrad region. Research interests: psychology of family relations, psychological counseling of family and personality, transgenerational transmission of patterns of resentment and guilt. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: gorbatovskaya_y@garmony-spb.ru

Принцип темпоральности как основа сукцессионного механизма в детско-родительских отношениях

Аннотация. Рассматривается проблема временной динамики детско-родительских отношений. На основе анализа категориально-системного подхода В.В. Казаневской и теории межпоколенных отношений М.В. Сапоровской вводится принцип темпоральности как недостающее звено, объясняющее механизм сукцессии – смены ролей в семье. Предложена временная структура сукцессионного процесса. Показано, что успешность сукцессии зависит от сбалансированной временной перспективы участников семейной системы. На основе реляционного подхода и категориально-системной методологии разработана модель временной динамики сукцессии, позволяющая переосмыслить механизмы трансгенерации и префигурации в контексте темпоральности.

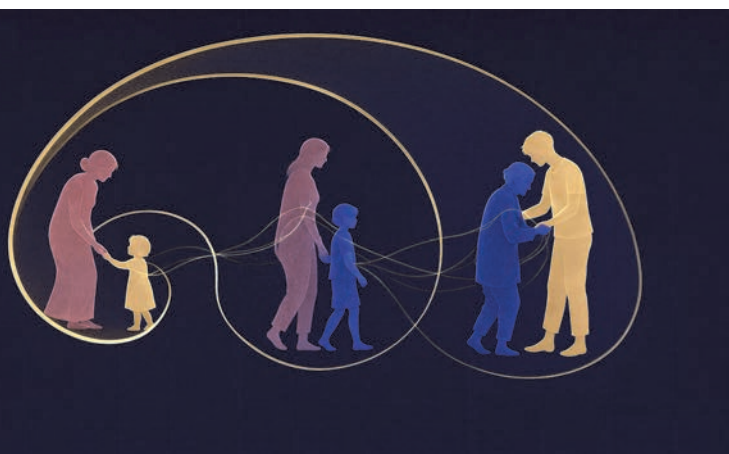
Ключевые слова: принцип темпоральности, сукцессия, детско-родительские отношения, межпоколенная связь, категориально-системный подход, временная перспектива, трансгенерация, префигурация.

Для цитирования: Петров В.Е., Будагова Ю.В. Принцип темпоральности как основа сукцессионного механизма в детско-родительских отношениях // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 27–36. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.027

Abstract. The problem of the temporal dynamics of child-parent relations is considered. Based on the analysis of V.V. Kazanevskaya's categorical-systemic approach and M.V. Saporovskaya's theory of intergenerational relations, the principle of temporality is introduced as the missing link explaining the mechanism of succession – role reversal in the family. The temporal structure of the succession process is proposed. It is shown that the success of succession depends on a balanced time perspective of the participants in the family system. Based on the relational approach and the categorical-system methodology, a model of temporal dynamics of succession has been developed, which makes it possible to rethink the mechanisms of transgeneration and prefiguration in the context of temporality.

Keywords: the principle of temporality, succession, child-parent relations, intergenerational connection, categorical-systemic approach, time perspective, transgeneration, prefiguration.

For citation: Petrov V.E., Budagova Yu.V. The Principle of Temporality as the Basis of the Succession Mechanism in Child-parent Relations. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 27–36. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.027



Введение. Среди значимых проблем современной социальной психологии особая роль отводится смене поколений как одному из фундаментальных социально-психологических процессов в развитии любой семейной системы. Дети вырастают, становятся родителями, родители становятся прародителями, происходит процесс, имеющий выраженную временную природу, называемый в теории межпоколенных отношений сукцессией [4]. Как показывает анализ научной литературы (А.В. Балдин, С.В. Духновский, А.В. Заикин, М.В. Сапоровская, Н.Н. Толстых и др.), временной аспект сукцессии остается малоизученным, что определяет *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Принцип темпоральности как основа сукцессионного механизма в детско-родительских отношениях».

В продолжение анализа феномена детско-родительских отношений сквозь призму категориально-системного подхода В.В. Казаневской [6], в котором временные характеристики подразумеваются, но «растворены» в других категориях (процесс, движение, развитие), мы вводим принцип темпоральности как недостающее звено данного подхода. *Цель исследования* – обосновать невозможность понимания сукцессионного механизма вне временного контекста. Это позволит выделить основные временные факторы, влияющие на успешность (неуспешность) смены ролей в семье.

Теоретические основы исследования. Термин «темпоральность» (от лат. *temporalis* – временной) в философии и психологии обозначает временную характеристику бытия и сознания. В отличие от физического времени, которое объективно и равномерно, темпоральность фиксирует субъективное переживание времени, его неравномерность, обратимость (в воспоминаниях и ожиданиях), связь с событиями и смыслами.

Вопрос психологического восприятия времени представлены в трудах таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Толстых, Б.И. Цуканов, Д.Г. Эльконин и др. К.А. Абульханова-Славская пишет, что только зрелая личность способна к осмыслению своего жизненного пути, его проспективной и ретроспективной оценке, а плотность переживания времени напрямую связана со смыслообразованием [1].

Феномен единства временных и пространственных характеристик жизненного пути личности разрабатывается Н.Н. Толстых в рамках понятия «хронотоп» [11]. По мнению автора, становление индивидуального хронотопа отражает целостный процесс развития личности как функциональной системы. Понятие «хронотоп» позволяет рассматривать сукцессию не только как временную последовательность смены поколенческих позиций, но и как единство временной динамики и пространственной структуры семейных ролей, что соответствует предложенной нами временной структуре сукцессионного процесса в семье.

Важный вклад в изучение временной перспективы внес Ф. Зимбардо, разработавший типологию временных ориентаций. Он выделяет: прошлое позитивное, прошлое негативное, настоящее гедонистическое, настоящее фаталистическое и будущее [31]. Данная типология позволяет эмпирически дифференцировать факторы успешной и неуспешной сукцессии: фиксация на негативном прошлом коррелирует с «застреванием», тогда как ориентация на будущее и позитивное прошлое – с успешным прохождением ротационно-интеграционного цикла сукцессионного процесса в семье.

Представляет интерес эмпирическое исследование, проведенное М. Муха и коллегами, доказывающее наличие взаимосвязи между временной перспективой и саморегуляцией поведения личности. Исследователи установили, что наиболее важным предиктором самоконтроля является способность рассматривать ситуации с разных временных точек зрения [22].

В зарубежной психологии проблематика темпоральности семейной системы разрабатывается в рамках концепции жизненного цикла семьи, которая выделяет три измерения времени: индивидуальное (хронологический возраст членов семьи), поколенческое (смена поколений как структурное изменение семейной системы) и социально-историческое (период, когорта) [17]. Особое значение для нашего исследования имеет понятие поколенческого времени – «процессуального времени» семьи, которое фиксирует не просто течение времени, а качественные изменения в семейной структуре, связанные со сменой поколений. Данное понятие репрезентирует сущность протяженности во времени сукцессионного процесса.

Анализ научной литературы позволяет выделить аспекты, в которых проявляется темпоральность в контексте семейных отношений:

- прошлое: опыт детства, отношения с родителями, обиды и травмы, усвоенные паттерны поведения;
- настоящее: актуальное взаимодействие, текущие роли, повседневные практики;
- будущее: ожидания, целевые ориентации, представления о том, «каким должен быть ребенок (родитель)».

Временная перспектива личности (К. Левин, Ж. Нюттен, Л.К. Франк) включает все три аспекта и определяет, насколько человек ориентирован на прошлое, настоящее или будущее. Как показано в ис-

следованиях Е.И. Головахи и А.А. Кроника, гармоничная временная перспектива предполагает сбалансированное отношение к прошлому, настоящему и будущему, тогда как дисбаланс (например, фиксация на прошлом или тревога о будущем) является фактором психологического неблагополучия [3].

Применительно к детско-родительским отношениям темпоральность приобретает особое значение. Родитель, фиксированный на своем негативном детском опыте (имеющий обиды на собственных родителей), не может адекватно воспринимать актуальные потребности ребенка и строить реалистичные планы на будущее [28]. Ребенок, ориентированный исключительно на сиюминутное удовольствие (настоящее), не готов к принятию ответственности, которая потребуется от него в будущем, когда он сам станет родителем.

Сукцессия как временной процесс. Сукцессия представляет собой механизм «ротации» членов семьи в рамках имеющихся функциональных мест (ролей родителей и детей). Этот механизм имеет явно выраженную временную структуру, представленную на Рисунке 1.

Рассмотрим временные этапы сукцессии.

Латентная фаза – субъект, будучи ребенком, еще не осознает себя будущим родителем, но уже усваивает паттерны родительского поведения на основе межпоколенного воспроизводства, которое М.В. Сапоровская определяет как «тип межпоколенной трансгенерации, основанный на неосознаваемых механизмах подражания и идентификации» [10, с. 89]. Усвоение происходит имплицитно – субъект «впитывает» не столько «правила», сколько эмоциональный фон и типичные реакции (например, как родители обижаются, мирятся, проявляют чувство вины). В частности, ребенок имплицитно усваивает обиду как типичный способ реагирования на фрустрацию.



Рисунок 1. Временная структура сукцессионного процесса в семье

Фаза актуализации – субъект взрослеет, у него появляются новые «взрослые» социальные роли, не связанные с переходом из одного поколения семьи в другое (роль супруга, студента и др.). Возможно, он начинает планировать родительство. Именно в этой фазе возникает первый экзистенциальный выбор между сохранением позиции «хорошего ребенка» и обретением автономии взрослого, что актуализирует латентные детские обиды и вину перед родителями. На феноменологическом уровне возможно частичное пересечение фаз актуализации и ротации (например, при раннем уходе прародителей).

Ротационно-интеграционный цикл включает в себя фазы ротации и интеграции, объединяя два разнородных, но взаимосвязанных процесса: дискретное событие смены роли (ротацию) и протяженный во времени процесс адаптации к этой смене (интеграцию).

Ротация (событие) знаменует переход субъекта в новую поколенческую позицию: рождение первого ребенка (субъект становится родителем) или уход представителя старшего поколения (субъект утрачивает позицию «ребенка» по отношению к ушедшему). Это дискретное, точечное событие.

Интеграция (процесс) отражает адаптацию субъекта к новой ролевой структуре, возникшей в результате ротации. В данной фазе субъект осваивает новые роли (родителя, прародителя), формирует новые паттерны взаимодействия, которые могут как повторять (прямое воспроизводство), так и отрицать (обратное воспроизводство) родительские сценарии. Интеграция начинается сразу после события ротации и длится неопределенное время, вплоть до следующего события ротации.

Ротация и интеграция образуют цикл, который повторяется многократно: каждый раз, когда рождается новый член семьи или уходит представитель старшего поколения, субъект переживает очередную ротацию, за которой следует очередная интеграция. В этой связи данная фаза обозначена на Рисунке 1 как ротационно-интеграционный цикл.

Предложенная нами временная структура сукцессии позволяет объяснить эмпирически фиксируемый феномен «застывания» в детско-родительских отношениях. Фиксация на латентных обидах (прошлом) блокирует успешное прохождение фазы актуализации. Это проявляется в трудностях сепарации от родителей и хроническом чувстве вины. В свою очередь, незавершенная актуализация препятствует полноценной ротации и интеграции ролей, что может проявляться в нестабильном стиле воспитания и эмоциональном выгорании родителей.

Таким образом, каждая из этих фаз имеет свою временную протяженность и свои «критические точки», в которых сукцессия может быть заблокирована или искажена.

Прошлое как ресурс и как препятствие для сукцессии. Прошлое – это не только «то, что было», но и то, что продолжает существовать в настоящем в виде: установок (фиксированных способов реагирования); эмоциональных констант (устойчивых эмоциональных реакций); паттернов поведения (усвоенных в детстве сценариев).

В категориально-системном подходе эти феномены описываются с использованием понятия «константа» – свойства с фиксированным значением, определяющего «норму», «норматив» [6, с. 77]. Константы, сформированные в детстве, имеют тенденцию сохраняться на протяжении всей жизни. Их изменение возможно только в «разумных пределах» в рамках адаптации субъекта к окружающей действительности. Особенности влияния прошлого на процесс сукцессии систематизированы в Таблице 1.

Пример из практики: клиентка (35 лет, мать восьмилетнего ребенка) жалуется на чувство вины перед сыном за то, что кричит на него. В процессе терапии выясняется, что в детстве на нее часто кричала мать. Она не может отделиться от этого опыта. Каждый раз, когда она повышает голос на сына, она «впадает» в позицию испуганного ребенка, а затем – в позицию виноватого родителя. Сукцессия – переход из

Таблица 1

Влияние прошлого на сукцессию в детско-родительских отношениях

Фактор прошлого	Влияние на сукцессию
Фиксация на детских обидах	Блокирует фазу ротации: взрослый человек остается в позиции «обиженного ребенка», не может занять позицию родителя
Чувство вины перед родителями (дезадаптивная форма)	Блокирует отделение: человек не может психологически отделиться от родителей, чтобы стать самостоятельным родителем
Усвоенные паттерны воспитания	Могут воспроизводиться (прямое воспроизводство) или отрицаться (обратное воспроизводство), но в обоих случаях определяют стиль родительства
Незавершенные отношения с родителями	Человек возвращается в прошлое, чтобы закончить то, что не было завершено

позиции «дочери» в позицию «матери» – заблокирована фиксацией на прошлом.

Эмпирическое исследование взаимосвязи сплоченности семьи и восприятия времени родителями детей-подростков, проведенное К. Оянадель и его коллегами, показало, что родители, имеющие негативные воспоминания о событиях прошлого, испытывают значительные затруднения в выстраивании благополучных отношений со своими детьми на этапе подросткового возраста [23].

Настоящее как пространство актуальной сукцессии. Настоящее – это не только «здесь и сейчас», но и точка пересечения прошлого и будущего. В настоящем происходит актуальное взаимодействие родителей и детей, именно здесь сукцессия либо реализуется, либо блокируется. Ниже приводятся ключевые характеристики настоящего, влияющие на сукцессию.

Актуальные роли. Представителям так называемого «промежуточного поколения» [7] или «сэндвич-поколения» приходится одновременно исполнять роль родителя по отношению к своим детям и роль помогающего ребенка по отношению к своим родителям. Это затрудняет соблюдение баланса ролей и обязательств и увеличивает вероятность возникновения внутреннего ролевого конфликта и его возможных деструктивных последствий [8]. Последствия выражаются в виде иррационального чувства вины перед членами семьи (родители, супруг, дети), которые оказались на «периферии» внимания и заботы представителя «промежуточного» поколения; более отчужденных и конфликтных отношений с ними; эмоционального выгорания и снижения показателей психологического благополучия членов семьи [9].

Качество взаимодействия и степень автономии. Согласно классификации межпоколенных отношений в семье, предложенной М.В. Сапоровской, отношения могут быть:

- **напряженные:** основаны на прямом воспроизводстве, а также отсутствии или незавершенности процесса сепарации, в связи с чем возможно повторение как конструктивного, так и деструктивного опыта родителей;

- **отчужденные:** основаны на «обратном воспроизводстве» детьми элементов опыта родителей, сопровождающемся крайней степенью обособления и негативным отношением ребенка к своим родителям;
- **интеграция поколений:** строятся на умеренно сильной связи между родителями и детьми и избирательном усвоении последними наиболее полезного жизненного опыта родителей;
- **сохранение семейной памяти:** основаны на преемственности опыта умершего (или отсутствующего) значимого родителя [10, с. 156].

Наличие или отсутствие кризисов: семейные кризисы (развод, болезнь, потеря работы) могут ускорять или замедлять сукцессию.

Таким образом, сукцессия в настоящем возможна только при условии, что человек не «застрял» в прошлом и не «убежал» в будущее. Гармоничная временная перспектива (сбалансированное отношение к прошлому, настоящему и будущему) является необходимым условием успешной смены ролей.

Будущее как цель и ориентир сукцессии. Будущее – это не то, что «будет потом», а то, что уже сейчас существует в сознании в виде: целей (желаемых состояний); ожиданий (предвосхищаемых событий); идеальных образов («каким должен быть хороший родитель или ребенок»); страхов (того, чего хотелось бы избежать).

В рамках категориально-системного подхода эти феномены описываются на основе понятия «форма жизни» – перечень или структура оснований функционирования личности, преемник универсальной цели самосохранения [6, с. 221]. Стремление к сохранению данной формы жизни обеспечивает связанность настоящего и прошлого и балансируется законом порождения различий. Особенности влияния будущего на сукцессию представлены в Таблице 2.

Пример из практики: женщина (28 лет) откладывает рождение ребенка, потому что боится «повторить ошибки своей матери». Она фиксирована на будущем (страх), но при этом не проработала прошлое (обиды на мать). Сукцессия заблокирована дисбалансом временной перспективы: прошлое не завершено, будущее пугает.

Таблица 2

Влияние будущего на сукцессию в детско-родительских отношениях

Фактор будущего	Влияние на сукцессию
Готовность стать родителем	Ускоряет фазу ротации: человек психологически готов к смене роли
Страх повторения ошибок родителей	Может блокировать сукцессию (страх стать «плохим родителем») или, наоборот, стимулировать к поиску новых паттернов
Образ идеального ребенка	Может быть реалистичным (помогает) или нереалистичным (мешает, порождает разочарование)
Представления о старости	Влияют на готовность принять роль прародителя

Реляционный подход к временной динамике детско-родительских отношений. Для раскрытия свойств непрерывности и протяженности временной динамики отношений между родителями и детьми целесообразно обратиться к реляционному подходу. В рамках данного подхода (получившего развитие преимущественно в зарубежных исследованиях) фокус внимания смещается с элементов исследуемого взаимодействия на раскрытие текучести этого процесса. Это позволяет обнаружить механизмы протекания процессов трансформаций взаимоотношений во времени. В частности, согласно данным исследования Р.А. Хайнд, отношения между родителями и детьми – это накопление прошлых взаимодействий между ними, обеспечивающих контекст для нынешних и предвосхищение предстоящих взаимодействий [19].

Изучая результаты исследований взаимоотношений между родителями и детьми в рамках реляционного подхода, мы попытались выявить динамику таких взаимодействий, протекающих в рамках устойчивого контекста отношений между родителями и детьми. Итоги систематизации результатов данных исследований представлены в Таблице 3.

Результаты исследований, проведенных в рамках реляционного подхода, позволяют говорить об отношении между родителями и детьми как о «прошлом», основанном на истории взаимодействия, «настоящем», базирующемся на непосредственных взаимодействиях, и «будущем», выстраиваемом на предвосхищении предстоящих взаимодействий.

В русле реляционного подхода различают макро- и микровременные масштабы анализа детско-родительских отношений. Сукцессия как смена ролей – это макровременной процесс, но он проявляется и закрепляется в повседневном взаимодействии членов семьи. Именно в этих микровременных взаимодействиях актуализируются обиды (прошлое), формируется чувство вины (настоящее) и закрепляются страхи (будущее).

Идеи реляционного и темпорального подходов могут быть выражены на языке категориально-системной методологии. В рамках динамики взаимоотношений между родителями и детьми в их памяти, а точнее в их «информационной системе», хранятся и обрабатываются данные: акты взаимодействия, реализующиеся в значимых событиях и наполненные взаимными установками, ожиданиями и тому подобное. Эта так называемая реляционная «база данных» – набор информации с предопределенными связями между ними. Она характеризуется тем, что:

- данные меняются во времени, то есть являются темпоральными;
- в ней накапливается история изменения данных;
- данные субъективны, то есть каждая информационная система располагает «своей» базой данных о совместно пережитых значимых событиях [2].

Обладая такими характеристиками, база данных ложится в основу построения темпоральной системы отношений между родителями и детьми путем моделирования времени как ключевого понятия этой системы.

Таблица 3

Концепции отношений между родителями и детьми в рамках реляционного подхода

Временная перспектива	Теоретическая позиция	Авторы	Содержание
Прошлое	Прошлое как объективная реальность	C.E. Cunningham, R.A. Barkley	Родители опираются в большей степени на прошлые реакции ребенка, нежели на его актуальные паттерны поведения [14]
	Реконструируемое прошлое	L. Bretherton, K.A. Munholland; B. Laursen, W.M. Bukowski	Важно не факт взаимодействия, а его интерпретация участниками: смысл и значение, которое они придают отношениям и друг другу [13; 20]
	Подразумеваемое объективное прошлое	G.H. Mead	Нарратив как повествование о прошлом, объясняющее настоящее в соответствии с собственной точкой зрения человека [21]
Будущее	Ожидаемое будущее	A. Schutz; G. Trommsdorff	Родители и дети ожидают, что их совместное будущее будет проходить аналогично их прошлому и настоящему («по старинке») [25; 29]
	Реконструируемое будущее	P.L. Berger, T. Luckman; S.T. Sherman	Концептуализация будущего зависит от когнитивного развития людей, предвосхищающих его, находится в состоянии постоянного изменения [12; 26]
	Будущее как цель	P.D. Hastings, J.E. Grusec; J. Valsiner	Целевые ориентации (на родителей, детей или отношения) реконструируются в контексте продолжающихся взаимодействий [18; 30]

Вне зависимости от того, представлено ли время как непрерывное или дискретное, на временной оси можно выделить минимальную единицу анализа – событийную единицу (отдельный акт взаимодействия, значимый для участников отношений). Хронологическая протяженность этой единицы может варьировать, но ее психологическая значимость определяется не столько объективной длительностью, сколько субъективной важностью для участников.

В лонгитюдном исследовании С. Паттерсон и П. Фомби было показано, что последствия развода и повторного брака родителей в большей степени сказываются на отцах, чем на матерях. Авторы связывают этот эффект с объемом времени, которое родители проводят с детьми в детстве [24]. М. Сильверстайн с соавторами интерпретируют данную закономерность как действие «негласного социального контракта»: эмоциональные вложения детей в отношения с родителями укрепляют авторитет последних и обеспечивают долгосрочную взаимность в диаде [27].

Модель временной динамики сукцессии. На основе проведенного анализа нами предлагается модель временной динамики сукцессионного процесса в семье (далее – Модель; см. Рисунок 2).

На Рисунке 2 вертикальная ось отражает успешность прохождения сукцессии (от «застревания» до «успешной сукцессии»). Горизонтальная ось – временная перспектива личности, разделенная на прошлое, настоящее и будущее. В верхней части каждой временной области указаны факторы, способствующие

успешной сукцессии; в нижней – приводящие к «застреванию». Под «временной аномией» Л. Гадо понимает нарушение связей между прошлым, настоящим и будущим, при котором слабеют временные ориентиры поведения родителей, обеспечивающих легитимность их воспитательного воздействия на детей и сохранения родительского авторитета [16].

Основные положения Модели:

- сукцессия – это процесс, развернутый во времени, имеющий начало (латентная фаза), кульминацию (фаза ротации) и завершение (фаза интеграции);
- успешность сукцессии зависит от гармоничности временной перспективы участников семейной системы: сбалансированного отношения к прошлому (как к ресурсу, а не бремени), настоящему (как к пространству актуального действия) и будущему (как к ориентиру, а не источнику страха);
- дисбаланс временной перспективы блокирует сукцессию: фиксация на прошлом не позволяет субъекту реализовывать новую роль в семейной системе; ориентация только на настоящее выражается в неготовности субъекта к долгосрочным обязательствам (например, в избегании родительства); тревожная ориентация на будущее выражается в страхе ошибок и не позволяет субъекту решиться на смену роли.

Предложенная нами Модель временной динамики сукцессии позволяет по-новому взглянуть на два других механизма межпоколенной связи – трансгенерацию и префигурацию.

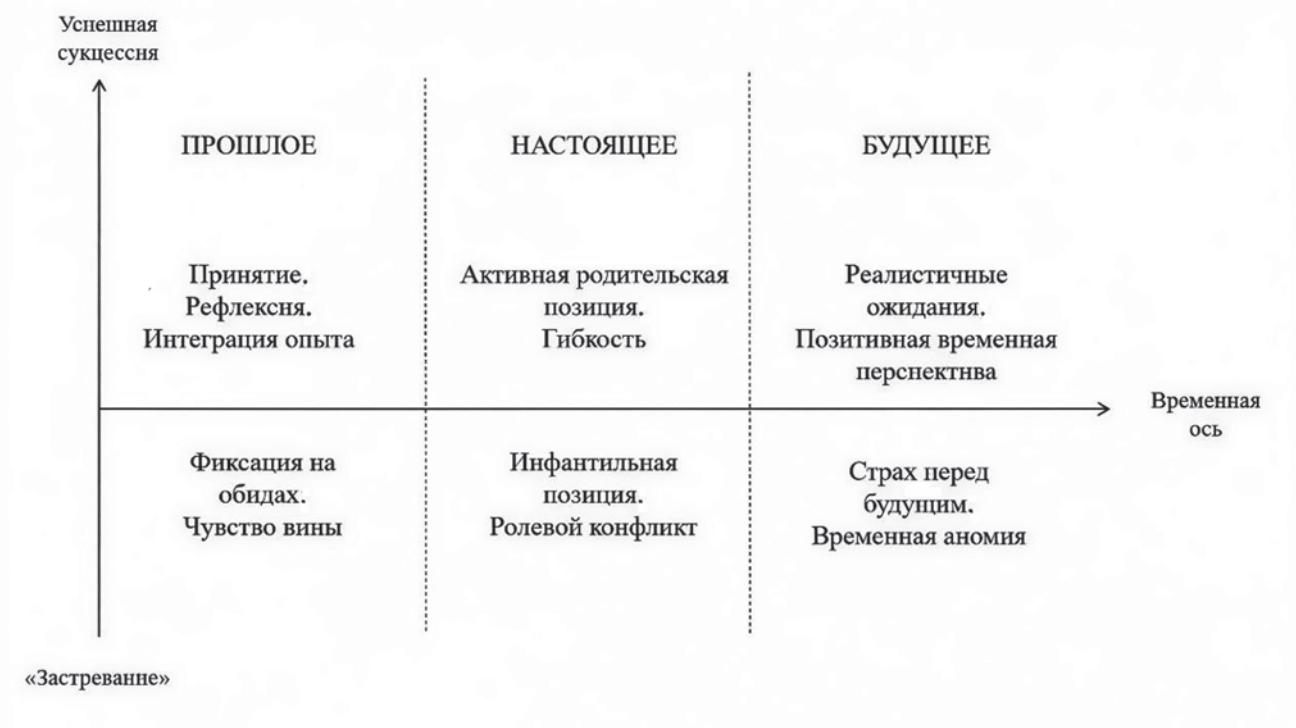


Рисунок 2. Модель временной динамики сукцессии в детско-родительских отношениях

Трансгенерация (передача опыта от предков к потомкам) – это процесс, ориентированный из прошлого в настоящее. Она возможна только в том случае, если человек не заблокирован в прошлом, способен воспринимать опыт родителей как ресурс, а не как бремя. Префигурация (передача опыта от потомков к предкам) – это процесс, ориентированный из настоящего в будущее. Она возможна только в том случае, если старшее поколение открыто новому опыту.

Сукцессия является мета-механизмом, задающим временной контекст для трансгенерации и префигурации. Она определяет, когда и как происходит передача опыта. Без учета времени (темпоральности) невозможно понять, почему трансгенерация в одних случаях приводит к здоровой преемственности, а в других – бессознательному воспроизводству дисфункциональных паттернов. Таким образом, предложенная нами Модель дополняет результаты эмпирического исследования С.В. Духновского и А.В. Заикина, показавшего, что рефлексивные представления о детско-родительских отношениях являются детерминантой психологического времени взрослого [5].

Заключение. Принцип темпоральности, вводимый в данной статье как дополнение к категориально-системному подходу В.В. Казаневской, является необходимым для понимания сукцессионного механизма

в детско-родительских отношениях. Сукцессия – это временной процесс, включающий латентную фазу, фазы актуализации, ротации и интеграции. Каждая из них имеет свои «критические точки», в которых сукцессия может быть заблокирована.

Успешность сукцессии зависит от гармоничности временной перспективы участников семейной системы: сбалансированного отношения к прошлому (как к ресурсу), настоящему (как к пространству действия) и будущему (как к ориентиру). Соответственно, дисбаланс временной перспективы (фиксация на прошлом, ориентация только на настоящее, тревожная ориентация на будущее) блокирует сукцессию и приводит к «застреванию» в дисфункциональных паттернах отношений. Ключевыми психологическими маркерами «застревания» в прошлом, блокирующими сукцессию, являются латентные обиды на родителей и дезадаптивная вина перед ними. Их рефлексивная переработка выступает необходимым условием для формирования сбалансированной временной перспективы и успешного прохождения ротационно-интеграционного цикла сукцессии.

Практическое значение Модели связано с разработкой коррекционных программ, направленных на «разблокировку» сукцессии путем гармонизации временной перспективы участников семейной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Время личности и ее жизненного пути // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2017. Т. 1, № 1. С. 165–200.
2. Балдин А.В., Елисеев Д.В., Акаян К.Г. Обзор способов построения темпоральных систем на основе реляционной базы данных // Наука и образование: научное издание МГТУ имени Н.Э. Баумана. 2014. № 12. С. 153–168. DOI: 10.7463/1214.0742681
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд. М.: Смысл, 2008. 267 с.
4. Горбатовская Ю.В. Сукцессионный механизм межпоколенной связи в детско-родительских отношениях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2024. № 213. С. 239–249. DOI: 10.33910/1992-6464-2024-213-239-249
5. Духновский С.В., Заикин А.В. Рефлексивное представление о родительских отношениях как детерминанта темпоральности взрослого // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 23, Вып. 1. С. 50–55. DOI: 10.18500/1819-7671-2023-23-1-50-55
6. Казаневская В.В. Интегральная теоретическая психология личности. Томск: Издательство Томского университета, 2000. 526 с.
7. Кравченко А.И. Одежда как сэндвич с начинкой // Социология. 2025. № 6. С. 348–351.
8. Сапоровская М.В. «Пересекающаяся» межпоколенная идентичность в семье как субкультурный феномен // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции 22–23 апреля 2019 г. М.: Издательство Российского государственного гуманитарного университета, 2019. С. 80–85.
9. Сапоровская М.В., Крылова Ю.С. Психология личности. Эмоциональное выгорание в семье: метод. пособие. Кострома: КГУ, 2018.
10. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в семье: дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2013. 613 с.
11. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез: монография. М.: Универсум, 2018. 292 с.
12. Berger P.L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books, 1966. 240 p.
13. Bretherton L., Munholland K.A. Internal working models in attachment relationships: A construct revisited; J. Cassidy, P.R. Shaver (eds.) Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. New York: Guilford, 1999. P. 89–111.
14. Cunningham C.E., Barkley R.A. The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*. 1979. Vol. 50. P. 217–224.
15. Frank L.K. Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939. Vol. 4. P. 293–312.
16. Gadeau L. Conduite oppositionnelle chez l'enfant, pratique parentale de l'autorité et anomie temporelle. *L'Encéphale*. 2014. Vol. 40. No. 1. P. 33–41. DOI: 10.1016/j.encep.2013.04.003

17. Gilligan M., Thomeer M.B., Mudrazija S., Angel J.L. Linked Lives and Cumulative Inequality: A Multigenerational Family Life Course Framework. *Journal of Family Theory & Review*. 2018. Vol. 10, No. 1. P. 111–125. DOI: 10.1111/jftr.12244
18. Hastings P.D., Grusec J.E. Parenting Goals as Organizers of Responses to Parent-Child Disagreement. *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34, No. 3. P. 465–479. DOI: 10.1037/0012-1649.34.3.465
19. Hinde R.A. Towards understanding relationships. London: Academic Press, 1979.
20. Laursen B., Bukowski W.M. A Developmental Guide to the Organisation of Close Relationships. *International Journal of Behavioral Development*. 1997. Vol. 21, No. 4. P. 747–770. DOI: 10.1080/016502597384659
21. Mead G.H. The Philosophy of the Present (A.E. Murphy, ed.). Chicago: Open Court Publishing Company, 1932. 199 p.
22. Mucha M., Wiśniewska M., Nęcka E. Time perspective and self-control: metacognitive management of time is important for efficient self-regulation of behavior. *Current Issues in Personality Psychology*. 2020. Vol. 8, No. 2. P. 83–91. DOI: 10.5114/cipp.2020.97286
23. Oyanadel C., Worrell F.C., Pinto-Vigueras J., Betancur S., Veliz-Tapia T., Au-Castro M., Peña-Reyes G., González-Loyola M., Peñate W. Balance Time and Family Functioning: The Role of Time Perspective in the Cohesion and Adaptability of Families with Adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 117–132. DOI: 10.3390/ejihpe14010008
24. Patterson S.E., Fomby P. Life Course Family Dynamics and Transfers from Children to Biological Parents. *Journal of Marriage and Family*. 2025. Vol. 87, No. 6. P. 1–18. DOI: 10.1111/jomf.70031
25. Schutz A. On phenomenology and social relations. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
26. Sherman S.T., Skov R.B., Hervitz E.F., Stock C.B. The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1981. Vol. 17. P. 142–158. DOI: 10.1016/0022-1031(81)90011-1
27. Silverstein M., Conroy S.J., Wang H., Giarrusso R., Bengtson V.L. Reciprocity in Parent-Child Relations Over the Adult Life Course. *The Journals of Gerontology. Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*. 2002. Vol. 57, No. 1. P. S3–S13. DOI: 10.1093/geronb/57.1.s3
28. Stacey L., Williams K. The intergenerational reach of maternal Adverse childhood experiences: associations with children's emotional support and cognitive stimulation. *Sociological Science*. 2025. No. 12. P. 743–768.
29. Trommsdorff G. Zukunft als Teil individueller Handlungsorientierungen. *Erwartungen an die Zukunft: Zeithorizonte und Wertewandel in der sozialwissenschaftlichen Diskussion*. E. Holst, J.P. Rinderspacher, J. Schupp (eds.). Frankfurt am Main: Campus, 1994. P. 45–76.
30. Valsiner J., Branco A., Dantas C.M. Coconstruction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. *Parenting and the internalization of values: A handbook of contemporary theory*. J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.). New York: Wiley, 1997. P. 283–304.
31. 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. DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

REFERENCES

1. Abul'khanova K.A. Vremya lichnosti i ee zhiznennogo puti [Time of Personality and Its Life Path]. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Man and the world*. 2017. Vol. 1, No. 1. P. 165–200. (in Russian).
2. Baldin A.V., Eliseev D.V., Akayan K.G. Obzor sposobov postroeniya temporal'nykh sistem na osnove relyatsionnoy bazy dannykh [Review of methods for constructing temporal systems based on a relational database]. *Science and Education: scientific publication of the Bauman Moscow State Technical University*. 2014. No. 12. P. 153–168. (in Russian). DOI: 10.7463/1214.0742681
3. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Psychological Time of Personality]. Moscow: Smysl Publ., 2008. 267 p. (in Russian).
4. Gorbатовskaya Yu.V. Suktsessionnyy mekhanizm mezhpokolennykh svyazi v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh [Succession mechanism of intergenerational communication in child-parent relationships]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. 2024. No. 213. P. 239–249. (in Russian). DOI: 10.33910/1992-6464-2024-213-239-249
5. Dukhnovskiy S.V., Zaikin A.V. Refleksivnoe predstavlenie o roditel'skikh otnosheniyakh kak determinanta temporal'nosti vzroslogo [Reflexive Representation of Parental Relationships as a Determinant of Adult Temporality]. *Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2023. Vol. 23, Iss. 1. P. 50–55. (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2023-23-1-50-55
6. Kazanovskaya V.V. Integral'naya teoreticheskaya psikhologiya lichnosti [Integral Theoretical Psychology of Personality]. Tomsk: Tomsk University Publ., 2000. 526 p. (in Russian).
7. Kravchenko A.I. Odeyalo kak sendvich s nachinkoy [Blanket as a sandwich with filling]. *Sociology*. 2025. No. 6. P. 348–351. (in Russian).
8. Saporovskaya M.V. «Peresekeyushchayasya» mezhpokole nnaya identichnost' v sem'e kak subkul'turnyy fenomen [“Crossing” intergenerational identity in the family as a subcultural phenomenon]. *Psychology of subculture: phenomenology and current development trends. Proceedings of the international scientific conference on April 22-23, 2019*. Moscow: Russian State University for the Humanities Publ., 2019. P. 80–85. (in Russian).
9. Saporovskaya M.V., Krylova Yu.S. Psikhologiya lichnosti. Emotsional'noe vygoranie v sem'e [Psychology of personality. Emotional burnout in the family]. Kostroma: KSU Publ., 2018. (in Russian).
10. Saporovskaya M.V. Psikhologiya mezhpokolennykh otnosheniy v sem'e: dis. ... d-ra psikhol. nauk [Psychology of intergenerational relations in the family. Dr. Habil. of Psychological Sciences Thesis]. Kostroma, 2013. 613 p. (in Russian).
11. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Moscow: Universum Publ., 2018. 292 p. (in Russian).
12. Berger P.L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books, 1966. 240 p.
13. Bretherton L., Munholland K.A. Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Cassidy J., Shaver P.R. (eds.). New York: Guilford, 1999. P. 89–111.

14. Cunningham C.E., Barkley R.A. The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*. 1979. Vol. 50. P. 217-224.
15. Frank L.K. Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939. Vol. 4. P. 293-312.
16. Gadeau L. Conduite oppositionnelle chez l'enfant, pratique parentale de l'autorité et anomie temporelle. *L'Encéphale*. 2014. Vol. 40, No. 1. P. 33-41. DOI: 10.1016/j.encep.2013.04.003
17. Gilligan M., Thomeer M.B., Mudrazija S., Angel J.L. Linked Lives and Cumulative Inequality: A Multigenerational Family Life Course Framework. *Journal of Family Theory & Review*. 2018. Vol. 10, No. 1. P. 111-125. DOI: 10.1111/jftr.12244
18. Hastings P.D., Grusec J.E. Parenting Goals as Organizers of Responses to Parent-Child Disagreement. *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34, No. 3. P. 465-479. DOI: 10.1037/0012-1649.34.3.465
19. Hinde R.A. Towards understanding relationships. London: Academic Press, 1979.
20. Laursen B., Bukowski W.M. A Developmental Guide to the Organisation of Close Relationships. *International Journal of Behavioral Development*. 1997. Vol. 21, No. 4. P. 747-770. DOI: 10.1080/016502597384659
21. Mead G.H. The Philosophy of the Present (A.E. Murphy, ed.). Chicago: Open Court Publishing Company, 1932. 199 p.
22. Mucha M., Wiśniewska M., Nęcka E. Time perspective and self-control: metacognitive management of time is important for efficient self-regulation of behavior. *Current Issues in Personality Psychology*. 2020. Vol. 8, No. 2. P. 83-91. DOI: 10.5114/cipp.2020.97286
23. Oyanadel C., Worrell F.C., Pinto-Vigueras J., Betancur S., Veliz-Tapia T., Au-Castro M., Peña-Reyes G., González-Loyola M., Peñate W. Balance Time and Family Functioning: The Role of Time Perspective in the Cohesion and Adaptability of Families with Adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 117-132. DOI: 10.3390/ejihpe14010008
24. Patterson S.E., Fomby P. Life Course Family Dynamics and Transfers from Children to Biological Parents. *Journal of Marriage and Family*. 2025. Vol. 87, No. 6. P. 1-18. DOI: 10.1111/jomf.70031
25. Schutz A. On phenomenology and social relations. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
26. Sherman S.T., Skov R.B., Hervitz E.F., Stock C.B. The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1981. Vol. 17. P. 142-158. DOI: 10.1016/0022-1031(81)90011-1
27. Silverstein M., Conroy S.J., Wang H., Giarrusso R., Bengtson V.L. Reciprocity in Parent-Child Relations Over the Adult Life Course. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*. 2002. Vol. 57, No. 1. P. S3-S13. DOI: 10.1093/geronb/57.1.s3
28. Stacey L., Williams K. The intergenerational reach of maternal Adverse childhood experiences: associations with children's emotional support and cognitive stimulation. *Sociological Science*. 2025. No. 12. P. 743-768.
29. Trommsdorff G. Zukunft als Teil individueller Handlungsorientierungen. *Erwartungen an die Zukunft: Zeithorizonte und Wertewandel in der sozialwissenschaftlichen Diskussion*. E. Holst, J.P. Rinderspacher, J. Schupp. Frankfurt am Main: Campus, 1994. P. 45-76.
30. Valsiner J., Branco A., Dantas C.M. Coconstruction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Parenting and the internalization of values: A handbook of contemporary theory. J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.). New York: Wiley, 1997. P. 283-304.
31. 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. DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

Поступила в редакцию: 23.04.2026

Received: 23.04.2026

Поступила после рецензирования: 03.06.2026

Revised: 03.06.2026

Поступила к публикации: 24.07.2026

Accepted: 24.07.2026

Петровская О.В.,
Образовательный фонд «Талант и успех»,
Научно-технологический университет «Сириус»

Афанасьев Д.Е.,
Новосибирский государственный университет

Некрасова Л.А.,
Образовательный фонд «Талант и успех»,
Научно-технологический университет «Сириус»

**ПЕТРОВСКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА****Российская Федерация, федеральная территория Сириус**

руководитель центра сопровождения выпускников, Образовательный фонд «Талант и успех»; руководитель научного направления «Междисциплинарные исследования образовательных систем», Научно-технологический университет «Сириус». Сфера научных интересов: аналитические системы в образовании, цифровая трансформация управления, принятие решений на основе данных, мониторинг образовательных траекторий, проектирование многослойных систем образовательной аналитики, оценка результативности образовательных моделей. Автор девяти опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0003-0092-3262. Электронная почта: olgavpetrovskaya@yandex.ru

OLGA. V. PETROVSKAYA**Sirius Federal Territory, Russian Federation**

Head of the Graduate Support Center, Talent and Success Educational Foundation; Head of the Interdisciplinary Research of Educational Systems, Sirius University of Science and Technology. Research interests: analytical systems in education, digital transformation of management, data-driven decision making, monitoring of educational trajectories, design of multi-layered educational analytics systems, evaluation of educational model effectiveness. Author of nine published scientific works. ORCID: 0000-0003-0092-3262. E-mail address: olgavpetrovskaya@yandex.ru

**АФАНАСЬЕВ ДМИТРИЙ ЕВГЕНЬЕВИЧ****Российская Федерация, город Новосибирск**

начальник отдела содержания досугового центра, Специализированный учебно-научный центр Новосибирского государственного университета. Сфера научных интересов: образовательные траектории одаренных детей, олимпиадное движение, поступление в высшие учебные заведения, сопровождение академически успешных школьников. ORCID: 0009-0005-8083-9643. Электронная почта: d.afanasev@g.nsu.ru

DMITRIY E. AFANASIEV**Novosibirsk, Russian Federation**

Head of the Content Department of the Leisure Center, Specialized Educational and Scientific Center of Novosibirsk State University. Research interests: educational trajectories of gifted children, olympiad movement, admission to higher education institutions, support for academically successful students. ORCID: 0009-0005-8083-9643. E-mail address: d.afanasev@g.nsu.ru

**НЕКРАСОВА ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВНА****Российская Федерация, федеральная территория Сириус**

заместитель руководителя Образовательного фонда «Талант и успех»; руководитель Научного центра педагогики развития таланта, Научно-технологический университет «Сириус». Сфера научных интересов: образовательные системы и образовательные среды, профессиональное самоопределение, управление сложными образовательными системами, факторы профессионального выбора обучающихся, проектирование образовательных сред. Автор более 10 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-5161-8666. Электронная почта: nekrasova.la@talantiuspeh.ru

LUDMILA A. NEKRASOVA**Sirius Federal Territory, Russian Federation**

Deputy Head of the Talent and Success Educational Foundation; Head of the Scientific Center for Pedagogy of Talent Development, Sirius University of Science and Technology. Research interests: educational systems and educational environments, professional self-determination, management of complex educational systems, factors of students' professional choice, design of educational environments. Author of more than 10 published scientific works. ORCID: 0000-0002-5161-8666. E-mail address: nekrasova.la@talantiuspeh.ru

Академический профиль выпускников специализированной школы и выбор вуза: статистический анализ образовательных траекторий

Аннотация. Обоснована актуальность изучения образовательных траекторий выпускников специализированных школ, ориентированных на обучение талантливых детей. Цель статьи – представить результаты решения задач исследования, связанных с выявлением статистической связи между успешностью сдачи обучающимися Единого государственного экзамена, их достижениями в олимпиадном движении и характеристиками вузов, в которые они поступают. Произведена оценка статистической связи интегрального экзаменационного показателя, успешности участия в олимпиадах и потенциального права на поступление в вуз без вступительных испытаний с общим рейтингом университетов по версии рейтингового агентства «РАЕХ» и их рангом по научно-исследовательской деятельности. Рассмотрены высшие учебные заведения, в которые поступили выпускники Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета в 2024 и 2025 годах. Сделан вывод о том, что зачисление в наиболее престижные университеты верхней части рейтинга связано с двумя самостоятельными академическими показателями: интегральным экзаменационным показателем и олимпиадной успешностью. Потенциальное право на поступление в вуз без вступительных испытаний после учета этих ресурсов не имеет устойчивого самостоятельного вклада. Результаты исследования могут использоваться для оптимизации управленческих решений в условиях специализированной школы, «настройки» профильной подготовки, сопровождения обучающихся в рамках олимпиадного движения и взаимодействия с университетской средой.

Ключевые слова: образовательные траектории выпускников специализированной школы для одаренных детей, интегральный экзаменационный показатель, успешности участия в олимпиадах, рейтинг университетов.

Для цитирования: Петровская О.В., Афанасьев Е.Д., Некрасова Л.А. Академический профиль выпускников специализированной школы и выбор вуза: статистический анализ образовательных траекторий // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 37–42. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.037

Abstract. The relevance of studying the educational trajectories of graduates of specialized schools focused on teaching talented children is substantiated. The purpose of the article is to present the results of solving research problems related to the identification of a statistical correlation between the success of students passing the Unified State Exam, their achievements in the Olympiad movement and the characteristics of the universities they enroll in. An assessment was made of the statistical relationship between the integral examination index, the success of participation in Olympiads and the potential right to enter a university without entrance tests with the overall university rating according to the rating agency “RAEX” and their rank in research activities. The higher educational institutions where graduates of the Specialized Educational and Scientific Center of Novosibirsk State University entered in 2024 and 2025 are considered. It is concluded that enrollment in the most prestigious universities in the top part of the ranking is associated with two independent academic indicators: an integral exam indicator and Olympiad success. The potential right to enter a university without entrance tests, after taking into account these resources, does not have a sustainable independent contribution. The results of the study can be used to optimize management decisions in a specialized school, “customize” specialized training, accompany students in the framework of the Olympiad movement and interact with the university environment.

Keywords: educational trajectories of graduates of a specialized school for gifted children, integral exam indicator, success rate of participation in Olympiads, university rating.

For citation: Petrovskaya O.V., Afanasiev E.D., Nekrasova L.A. Academic Profile of Graduates of Specialized Schools and University Choice: Statistical Analysis of Educational Trajectories. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 37–42. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.037



Введение. В центре общественных дискуссий и научной полемики на современном этапе развития системы высшего образования оказались вопросы, связанные с логикой отбора вузами абитуриентов, выявлением предикторов успешности предстоящего обучения и дальнейшей карьеры, образовательными траекториями выпускников школ. Для категории наиболее успешных обучающихся школ кризис действующей системы среди прочего проявляется в том, что Единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ), изначально задуманный как «социальный лифт», призванный уравнивать шансы для всех, не выполняет свою функцию. Для поступления в престиж-

ный вуз на бюджетное место сегодня недостаточно успешно сдать ЕГЭ – фактически для этого требуется быть победителем олимпиады. В 2022 году в ведущих университетах (например, в Московском физико-техническом институте) до 76 % поступивших на бюджет использовали свои олимпиадные достижения. В 2026 году в некоторых престижных вузах количество победителей олимпиад, имеющих право на поступление без вступительных испытаний (далее – БВИ) превышает число бюджетных мест на популярных направлениях [1]. То есть, абитуриенты с максимальными баллами ЕГЭ (например, 300 из 300) в конкурсе попросту не участвуют.

Исследования последних лет позволяют взглянуть на эту проблему с разных сторон. В работах российских ученых рассмотрены такие группы факторов, связанные с поступлением в высшие учебные заведения, как учебные достижения школьников, материальные и иные ресурсы семьи, гендерное неравенство при выборе образовательной траектории (А.Р. Бессуднов, В.М. Малик), качество подготовки к ЕГЭ и предметным олимпиадам в школах (Н.Х. Агаханов, Т.Н. Блинова, Ю.Д. Керша, О.В. Марчукова, О.К. Подлипский, Е.А. Полушкина, И.А. Прахов, А.В. Федотов), модели приема абитуриентов в вузы (П.О. Бугакова, И.А. Прахов). Малоизученной данная проблематика остается для специализированных школ, ориентированных на обучение талантливых детей, развивающих несколько направлений академической работы: профильную подготовку к ЕГЭ и различным олимпиадам. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования образовательных траекторий выпускников Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета (далее – СУНЦ НГУ),

Цель данной статьи – представить результаты решения задач исследования, связанных с выявлением статистической связи между успешностью сдачи обучающимися специализированной школы ЕГЭ, их достижениями в олимпиадном движении и характеристиками вузов, в которые они поступают.

Теоретической основой исследования послужили работы по академической аналитике (П.Дж. Гольдштейн, Р.Н. Кац, П. Лонг, Г. Сименс), использованию управленческой информации [3; 5], аналитики в обучении и воспитательной работе [4].

Организация, материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе СУНЦ НГУ – специализированной школы при университете, реализующей физико-математический, химико-биологический и информационно-технологический профили обучения, где учатся дети, проявляющие способности и интерес к естественным наукам.

Сроки проведения исследования: с 2022 по 2025 год.

Контингент исследования: 486 выпускников СУНЦ НГУ 2024 и 2025 годов, обучавшихся по физико-

математическому, химико-биологическому и информационно-технологическому профилям. Показатели 449 выпускников (92,4 % от общего количества) сопоставлены с данными рейтингового агентства «RAEX»; подвыборка с полными данными – 421 человек.

Материалы исследования: данные СУНЦ НГУ о профиле обучения, результатах ЕГЭ, олимпиадных достижениях и вузах зачисления выпускников.

Методы исследования: построение логит-моделей и линейных регрессий с робастными стандартными ошибками. Для бинарных исходов применялись логистические, для логарифмированных рангов – линейные регрессии.

Нами были рассмотрены три академических показателя:

- интегральный экзаменационный показатель (далее – ИЭП);
- успешность участия в олимпиадах (далее – УУО);
- потенциальное право на поступление в вуз БВИ (далее – ПППБВИ).

ИЭП рассчитывался как среднее арифметическое трех результатов ЕГЭ: по русскому языку, профильной математике и одному из предметов по выбору, соответствующему профилю подготовки, по которому набрано больше баллов; либо по русскому языку, и двум предметам по выбору, соответствующим профилю подготовки, по которым набрано больше баллов, если выпускник сдавал базовую математику. В случае отсутствия УУО измерялась суммарным баллом за достижения в интеллектуальных соревнованиях в 10–11 классах. Также на основании результатов участия в олимпиадном движении при совпадении профиля олимпиады и направления поступления фиксировалось ПППБВИ.

Для оценки статистической связи данных показателей с характеристиками вузов, в которые поступили выпускники СУНЦ НГУ в 2024 и 2025 годах, рассматривались общий рейтинг вузов по версии рейтингового агентства «RAEX» и их ранг по научно-исследовательской деятельности (далее – РНИД) [2]. В качестве контрольных переменных выступили профиль обучения, год окончания школы и пол выпускника. Зависимыми переменными явились: место университета в рейтинге, попадание в топ-10 и топ-20 вузов, РНИД и попадание в топ-20 по данному рангу. Меньшее значение ранга означает более высокую позицию университета. Порог «топ-20» для РНИД использован как наиболее соответствующий данной выборке; результат дополнительно проверялся на непрерывной шкале логарифма ранга.

Отметим, что рейтинг по версии «RAEX» используется в работе как индикатор институционального положения вуза и не интерпретируется нами как объективное отражение конкурсной ситуации или индивидуальной образовательной стратегии выпускника.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам описательного анализа (см. Таблицу 1) выявлена неоднородность олимпиадной вовлеченности внутри выборки. ПППБВИ имел 71 (14,6 %) выпускник.

По итогам анализа данных не выявлено значительных различий по ИЭП, УУО, профилю обучения и полу. Обнаружены отличия при сравнении показателей выпускников разных лет. По распределению вузов зачисления в рейтинге агентства «RAEX» получены такие данные: среднее место университета составило 13,77, медиана – 14; поступили в топ-10 – 32,1 % выпускников, в топ-20 – 87,8 %.

Отдельные модели показывают связь как ИЭП, так и УУО с положением университета в RAEX. В объединенных моделях оба показателя сохраняют самостоятельный вклад (см. Таблицу 2).

При строгом определении ПППБВИ в модели «Топ-10 RAEX» ИЭП и УУО статистически значимы при одновременном включении в модель.

В линейной модели логарифма (log) места вуза RAEX оба коэффициента отрицательны и статистически значимы: более высокие значения ИЭП и УУО связаны с более высокой позицией университета в рейтинге.

Иная картина наблюдается для ПППБВИ, для которого не выявлен самостоятельный устойчивый вклад. В построенных нами моделях потенциальное основание для ПППБВИ не показывает статистически значимой ассоциации после учета прямых показателей ИЭП и УУО. Важно отметить, что полученный результат не умаляет значение данного показателя как институционального механизма приема в вуз.

Таблица 1

Результаты описательного статистического анализа ключевых показателей*

Профили	Количество выпускников				
	Всего	ИЭП		УУО, балл / М (SD)	ПППБВИ, чел./ %
		Общее значение	М (SD)		
Физико-математический	222	215	82,75 (8,20)	11,98 (21,50)	37 (16,7)
Химико-биологический	180	131	82,06 (8,48)	8,82 (16,18)	27 (15,0)
Информационно-технологический	84	75	84,15 (6,62)	8,60 (15,70)	7 (8,3)
Всего	486	421	82,79 (8,04)	10,23 (18,76)	71 (14,6)

* *Примечание:* SD – стандартное отклонение, М – среднее значение; в скобках приведено стандартное отклонение для количественных показателей и доля обучающихся с ПППБВИ от общего количества выпускников.

Таблица 2

Ключевые эффекты объединенных моделей*

Результат	Предиктор	Эффект	р
Топ-10 RAEX	ИЭП	OR = 1,067	0,0012
	УУО	OR = 1,042	<0,000001
	ПППБВИ	OR = 1,318	0,487
log места RAEX	ИЭП	$\beta = -0,0278$	0,000031
	УУО	$\beta = -0,0103$	0,0000014
	ПППБВИ	$\beta = -0,2366$	0,133
Топ-20 РНИД	ИЭП	OR = 1,095	0,000026
	УУО	OR = 1,020	0,220
log РНИД	ИЭП	$\beta = -0,0215$	0,00096
	УУО	$\beta = -0,0124$	0,000040

* *Примечание:* приведены модели со строгим определением ПППБВИ; во всех моделях учтены профиль обучения, год выпуска и пол. OR – отношение шансов.

В ходе интерпретации результатов для РНИД выявлено, что в бинарной модели попадания в топ-20 основным предиктором оказался ИЭП, а олимпиадный балл не показал эффекта на стандартном уровне значимости. При переходе к непрерывной шкале, то есть к логарифму РНИД, значимыми стали оба показателя. Бутстреп-оценка разности олимпиадных коэффициентов не выявила статистически значимых различий между линейными моделями для общего рейтинга RAEX и РНИД. В наиболее общем виде можно предположить, что различие связано со способом задания результата: жесткий бинарный порог отсекает часть информации внутри группы выпускников, имеющих аналогичные высокие показатели.

Мультиколлинеарность независимых переменных в данном случае не является существенным ограничением: корреляция между ИЭП и УУО составила $r = 0,193$, а коэффициенты инфляции дисперсии (VIF) для основных переменных не превышали 1,50. Проверка с помощью расстояния Кука подтвердила устойчивость выводов: после удаления влиятельных точек знаки коэффициентов сохранились, а связь олимпиадного балла с РНИД усилилась по модулю.

Ограничения исследования связаны с использованием интегрального экзаменационного показателя вместо фактического набора экзаменов при поступлении, отсутствием верификации факта поступления по БВИ и опорой на рейтинговые показатели вузов. Модели описывают статистические связи, но не позволяют выявлять причинно-следственные. Обработка данных по одной образовательной организации позволяет сформулировать обобщения и выводы скорее по методологии проведения подобных исследований, чем о тенденциях в выборе вуза выпускниками рассматриваемой нами категории школ.

Анализ и интерпретация полученных данных позволяют сделать ряд важных выводов.

Данные по выпускникам 2024 и 2025 годов показали, что зачисление в университеты верхней части общего рейтинга RAEX связано с двумя самостоятельными академическими показателями: *интегральным экзаменационным показателем и олимпиадной успешностью*. Для ПППБВИ после учета данных показателей самостоятельная статистически значимая ассоциация не выявлена.

Для РНИД результат зависит от способа задания зависимой переменной. Бинарный показатель топ-20 в большей степени выделяет ИЭП, тогда как непре-

рывная шкала РНИД сохраняет связь и с итогами экзаменов, и с олимпиадными баллами.

Для мониторинга выпускных траекторий целесообразно *раздельно учитывать экзаменационное и олимпиадное направления подготовки* обучающихся. ЕГЭ проверяет знание школьной программы, в то время как олимпиады выявляют способность решать нетиповые, творческие задачи и нестандартно мыслить. Итоги ЕГЭ и олимпиадные баллы – это разные, независимые друг от друга предикторы успеха будущего студента. ЕГЭ отражает сертифицированный результат выпускника, а олимпиады – длительную предметную включенность, поддерживаемую целенаправленной работой профессорско-преподавательского состава кафедр университета: созданием профильной среды, разработкой и реализацией спецкурсов и др.

С точки зрения описательной статистики, такое разделение позволяет более точно интерпретировать результаты, показанные выпускниками, и снижает риск сведения разных образовательных механизмов к одному итоговому показателю.

Заключение. Традиционно используемые сводные показатели школьника (средний балл ЕГЭ или доля зачисленных в престижные университеты) не позволяют понять, какие академические ресурсы определяют различия в образовательной траектории выпускников. Полученные нами результаты также не могут обеспечить выявление причин выбора выпускником вуза или модели зачисления. Вместе с этим, они позволяют выделить устойчивые взаимосвязи, которые могут использоваться для оптимизации управленческих решений в условиях специализированной школы, «настройки» профильной подготовки, сопровождения обучающихся в рамках олимпиадного движения и взаимодействия с университетской средой.

Итоги оценки статистической связи интегрального экзаменационного показателя, успешности участия в олимпиадах и потенциального права на поступление в вуз без вступительных испытаний с характеристиками вузов, в которые поступили выпускники СУНЦ НГУ (общий рейтинг университетов по версии рейтингового агентства «RAEX» и их ранг по научно-исследовательской деятельности) усиливают потенциал современной науки в поиске путей оптимизации системы приема в высшие учебные заведения, являются основой для выработки практических решений, призванных обеспечить баланс между поиском и поддержкой талантов и сохранением справедливого доступа к высшему образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габдурафикова А.С. Взаимосвязь между результатами участия в олимпиадах до поступления в селективный вуз и последующим карьерным выбором студентов // Исследователь. 2023. № 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-rezultatami-uchastiya-v-olimpiadah-do-postupleniya-v-selektivnyy-vuz-i-posleduyuschim-kariernym-vyborom> (дата обращения: 24.05.2026).
2. Рейтинговое агентство RAEX. Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2024 год. URL: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2024/ (дата обращения: 24.05.2026).
3. Goldstein P.J., Katz R.N. Academic Analytics: The Uses of Management Information and Technology in Higher Education. Boulder: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2005. URL: <https://library.educause.edu/resources/2005/12/academic-analytics-the-uses-of-management-information-and-technology-in-higher-education> (дата обращения: 24.05.2026).
4. Long P., Siemens G. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*. 2011. Vol. 46, No. 5. P. 31–40.
5. Webber K.L., Zheng H. Data Analytics and the Imperatives for Data-Informed Decision-Making in Higher Education. Athens: Institute of Higher Education, University of Georgia, 2019. URL: https://ihe.uga.edu/sites/default/files/inline-files/Webber_2019004_paper_2.pdf (дата обращения: 24.05.2026).

REFERENCES

1. Gabdurafikova A.S. Vzaimosvyaz' mezhdu rezul'tatami uchastiya v olimpiadah do postupleniya v selektivnyj vuz i posleduyushchim kar'ernym vyborom studentov [The relationship between the results of participation in Olympiads before admission to a selective university and the subsequent career choice of students]. *Researcher*. 2023. No. 4 (44). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-rezultatami-uchastiya-v-olimpiadah-do-postupleniya-v-selektivnyy-vuz-i-posleduyuschim-kariernym-vyborom> (date of the Application: 24.05.2026). (in Russian).
2. RAEX Rating Agency. Reiting luchshikh vuzov Rossii RAEX-100, 2024 god [RAEX ranking of the best universities in Russia, 2024]. Available at: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2024/
3. Goldstein P.J., Katz R.N. Academic Analytics: The Uses of Management Information and Technology in Higher Education. Boulder: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2005. Available at: <https://library.educause.edu/resources/2005/12/academic-analytics-the-uses-of-management-information-and-technology-in-higher-education> (date of the Application: 24.05.2026).
4. Long P., Siemens G. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*. 2011. Vol. 46, No. 5. P. 31–40.
5. Webber K.L., Zheng H. Data Analytics and the Imperatives for Data-Informed Decision-Making in Higher Education. Athens: Institute of Higher Education, University of Georgia, 2019. Available at: https://ihe.uga.edu/sites/default/files/inline-files/Webber_2019004_paper_2.pdf (date of the Application: 24.05.2026).

Поступила в редакцию: 15.06.2026

Received: 15.06.2026

Поступила после рецензирования: 24.07.2026

Revised: 24.07.2025

Поступила к публикации: 10.08.2026

Accepted: 10.08.2025

Петрушова М.В.,

*Приволжский государственный университет путей сообщения,
Самарский государственный институт культуры*

Усова Н.А.,

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Московский городской педагогический университет*



ПЕТРУШОВА МАРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

Российская Федерация, город Самара

аспирант кафедры лингвистики, Приволжский государственный университет путей сообщения; старший преподаватель, Самарский государственный институт культуры. Сфера научных интересов: языковая личность, русский язык и культура речи, проблемы цифровизации образования, использование искусственного интеллекта в образовании, применение искусственного интеллекта для развития языковой личности. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: tyri@yandex.ru

MARINA V. PETRUSHOVA

Samara, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Linguistics, Volga State Transport University; Senior Lecturer at the Samara State Institute of Culture. Research interests: language personality, Russian language and speech culture, problems of digitalization of education, the use of artificial intelligence in education, the use of artificial intelligence for the development of a language personality. Author of more than 30 published scientific works. ORCID: 0000-0002-9785-9342. E-mail address: tyri@yandex.ru



УСОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладного искусственного интеллекта, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; доцент департамента информатизации образования, Московский городской педагогический университет. Сфера научных интересов: информационные технологии и искусственный интеллект в образовании, система повышения квалификации работников образования в области информационных технологий. Автор более 90 опубликованных научных работ. Электронная почта: usovana@mgpu.ru

NATALIA A. USOVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Applied Artificial Intelligence, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Associate Professor at the Department of Informatization of Education, Moscow City Pedagogical University. Research interests: information technologies and artificial intelligence in education, and a system for improving the qualifications of education workers in the field of information technologies. Author of more than 90 published scientific works. ORCID: 0000-0002-1728-7736. E-mail address: usovana@mgpu.ru

Трансформация понятия «речевая компетенция» в условиях цифровизации образования

Аннотация. Цифровая трансформация высшего образования ставит под вопрос привычные границы речевой компетенции. Классическая модель, построенная на живом диалоге, не описывает реалии опосредованного цифрового общения. Современному специалисту нужно не только соблюдать языковые нормы, но грамотно взаимодействовать с алгоритмами, критически оценивать их подсказки и адаптировать сообщение под формат конкретной платформы. Показано, что тотальная зависимость от внешней валидации ведет к тревожным последствиям: атрофии языковой интуиции и утрате навыка внутреннего речевого мониторинга. Технологии приносят реальную пользу, когда берут на себя рутинную проверку норм, а преподаватель концентрируется на смыслах, этике и рефлексии. Предложенные ориентиры оценки сформированности речевой компетенции смещают фокус с формальной диагностики на комплексный анализ процессуальной стороны речевой деятельности и подлинной автономии обучающегося.

Ключевые слова: речевая компетенция, цифровизация образования, педагогические условия сохранения гуманитарного ядра речевой подготовки, риски технологизации обучения, обновление критериев оценки.

Для цитирования: Петрушова М.В., Усова Н.А. Трансформация понятия «речевая компетенция» в условиях цифровизации образования // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 43–49. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.043

Abstract. The digital transformation of higher education calls into question the usual boundaries of speech competence. The classical model based on live dialogue does not describe the realities of mediated digital communication. A modern specialist needs not only to comply with language norms, but also to competently interact with algorithms, critically evaluate their prompts and adapt the message to the format of a specific platform. It has been shown that total dependence on external validation leads to alarming consequences.: atrophy of linguistic intuition and loss of internal speech monitoring skills. Technology brings real benefits when it takes on a routine review of norms, and the teacher focuses on meanings, ethics, and reflection. The proposed guidelines for assessing the formation of speech competence shift the focus from formal diagnostics to a comprehensive analysis of the procedural side of speech activity and the true autonomy of the student.

Keywords: speech competence, digitalization of education, pedagogical conditions for preserving the humanitarian core of speech training, risks of technologization of education, updating assessment criteria.

For citation: Petrushova M.V., Usova N.A. Transformation of the Concept “Speech Competence” in the Context of Digitalization of Education. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 43–49. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.043



Введение. Внедрение интеллектуальных систем в вузовскую практику перестало быть экспериментом и стало повседневной реальностью. Платформы адаптивного обучения и инструменты автоматизированной диагностики радикально меняют саму природу коммуникативного взаимодействия. Однако этот сдвиг обнажил фундаментальный разрыв: классические модели речевой деятельности, созданные в середине XX века, уже не вполне описывают современные образовательные реалии.

Психолингвистическая модель А.А. Леонтьева и схема Р.О. Якобсона опирались на специфику непосредственного контакта, где обратная связь была мгновенной и многомерной. Речевая компетенция понималась как способность эффективно использовать языковые средства в живом диалоге, опираясь на знание норм и считывание невербальных сигналов. Десятилетиями этот подход стабильно работал. Сегодня же цифровые технологии перестроили структуру коммуникации, потребовав адаптации методик к условиям дистанционных платформ и асинхронного обучения.

Возникает новая проблема. Интеллектуальные системы отлично диагностируют формальные параметры речи – грамматику, темпоритм, лексику. Но там, где речь идет о смысловой глубине или этической уместности высказывания, алгоритмы оказываются бессильны. В научной литературе пока преобладает либо безоговорочный оптимизм, либо критика без конкретных моделей интеграции, не описано системно, как технологии могут усиливать, а не подменять гуманитарную суть речевой подготовки.

Важно также, что понятийный аппарат, описывающий цифровую коммуникацию, расширяется, а валидных инструментов оценки соответствующей компетенции до сих пор нет. Преподаватели вынуждены оценивать студенческие работы по критериям, не отражающим реальные характеристики эффективности подготовки специалистов для гибридной среды. Этим определяется необходимость переосмысления самого понятия «речевая компетенция» в новых условиях.

Актуальность проводимого нами исследования обусловлена его потенциалом в разрешении существующего противоречия между цифровизацией речевой подготовки и необходимостью сохранения ее гуманитарной сути. Одной из его задач является определение педагогических условий сохранения гуманитарного ядра подготовки обучающихся при использовании интеллектуальных систем; ориентиров для обновления критериев оценки сформированности речевой компетенции. Целью данной статьи является представление ключевых результатов ее решения.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- раскрыть содержание понятия «речевая компетенция», обозначить специфику данного феномена в условиях гибридной образовательной среды;
- выявить риски подмены гуманитарного ядра речевой подготовки технологическими компонентами;

- определить педагогические условия сохранения гуманитарной сути подготовки обучающихся при использовании интеллектуальных систем;
- разработать ориентиры для обновления критериев оценки сформированности речевой компетенции.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования предложенных ориентиров для обновления учебных курсов по речевой подготовке, разработки критериев оценки сформированности речевой компетенции в гибридной среде и методического сопровождения внедрения интеллектуальных систем для формирования речевой компетенции обучающихся в вузах, реализующих программы подготовки в области культуры и туризма.

Изменение специфики коммуникации в цифровом пространстве. Понятие «речевая компетенция» в педагогической науке прошло путь от узколингвистических трактовок к широкому пониманию речевой способности как социального действия. Исходной точкой в зарубежной традиции стала работа Н. Хомского, который ввел понятие «лингвистическая компетенция» – врожденная способность человека «порождать и понимать бесконечное множество предложений на основе конечного набора правил» [3]. В этой парадигме компетенция рассматривалась преимущественно как знание грамматической системы языка, абстрагированное от условий реального использования.

Осознание ограниченности данного подхода привело к принципиальному пересмотру понятия. Д. Хаймс предложил термин «коммуникативная компетенция», отмечая, что полноценная компетенция включает знание того, «когда говорить, когда нет, и о чем, с кем, когда, где, в какой форме» [4]. Это сместило фокус педагогики с формы высказывания на его функцию и социальную адекватность.

В отечественной педагогической традиции эти идеи были восприняты через призму деятельностного подхода. А.А. Леонтьев рассматривал речевую деятельность как форму социальной активности, где смысл высказывания определяется не только языковой формой, но и мотивом общения [3]. Развитие этих идей в работах И.А. Зимней, В.В. Сафоновой, Е.И. Пассова позволило сформулировать деятельностную трактовку коммуникативной компетенции: «способность вступать в общение с целью взаимопонимания и взаимовоздействия» [1].

Однако даже эта расширенная модель формировалась в условиях непосредственного человеческого контакта. Современная речевая подготовка должна охватывать не только традиционные навыки построения аргументации, композиции высказывания и речевого воздействия, но и практики коммуникации, опосредованной цифровой средой. В состав такой подготовки входят взаимодействие с сервисами автоматической проверки текстов, голосовыми по-

мощниками, работа с адаптивными обучающими платформами, меняющими формат отклика в зависимости от действий пользователя. Методики преподавания языка и критерии оценки речевого развития специалиста нуждаются в пересмотре с учетом этих сдвигов.

Трансформация языковых норм и навыков в цифровой среде. В традиционной парадигме педагог транслировал языковую норму как нечто неизменное и единственно верное, как образец, который надлежало усвоить без вопросов и сомнений. Но цифровая среда общения переориентировала это восприятие, и сама нормативная сторона языка трансформируется вместе с ней. В современных условиях норма воспринимается скорее как подвижная величина, зависящая от контекста, регистра, коммуникативной задачи. Интеллектуальные системы предлагают несколько альтернативных вариантов речевых конструкций с учетом специфики ситуации, и обучающийся вынужден самостоятельно определять оптимальную стратегию вместо механического следования единственному предписанию. Такой подход развивает когнитивную гибкость, способность переключаться между разными нормативными регистрами и выбирать уместное решение.

Еще один аспект трансформации связан с жанровым разнообразием профессиональной коммуникации. Цифровая среда породила новые форматы, которые требуют специфических речевых стратегий. Создание видеопрезентации, ведение подкаста, чата с клиентом, написание поста в профессиональном сообществе требуют разного подхода к построению высказывания. Традиционная модель подготовки часто фокусировалась на академических или официально-деловых жанрах, оставляя новые форматы за рамками учебного плана. Также важно, что сегодня речевая компетенция специалиста должна включать мультимодальность, то есть способность работать одновременно с текстом, звуком и изображением. Умение сопровождать речь визуальным рядом, управлять вниманием аудитории через экран, использовать возможности гипертекста становятся частью профессионального мастерства. Это требует расширения структуры речевой компетенции, включения в нее компонентов, связанных с цифровой грамотностью и медиакультурой. Речь больше не существует в вакууме, она вплетена в цифровую среду, и игнорировать это при проектировании образовательного процесса для обучающихся неправомерно.

В условиях цифровой трансформации речевой подготовки радикально меняется роль преподавателя: из единственного носителя эталонного знания он превращается в модератора цифрового пространства и наставника, который помогает обучающимся ориентироваться в потоке автоматизированных рекомендаций. Фиксация ошибок отходит на второй

план, уступая место помощи в интерпретации данных интеллектуальной системы.

Без специального осмысления логики применения современных технологий возникают многочисленные риски.

Подмена речевой компетенции технической грамотностью. Существует опасность, что умение пользоваться интерфейсом программы, формулировать запросы и интерпретировать результаты автоматической проверки начнет восприниматься как эквивалент способности к осмысленной коммуникации. Это может привести к размыванию понятия «речевая компетенция» и утрате ее гуманитарной сути.

Атрофия языковой интуиции и механизмов самопроверки. Постоянная опора на внешние алгоритмические валидаторы формирует у обучающихся привычку искать внешнее подтверждение правильности собственных речевых решений, в результате чего внутренние механизмы самоконтроля утрачивают активность.

Смещение акцентов учебной мотивации. Использование игровых механизмов, рейтингов и балльных схем в цифровых платформах нередко повышает внешнюю вовлеченность. Однако при этом может меняться смысл учебной активности: обучающийся начинает ориентироваться прежде всего на количественно фиксируемый результат (отметку, баллы, место в рейтинге), а не на формирование профессиональных умений.

Дегуманизация речевого взаимодействия. Опосредованный характер цифровой коммуникации может способствовать снижению эмпатии, этической восприимчивости и контекстуальной чувствительности – качеств, которые развиваются преимущественно в живом взаимодействии.

Неравенство возможностей доступа к цифровым инструментам. Цифровой разрыв между обучающимися (различия в техническом обеспечении, цифровой грамотности, доступе к платным сервисам) усиливает дифференциацию и создает неравные условия для формирования речевой компетенции.

Минимизация указанных рисков требует создания специальных педагогических условий. Технические инструменты целесообразно трактовать как поддерживающее средство, помогающее субъекту внимательнее и осознаннее относиться к собственной речевой деятельности, а не как внешний стимулятор, автоматически повышающий вовлеченность. Переход в цифровую среду не снимает задачу формирования речевой компетенции, а лишь задает иные условия ее становления.

Педагогические условия сохранения гуманитарного ядра речевой подготовки при использовании интеллектуальных систем. Минимизация выявленных рисков возможна лишь при целена-

правленном создании педагогических условий, обеспечивающих приоритет гуманитарного начала над технологическим. Анализ существующих подходов к организации речевой подготовки в цифровой среде позволяет выделить пять взаимосвязанных условий (см. Рисунок), реализация которых способствует сохранению ценностно-смыслового ядра коммуникативного развития обучающихся.

Перечисленные выше условия образуют систему: ни одно из них по отдельности не обеспечивает сохранения гуманитарного ядра речевой подготовки, однако их совместная реализация создает образовательную среду, в которой технологии усиливают, а не подменяют развитие личности обучающегося. Вместе с тем реализация данных условий требует существенного обновления инструментария оценки сформированности речевой компетенции.

Традиционные критерии оценки речевого развития, ориентированные преимущественно на фиксацию нормативных отклонений в устном ответе обучающегося, оказываются недостаточными в условиях гибридной образовательной среды. Выявленная нами трансформация понятия «речевая компетенция» и определенные педагогические условия ее формирования требуют пересмотра оценочного инструментария. В качестве его основы предлагается принцип разделения оценочных функций между интеллектуальной системой, преподавателем и самим обучающимся в соответствии с природой оцениваемых параметров. Согласно данному принципу, структуру критериев целесообразно представить в виде четырех взаимосвязанных блоков.

Первый блок – формально-нормативные критерии, диагностика которых может быть частично делегирована интеллектуальным системам. К ним относятся грамматическая корректность высказывания, орфоэпическая правильность, лексическое разнообразие, темпоритмические характеристики устной речи, соответствие орфографическим и пунктуационным нормам в письменных работах. Результаты автоматической диагностики в данном блоке не должны выступать итоговой оценкой: они служат материалом для последующего анализа и рефлексии обучающегося под руководством преподавателя.

Второй блок – контекстуально-прагматические критерии, оценка которых остается прерогативой преподавателя. В данный блок входят соответствие высказывания коммуникативной ситуации и жанровым требованиям, учет характеристик адресата, достижение коммуникативной цели, способность переключаться между нормативными регистрами в зависимости от задачи общения. Оценка по данным критериям осуществляется в процессе выполнения практико-ориентированных заданий, моделирующих реальные ситуации профессиональной деятельности.



Рисунок. Основные условия сохранения гуманитарного ядра речевой подготовки при использовании интеллектуальных систем

Третий блок – этические и ценностные критерии, отражающие гуманитарное ядро речевой компетенции. Сюда относятся этическая уместность высказывания, проявление эмпатии и уважения к собеседнику, ответственность за транслируемые смыслы, способность к диалогу в условиях расхождения позиций. Оценка по данным критериям осуществляется преподавателем на основе наблюдения за взаимодействием обучающихся в групповых формах работы, а также посредством экспертного анализа выполненных коммуникативных проектов.

Четвертый блок – рефлексивно-автономные критерии, предполагающие сочетание самооценки обучающегося и экспертного наблюдения преподавателя. В данный блок входят способность к самокоррекции речи без опоры на технологическую поддержку, критическое отношение к рекомендациям интеллектуальных систем, осознанность речевого выбора, готовность к непрерывному совершенствованию собственной речевой культуры. Инструментами оценки здесь выступают речевые дневники, портфолио речевых работ, собеседования рефлексивного характера.

Помимо блочной структуры критериев целесообразно выделить уровни сформированности речевой компетенции в гибридной среде:

- репродуктивный – воспроизведение нормативных образцов с опорой на технологическую поддержку;
- продуктивный – самостоятельное построение высказываний в типовых коммуникативных ситуациях;
- автономно-рефлексивный – осознанный речевой выбор без технологической опоры с учетом контекста и адресата;
- профессионально-творческий – создание оригинальных речевых продуктов в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности с проявлением ценностной позиции.

Переход между уровнями отражает движение обучающегося от зависимости к автономии и от следования норме к творческому владению речью.

В вузах, реализующих программы подготовки в области культуры и туризма, целесообразно использовать оценочные задания, моделирующие ситуации будущей профессиональной коммуникации. К ним относятся фрагмент экскурсионного выступления перед аудиторией, ролевая беседа с клиентом, презентация просветительского проекта, а также подготовка мультимодального сообщения для профессионального сообщества. Такие формы позволяют оценить коммуникативную подготовку не изолированно, а по совокупности параметров: языковому оформлению речи, ее уместности относительно цели и условий общения, соблюдению этических требо-

ваний и готовности обучающегося к рефлексии собственного высказывания.

Предложенный набор критериев не следует считать окончательно сформированным, он нуждается в дальнейшей валидации в процессе обучения. Их применение призвано уменьшить расхождение между традиционными критериями контроля и уровнем коммуникативной компетентности, требуемым от специалиста в актуальной профессиональной среде.

Заключение. В исследовании уточняется содержание понятия «речевая компетенция» применительно к смешанному обучению. Цифровизация не отменяет навыков непосредственного межличностного общения, но расширяет набор требований к специалисту. Наряду с традиционными речевыми умениями необходимы способность пользоваться цифровыми средствами, ориентироваться в медиасреде и контролировать качество собственной речи. Особое значение приобретает самопроверка в обстоятельствах, когда технологическая поддержка недоступна.

Технологизация обучения речи сопряжена с рядом педагогических рисков. Уверенное обращение с цифровыми средствами способно подменить собственно коммуникативное развитие, а привычка к алгоритмической коррекции – ослабить языковую интуицию и навыки самостоятельного редактирования. При преобладании измеряемых показателей общение и учебная мотивация могут лишаться личностного содержания. Для предотвращения данных рисков необходимо сохранять пространство непосредственного диалога, формирующего эмпатию и этическую восприимчивость, а также развивать у студентов критическое отношение к результатам автоматизированной оценки. Ценностная рефлексия вместе с методической подготовленностью преподавателя позволяют использовать интеллектуальные технологии для углубленного анализа речевой практики.

Расширение состава речевой компетентности меняет и основания ее диагностики. Вместо проверки, ограниченной формальными параметрами, требуется многоаспектная модель оценивания. В ней учитывается не только итог коммуникации, но и способ построения речевого действия: способность обосновать выбранную тактику, переключаться между различными каналами общения, соблюдать этические требования при формулировании высказываний. Основным показателем сформированности речевой компетентности становится самостоятельность специалиста, обеспечивающего результативное взаимодействие как в цифровой среде, так и при непосредственном очном контакте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
2. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.
3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 251 p.
4. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

REFERENCES

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as a result-oriented and target-based foundation of the competency-based approach in education]. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2004. 40 p. (in Russian).
2. Leont'ev A.A. Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow: Nauka, 1974. 368 p. (in Russian).
3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 251 p.
4. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

Поступила в редакцию: 26.05.2026

Поступила после рецензирования: 21.07.2026

Поступила к публикации: 07.08.2026

Received: 26.05.2026

Revised: 21.07.2026

Accepted: 07.08.2026

Шабанов Г.А.,
Российский новый университет



ШАБАНОВ ГРИГОРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, Российский новый университет. Сфера научных интересов: обеспечение качества образования, технологии образования, функциональный иггропроцесс, электронное образование. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: Shab2004@list.ru

GRIGORY A. SHABANOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Russian New University. Research interests: quality assurance of education, education technologies, functional gaming process, e-education. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: Shab2004@list.ru

Анализ возможностей искусственного интеллекта в проведении входного контроля уровня владения иностранным языком первокурсниками неязыковых направлений подготовки

Аннотация. Рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта в изучении иностранного языка на этапе входного контроля. Раскрываются преимущества и недостатки нейросетей, чат-ботов, специализированных приложений и платформ при проведении процедуры диагностики у первокурсников исходного уровня владения иностранным языком. На обсуждение выносятся предложения по применению искусственного интеллекта в ходе лексико-грамматического тестирования, оценки сформированности навыков чтения, аудирования, тестирования письменной и устной речи, определения когнитивно-метапредметных навыков, анализа допускаемых ошибок. В процессе обобщения вузовской практики и передового педагогического опыта дается характеристика дидактических возможностей конкретных специализированных решений на основе искусственного интеллекта, применяемых в российских вузах для повышения качества изучения иностранного языка и решения организационно-технических вопросов проведения входного контроля.

Ключевые слова: искусственный интеллект, входной контроль уровня владения иностранным языком в вузе, обучающиеся неязыковых направлений подготовки.

Для цитирования: Шабанов Г.А. Анализ возможностей искусственного интеллекта в проведении входного контроля уровня владения иностранным языком первокурсниками неязыковых направлений подготовки // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 50–55. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.050

Abstract. The possibilities of using artificial intelligence in learning a foreign language at the stage of entrance control are considered. The advantages and disadvantages of neural networks, chatbots, specialized applications and platforms are revealed during the diagnostic procedure for first-year students with an initial level of foreign language proficiency. Proposals on the use of artificial intelligence in the course of lexico-grammatical testing, assessment of the formation of reading, listening, testing of written and oral speech, determination of cognitive and meta-subject skills, analysis of errors are submitted for discussion. In the process of generalizing university practice and advanced pedagogical experience, a description is given of the didactic capabilities of specific specialized solutions based on artificial intelligence used in Russian universities to improve the quality of learning a foreign language and solve organizational and technical issues of entrance control.

Keywords: artificial intelligence, entrance control of the level of proficiency in a foreign language at a university, students of non-linguistic areas of study.

For citation: Shabanov G.A. Analysis of the Possibilities of Artificial Intelligence in Conducting Entrance Control of the Level of Proficiency in a Foreign Language by First-year students of Non-linguistic Fields of Study. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 50–55. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.050

Введение. В начале каждого учебного года тысячи первокурсников неязыковых направлений подготовки входят в учебные аудитории, чтобы продолжить изучение иностранного языка в условиях высшей школы. Им предстоит сформировать у себя универсальную компетенцию, отражающую способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Вузовская практика свидетельствует о том, что обучающиеся первого курса имеют существенно различающийся уровень владения иностранным языком. Наряду со студентами, в течение длительного времени занимавшимися с репетиторами и имеющими по Единому государственному экзамену (далее – ЕГЭ) результат более 90 баллов, общую образовательную программу будут осваивать и те, кто ограничился школьной программой и едва преодолел проходной балл.

Существенный разрыв во владении иностранным языком (иногда он достигает 45 баллов) не позволяет преподавателям эффективно организовать проведение учебных занятий, сделать так, чтобы «слабые» студенты не сдерживали обучение «сильных». Для ликвидации образовательного неравенства в данной сфере в подавляющем большинстве вузов в начале учебного года проводится входной контроль. Его цель – дифференциация первокурсников по уровню владения иностранным языком (допустимый, достаточный, продвинутый, иногда коррекционный или интенсивный), который не всегда совпадает с отметками в аттестатах или результатами ЕГЭ.

Входной контроль представляет собой комплексную процедуру, позволяющую оценить актуальные на данный момент знания, навыки и умения первокурсников. Это позволяет распределить их по учебным группам с учетом уровня освоения учебной дисциплины «Иностранный язык». Данная процедура проводится, как правило, в начале учебного года и является достаточно трудоемкой – в ней принимают участие все преподаватели, проводящие учебные занятия со студентами неязыковых специальностей. Например, в Российском новом университете (далее – РосНОУ), только на проведение входного контроля по иностранному языку у первокурсников очной формы обучения отводится около 200 часов контактной работы с преподавателем. Его результаты служат основой для осуществления индивидуального подхода к каждому обучающемуся, разработки индивидуальной программы обучения для некоторых из них.

Анализ научной литературы [5; 7] и вузовской практики свидетельствует о том, что активное внедрение информационных технологий и искусственного интеллекта (далее – ИИ) создает новую педагогическую практику, позволяющую оптимизировать образовательный процесс, добиваться необходимых результатов в изучении иностранного языка без увеличения



учебной нагрузки на педагогов. Это подтверждают и опросы первокурсников РосНОУ, 7 % из которых для улучшения своих знаний по иностранному языку использовали специализированные цифровые сервисы, в том числе функционирующие на основе ИИ.

Наряду с этим, в ряде публикаций отмечается, что внедрение и использование ИИ, несмотря на понимание его объективной необходимости, сдерживается субъективными факторами. Важнейшими из них являются: недостаточная осведомленность преподавателей о возможностях и допустимости включения ИИ в образовательный процесс, опасения относительно отрицательного влияния ИИ на развитие личности и профессиональной грамотности обучающихся, информационная некомпетентность преподавателей и др. [4]

Результаты исследования, выполненного О.Г. Бырдиной, С.Г. Долженко, Е.А. Юриновой, свидетельствуют о том, что только 25 % будущих педагогов позитивно оценивают влияние ИИ на качество образования. Среди основных барьеров, препятствующих интеграции ИИ в образовательный процесс, 72,7 % опрошенных называют неготовность образовательных организаций к его использованию, 70,4 % – дефицит необходимых компетенций у действующих педагогов [2]. Отставание преподавателей от обучающихся в понимании возможностей применения ИИ в образовании, незнание закономерностей генерации текстов в нейросетях приводит к неэффективному использованию современных информационных образовательных технологий, а иногда и к серьезным конфликтам [1].

Вместе с тем, передовой педагогический опыт убеждает в том, что изучение и анализ возможностей, которые открывает внедрение ИИ в образовательный процесс вуза, ознакомление с ними преподавателей и реализация этих возможностей в деятельности педагогов позволят существенно снизить объем контактной работы с обучающимися, более точно определить реальный уровень владения иностранным языком и «точку отсчета» в его изучении в вузе.

Результаты анализа использования искусственного интеллекта при входном контроле знаний. В многочисленных публикациях [3; 6; 8], обобщенном педагогическом опыте раскрываются основные компоненты входного контроля знаний обучающихся и возможности использования ИИ в диагностике уровня владения иностранным языком. В обобщенном виде они представлены на Рисунке.

Входной контроль начинается с опроса обучающихся о языковом опыте, проводимого при помощи чат-бота:

- с какого класса и какой иностранный язык изучался;
- с какой целью изучался иностранный язык (сдача ЕГЭ, общение, чтение литературы);
- были ли дополнительные занятия по иностранному языку, если да, то в каком формате они проходили (репетитор, носитель языка, школьный учитель, компьютерные сервисы и др.);
- в какой форме проходили дополнительные занятия (очно, дистанционно онлайн, офлайн, смешанный формат).

На следующем этапе студенты осуществляют самооценку своих знаний иностранного языка по шкале can-do. Например, «понимаю основной смысл в новостях», «могу свободно поддерживать разговор на общие темы», «читаю книги на языке автора» и др.

В ходе опроса обучающийся может сообщить о наличии у него сертификатов (IELTS, TOEFL, Кембриджские экзамены), чтобы подтвердить уровень владения иностранным языком.

Лексико-грамматическое тестирование может предполагать выполнение предлагаемых ИИ письменных заданий на знание временных форм глаголов (Active/Passive Voice, Conditional sentences), употребление модальных глаголов, предлогов, артиклей, фразовых глаголов, словообразование (префиксы, суффиксы), лексическую сочетаемость, базовую грамматику (степени сравнения, местоимения, порядок слов). Могут предлагаться задания на осуществление свободного или множественного выбора, заполнение пропусков, трансформацию предложений; cloze-тесты (связный текст с пропусками).

При оценке сформированности навыков чтения ИИ может определять способность обучающегося:

- понимать основное содержание текста;
- осуществлять поиск конкретной информации (сканирование);
- видеть и раскрывать детали прочитанного текста, распознавать его структуру и др.

Для их оценки ИИ подбирает тексты общеобразовательной и общенаучной тематики уровня A2-B1 (исключая узко профильные темы).

При аудировании (Listening Comprehension) ИИ выбирает аутентичные, но адаптированные аудиозаписи продолжительностью до 2 минут, отслеживает количество прослушиваний. Обучающийся должен понять и объяснить общую идею монолога или диалога (объявление, инструкция, бытовая ситуация), извлечь конкретную информацию о числе, времени, месте события, распознать интонацию и логические связи в прослушанном сообщении.



Рисунок 1. Возможности ИИ в проведении входного контроля уровня владения иностранным языком первокурсниками

Диагностику устной речи ИИ проводит методом беглого интервью об учебе, хобби, личной жизни; предлагает составить описание фотографии, рисунка, ситуации, ролевой игры (заказ билета, номера в гостинице и др.). Оценивается фонетика (произношение и интонация), беглость речи, способность поддерживать диалог, лексическое разнообразие.

Для диагностики письменной речи ИИ дает задание на написание электронного текста объемом 50–100 слов: пост в соцсети, личное сообщение, описание изображения, графика, маршрута, обоснование мнения (agree/disagree). Критериями оценки являются связность и логика изложения, запас лексики, грамматическая корректность, соблюдение заданного формата текста. Это задание позволяет выявить типичные ошибки (кальки с родного языка, неправильный порядок слов и др.).

Диагностику когнитивно-метапредметных навыков ИИ осуществляет с целью определения готовности обучающихся к самостоятельной работе и использованию языкового материала за пределами заученных шаблонов. Предлагаются задания, предполагающие использование языковой догадки на основе контекста или интернациональных слов, заполнение пропусков в тексте на основе анализа грамматической конструкции и так далее.

При проведении входного контроля ИИ берет на себя и вспомогательные функции: анализирует и си-

стематизирует допускаемые обучающимися ошибки, группирует их по типам (интерференция родного языка, незнание правил, следствие невнимательности, пробелы в знаниях по конкретным темам, применение неправильных речевых конструкций).

ИИ может помочь в решении технических и организационных вопросов: хронометраж времени на выполнение диагностических заданий, подбор адаптированных по сложности заданий в зависимости от правильности данных обучающимися ранее ответов. Полученные во время входной диагностики результаты шкалируются и соотносятся с уровнями международного стандарта для описания уровня владения иностранным языком CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) (A1–C1). Могут также использоваться вузовские балльные системы с привязкой к дескрипторам CEFR.

Входной контроль может проводиться без участия преподавателя в любое свободное от учебных занятий время. Все основные компоненты диагностики реализуются с помощью специализированных нейросетей и чат-ботов, которые условно распределяются на универсальные инструменты и специализированные приложения. Краткая характеристика возможностей некоторых таких инструментов приведена в Таблице.

Таблица

Краткая характеристика инструментов ИИ

Вид	Инструмент	Краткая характеристика
Универсальные чат-боты на основе больших языковых моделей, выступающие в роли гибкого собеседника или репетитора	ChatGPT	Универсальный инструмент; может использоваться для отработки разговорных навыков в разных стилях, генерации текстов и заданий, получения объяснений в области грамматики и обратной связи
	Language Lessons	Может генерировать персонализированные уроки, диалоги с использованием специализированной лексики, давать задания для пополнения словарного запаса, подстраиваясь под конкретную ситуацию пользователя, распознавать объекты на фото
	DeepL	Инструмент для перевода, платформа с широкими образовательными возможностями: контекстный перевод, перефразирование текста, интерактивный выбор синонимов, словарь терминов. Пассивный инструмент; учит восприятию и пониманию текста, не учит говорению и письму
Специализированные приложения и платформы	ELSA Speak	Приложение, фокусирующееся на практике говорения. Предназначено для детальной обратной связи по произношению в реальном времени
	Giglish	Перспективный инструмент; генерирует диалоги на заданные темы в соответствии со сценариями, имитируя реальные жизненные ситуации
	Speechling	Бесплатный дополнительный инструмент для отработки произношения, предоставляет множество материалов (тренажеры, аудиословари)
Специализированные ИИ-решения вуза	ЛИРА (МГИМО)	Лингводидактический интеллектуальный роботизированный ассистент, созданный для преподавателей. Помогает автоматизировать выполнение рутинных процессов: генерирует упражнения, адаптирует материалы к культурным особенностям, выстраивает индивидуальные учебные планы для студентов
	Методика МГУ	Алгоритм; с помощью нейросетей и анализа речи формирует для каждого обучающегося индивидуальный набор слов и выражений. Учитывает уровень знания языка, интересы, речевые особенности

Заключение. Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что роль ИИ в диагностике владения иностранным языком и его изучении существенно возрастает, усиливается его педагогический потенциал. Однако, несмотря на рассмотренные возможности и очевидные преимущества, использование нейросетей и чат-ботов в изучении иностранного языка не лишено недостатков. Специалисты в области ИИ отмечают, что нейросети могут ошибаться в тонкостях грамматики, идиомах, в понимании иронии или подтекста, даже лучшие из них с трудом передают правильную интонацию и живую, естественную речь [9]. ИИ часто создает иллюзию понимания, говорит плавно и грамматически правильно, но обучающийся может не понимать глубинной структуры языка.

Опасность заключается и в том, что ИИ, адаптируясь под уровень знаний, выдает посильные для обучающегося задания. В результате этого у него мо-

жет возникать иллюзия, что он владеет иностранным языком на должном уровне. Для использования ИИ при диагностике владения иностранным языком требуется идеальная тишина, исключение посторонних разговоров и шумов, четкая дикция студента, отсутствие акцента.

Таким образом, современный уровень развития чат-ботов, нейросетей, специализированных приложений и платформ позволяет успешно использовать предоставляемые ими возможности на начальном этапе изучения иностранного языка, при прохождении обучающимися входного контроля знаний. В этом случае ИИ может полностью заменить педагога и создать основу для дальнейшего формирования лингвистической компетенции. Во время последующего обучения в вузе ИИ пока не в состоянии стать единственным средством обучения, заменить педагога, но он может выполнять роль эффективно-го помощника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбур К. Студентка из Москвы выиграла суд против вуза после отчисления из-за нейросети / Вечерняя Москва. Официальный сайт. URL: <https://vm.ru/news/1333035-moskovskuyu-studentku-otchislili-iz-vuza-iz-za-diploma-napisannogo-s-ii> (дата обращения: 18.06.2026).
2. Бырдина О.Г., Долженко С.Г., Юринова Е.А. Возможности и риски внедрения искусственного интеллекта в цифровую среду школы: мнение студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2026. № 1. С. 47–54.
3. Грачева А.В., Оверченко Е.С. Использование Чат-ботов в обучении иностранному языку // Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы: материалы 7-й Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2025. С. 108–112.
4. Левых Р., Левицкая Л.В. Использование искусственного интеллекта при изучении иностранного языка: преимущества и недостатки // На пути в педагогическую науку: сборник материалов студенческой научно-практической конференции. Владимир, 2026. С. 173–179.
5. Мингажева Е.А., Викторова Е.В. Интеграция современных инструментов искусственного интеллекта в образовательной языковой среде // Верхневолжский филологический вестник. 2025. № 4 (43). С. 105–115.
6. Островская К.З., Романова А.В. Искусственный интеллект в языковом обучении: революция в изучении иностранного языка // Основные тенденции развития АПК в современной России. Материалы VIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. В 2-х т., 2025. С. 375–381.
7. Петренко В.И. Использование искусственного интеллекта в изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 5. С. 66–72.
8. Шабанов Г.А. Искусственный интеллект как субъект образовательного процесса в вузе // Высшее образование сегодня. 2024. № 1. С. 24–28.
9. Шилина Н.В. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в образовательных организациях ФСИН России // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 2 (32). С. 290–293.

REFERENCES

1. Ambul' K. Studentka iz Moskvy vyigrala sud protiv vuza posle otchisleniya iz-za neyroseti [A student from Moscow won a court case against a university after being expelled due to a neural network]. *Evening Moscow. The official website*. Available at: <https://vm.ru/news/1333035-moskovskuyu-studentku-otchislili-iz-vuza-iz-za-diploma-napisannogo-s-ii> (date of the Application: 18.06.2026). (in Russian).
2. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G., Yurina E.A. Vozmozhnosti i riski vnedreniya iskusstvennogo intellekta v tsifrovuyu sredu shkoly: mneniye studentov pedagogicheskogo vuza [Opportunities and risks of introducing artificial intelligence into the digital environment of the school: the opinion of students of the pedagogical university]. *Higher education today*. 2026. No. 1. P. 47–54. (in Russian).
3. Gracheva A.V., Overchenko Ye.S. Ispol'zovaniye Chat-botov v obuchenii inostrannomu yazyku [The use of chatbots in teaching a foreign language]. *Teaching a foreign language in a professional context: traditions, innovations, prospects: proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference*. Tambov, 2025. P. 108–112. (in Russian).
4. Levykh R., Levitskaya L.V. Ispol'zovaniye iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazyka: preimushchestva i nedostatki [The use of artificial intelligence in learning a foreign language: advantages and disadvantages]. *On the way to pedagogical science: collection of materials of the student scientific and practical conference*. Vladimir, 2026. P. 173–179. (in Russian).

5. Mingazheva E.A., Viktorova E.V. Integratsiya sovremennykh instrumentov iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noy yazykovoy srede [Integration of modern artificial intelligence tools in the educational language environment]. *Verkhnevolszhskiy philologicheskij vestnik*. 2025. No. 4 (43). P. 105–115. (in Russian).
6. Ostrovskaya K.Z., Romanova A.V. Iskusstvennyy intellekt v yazykovom obuchenii: revolyutsiya v izuchenii inostrannogo yazyka [Artificial intelligence in language teaching: a revolution in learning a foreign language]. *The main trends in the development of agriculture in modern Russia. Materials of the VIII All-Russian (national) scientific and practical Conference*, 2025. P. 375–381. (in Russian).
7. Petrenko V.I. Ispol'zovaniye iskusstvennogo intellekta v izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of artificial intelligence in learning a foreign language in a non-linguistic university]. *Design. Experience. Result*. 2025. No. 5. P. 66–72. (in Russian).
8. Shabanov G.A. Iskusstvennyy intellekt kak sub"yekt obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Artificial intelligence as a subject of the educational process in higher education]. *Higher education today*. 2024. No. 1. P. 24–28. (in Russian).
9. Shilina N.V. Preimushchestva i nedostatki ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazyka v obrazovatel'nykh organizatsiyakh FSIN Rossii [Advantages and disadvantages of using artificial intelligence in learning a foreign language in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia]. *At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge*. 2025. No. 2 (32). P. 290–293. (in Russian).

Поступила в редакцию: 30.06.2026

Поступила после рецензирования: 15.07.2026

Поступила к публикации: 19.08.2026

Received: 30.06.2026

Revised: 15.07.2026

Accepted: 19.08.2026

*Долматова Е.И., Тютюков В.Г., Попов П.Д.,
Дальневосточная государственная академия физической культуры*



ДОЛМАТОВА ЕКАТЕРИНА ИГОРЕВНА
Российская Федерация, город Хабаровск

преподаватель кафедры спорта, Дальневосточная государственная академия физической культуры. Сфера научных интересов: высшее образование, педагогика и психология спорта, проблемы подготовки спортсменов различной квалификации по волейболу. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: ktri2000@mail.ru

EKATERINA I. DOLMATOVA
Khabarovsk, Russian Federation

Lecturer at the Department of Sport, Far Eastern State Academy of Physical Culture. Research interests: higher professional education, pedagogy and psychology of sports, problems of training athletes of various qualifications in volleyball. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: ktri2000@mail.ru



ТЮТЮКОВ ВЯЧЕСЛАВ ГРИГОРЬЕВИЧ
Российская Федерация, город Хабаровск

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры спорта, Дальневосточная государственная академия физической культуры. Сфера научных интересов: методология и технология профессионального образования, высшее образование, проблемы подготовки спортсменов различной квалификации. Автор более 320 научных опубликованных научных работ. Электронная почта: doctor_tyutyukov@mail.ru

VYACHESLAV G. TYUTYUKOV
Khabarovsk, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Sport, Far Eastern State Academy of Physical Culture. Research interests: methodology and technology of vocational education, higher vocational education, problems of training athletes of various qualifications. Author of more than 320 published scientific works. E-mail address: doctor_tyutyukov@mail.ru



ПОПОВ ПАВЕЛ ДМИТРИЕВИЧ
Российская Федерация, город Хабаровск

старший преподаватель кафедры спорта, Дальневосточная государственная академия физической культуры. Сфера научных интересов: проблемы подготовки спортсменов различной квалификации в хоккее с мячом. Автор более 130 научных опубликованных научных работ. Электронная почта: popov-pavel96@mail.ru

PAVEL D. POPOV
Khabarovsk, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Sport, Far Eastern State Academy of Physical Culture. Research interests: problems of training athletes of various qualifications in ball hockey. Author of more than 130 published scientific works. E-mail address: popov-pavel96@mail.ru

Партисипативная оценка качества образования в вузе: апробация кейса для осуществления экспертизы студентами академии физической культуры

Аннотация. Обоснована актуальность и выявлены теоретические предпосылки для использования партисипативного оценивания качества образования. Обозначена ключевая проблема реализации данного подхода, связанная с отсутствием практических материалов для участия студентов в процедурах внутренней оценки качества образования в вузе. Выделена

цель исследования – совершенствование практики экспертного оценивания образовательной деятельности вуза на основе данных партисипативной оценки. Представлены итоги решения задачи исследования, связанной с рассмотрением результатов вовлечения обучающихся в процесс оценивания качества образования. Анализируются результаты эмпирического этапа исследования. По итогам самооценки выявлено, что большинство универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций сформировано у студентов на уровне выше среднего и высоком уровне; по некоторым компетенциям отмечаются выраженные различия итогов самооценки респондентов разных направлений подготовки. В рамках выявления удовлетворенности качеством получаемого в академии образования определено, что лишь 40 % опрошенных в полной мере готовы к профессиональной деятельности, их ожидания относительно получаемого образования оправдались; отмечены дисциплины, вызывающие интерес; не нужные в учебном плане; рекомендуемые для включения в образовательную программу; характеризующиеся несовершенством методики преподавания. Определены лидеры составленного обучающимися рейтинга преподавателей. Ключевым результатом исследования стала разработка кейса для осуществления обучающимися экспертизы.

Ключевые слова: качество высшего образования, партисипативная оценка, показатели качества, кейс для осуществления экспертизы, студенты академии физической культуры.

Для цитирования: Долматова Е.И., Тютюков В.Г., Попов П.Д. Партисипативная оценка качества образования в вузе: апробация кейса для осуществления экспертизы студентами академии физической культуры // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 56–64. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.056

Abstract. The relevance is substantiated and the theoretical prerequisites for the use of participatory assessment of the quality of education are identified. The key problem of the implementation of this approach is identified, related to the lack of practical materials for students' participation in the procedures of internal assessment of the quality of education at the university. The purpose of the study is to improve the practice of expert assessment of educational activities of the university based on the data of a participatory assessment. The results of solving the research problem related to the consideration of the results of involving students in the process of assessing the quality of education are presented. The results of the empirical stage of the study are analyzed. According to the results of the self-assessment, it was revealed that the majority of universal, general professional and professional competencies were formed among students at an above-average and high level; in some competencies, there are marked differences in the results of self-assessment of respondents in different fields of study. As part of the identification of satisfaction with the quality of education received at the academy, it was determined that only 40% of the respondents were fully ready for professional activity, their expectations regarding the education they received were justified; subjects of interest were noted; not needed in the curriculum; recommended for inclusion in the educational program; characterized by imperfect teaching methods. The leaders of the teacher rating compiled by the students have been identified. The key result of the research was the development of a case study for students to carry out expertise.

Keywords: quality of higher education, participatory assessment, quality indicators, case for examination, students of the Academy of Physical Culture.

For citation: Dolmatova E.I., Tyutyukov V.G., Popov P.D. Participatory Assessment of the Quality of Education at the University: Case for the Examination by Students of the Academy of Physical Culture. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 56–64. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.056

Введение. В современном высшем образовании на смену традициям пришли инновации, устойчивость уступила место неопределенности, единообразие – плюрализму [2, с. 83]. Инновационные процессы в высшей школе приводят к повышению требований к системе обеспечения качества подготовки обучающихся. В современном вузе образовательная деятельность может быть эффективной только в условиях активного участия в ее организации всех субъектов, их диалога, готовности к принятию совместных решений и ответственности за них. Это обеспечивает динамизм, вариативность образовательного процесса, его ориентацию на творческое развитие обучающегося [7, с. 5].

Необходимым условием совершенствования образовательной практики в вузе является эффективная всесторонняя оценка качества обучения, учитывающая ожидания работодателей и способствующая повышению имиджа учебного заведения [6, с. 282]. В рамках такой оценки особое место должны занимать потребители образовательных услуг – обучающиеся [5, с. 120]. Признано, что оценка качества обра-



Дальневосточная государственная академия физической культуры

зования студентами является эффективным дополнительным инструментом мониторинга деятельности учебных подразделений и вузов в целом, позволяющим определить направления оптимизации под-

готовки. Такая оценка может помочь учреждению высшего образования в кратчайшие сроки выявить и решить имеющиеся проблемы.

Продуктивным может стать использование партисипативного оценивания образовательной практики, предполагающего участие всего образовательного сообщества в качестве со-исследователей, действующих в соответствии с традициями самоэкспериментирования и самонаблюдения. Данная идея принадлежит J.B. Cousins и E. Whitmore, выделившим два основных направления партисипативного оценивания: практическое (ориентировано на использование результатов) и трансформативное (нацелено на расширение прав и возможностей участников). Они предложили модель, определяющую партисипативное оценивание как партнерство между профессиональными оценщиками и практиками, имеющими прямой интерес к образовательной программе [8]. В своей работе исследователи опирались на труды об оценивании как процессе переговоров и вовлечения стейкхолдеров (E.G. Guba, Y.S. Lincoln и др.), ставшие основой для партисипативной парадигмы.

В работах российских ученых также поднимается вопрос об использовании партисипаторных исследований в сфере образования (Е.А. Шуклина), опоре на партисипативный подход как одно из методологических оснований оценки образовательного процесса (С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов). Проблематика партисипативного оценивания рассматривается в контексте дискуссий о миссии современных университетов (Л.М. Волосникова, И.Н. Емельянова), взаимосвязи повышения качества образования и конкурентоспособности вуза (А.И. Васильев). Студенты определяются в качестве субъектов внутренней независимости оценки качества образования в российских вузах (А.В. Моржов, В.Н. Ранних, Э.С. Темнов), выявляются возможности практик взаимного оценивания (peer assessment), студенческой оценки преподавания и вовлечения обучающихся в контрольно-оценочную деятельность [3]. В работах В.Г. Тютюкова, С.В. Галицына, Д.В. Чилигина и П.В. Бородина рассмотрен вопрос о восприятии студентами качества образования в академии физической культуры.

Анализ научной литературы показывает, что существуют теоретические предпосылки для использования партисипативного оценивания качества образования. Однако реализации данного подхода на практике препятствует отсутствие практических материалов для участия студентов в процедурах внутренней оценки качества образования в вузе. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования, *цель* которого состоит в совершенствовании практики экспертного оценивания образовательной деятельности вуза на основе данных партисипативной оценки. В настоящей статье представлены

итоги решения *задачи исследования*, связанной с рассмотрением результатов вовлечения обучающихся в процесс оценивания качества образования в вузе.

Методы исследования: анализ и обобщение информации из научной литературы, документов (федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура», рабочие программы дисциплин учебного плана, положение Дальневосточной государственной академии физической культуры (далее – ДВГАФК) о внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО), опрос, методы математической статистики (критерий Манна – Уитни).

Сроки проведения исследования: с марта 2024 по июнь 2025 года.

База исследования: ДВГАФК

Контингент исследования: 60 студентов 4 курса очной формы обучения (средний возраст 22 года, юноши – 28 человек, девушки – 32), осваивающие образовательную программу бакалавриата направления подготовки «Физическая культура».

Результаты эмпирического этапа исследования и их обсуждение. В ДВГАФК существует положение о независимой оценке качества образования (далее – НОКО). Для ее осуществления используются такие источники данных: образовательная статистика, результаты текущей, промежуточной и итоговой аттестации, мониторинговые исследования, внутренние аудиты и социологические опросы. Для НОКО применяют методы оценивания качества образования, а также определения уровня образовательных достижений обучающихся с помощью контрольно-измерительных материалов (традиционные контрольные работы, тесты, анкеты и др.), имеющих стандартизированную форму и содержание, соответствующее реализуемым образовательным программам.

Промежуточная и текущая аттестация осуществляются в соответствии с учебным планом. Государственная итоговая аттестация и мониторинговые исследования предполагают оценку выполнения требований образовательных стандартов к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ, в том числе уровня сформированности компетенций обучающихся, установленных образовательным стандартом и достижение планируемых результатов обучения [1, с. 37]. По мнению исследователей (В.Н. Синько, Е.С. Смирнова, Л.М. Стахеева, Е.В. Ражина, А.В. Шиловцева), оценка компетенций предполагает контроль не только знаний, но и умений, а также результатов практической подготовки [4].

В ходе исследования в рамках проводимого опроса обучающиеся осуществляли самооценку уровня сформированности универсальных (далее – УК), общепрофессиональных (далее – ОПК) и профессиональных (далее – ПК) компетенций. Компетенции оцени-

вались в баллах от 0 (компетенция не сформирована) до 5 (компетенция сформирована на высоком уровне).

В Таблице 1 представлены обобщенные данные по итогам самооценки УК.

На основе данных Таблицы 1 можно сделать вывод о том, большинство УК, по мнению обучающихся, сформировано у них на уровне выше среднего и высоком уровне. Различия результатов студентов профилей «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Физкультурно-оздоровительная деятельность» не выражены. Значение М1 достоверно не от-

личается от значения М2. Аналогичный результат отмечен для профилей «Спортивный менеджмент» и «Физкультурно-оздоровительная деятельность» – различия между средними оценочными значениями не существенны. Значение М3 существенно не отличается от значения М1. Выраженными оказались различия между итогами самооценки студентов профилей «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Спортивный менеджмент» ($p < 0,05$).

Результаты самооценки сформированности ОПК приведены в Таблице 2.

Таблица 1

Результаты самооценки сформированности УК

УК	Профили подготовки / Средний балл		
	Спортивная тренировка в избранном виде спорта (n = 24)	Физкультурно- оздоровительная деятельность (n = 20)	Спортивный менеджмент (n = 16)
1	4,38	4,3	4,5
2	4,13	4,67	4,5
3	4,21	4,83	5
4	3,71	3,5	3,83
5	3,91	4,67	4,17
6	4,38	4,67	4,67
7	4,4	4,33	4,67
8	4,34	3,83	4,5
Общее среднее значение (М)	М1 = 4,2	М2 = 4,35	М3 = 4,48

Таблица 2

Результаты самооценки сформированности ОПК

ОПК	Профили образовательной подготовки / Средний балл		
	Спортивная тренировка в избранном виде спорта (n = 24)	Физкультурно- оздоровительная деятельность (n = 20)	Спортивный менеджмент (n = 16)
1	3,96	4,0	4,5
2	3,87	4,5	4,5
3	4,28	4,67	4,5
4	4,17	4,33	4,5
5	4,15	4,67	4,17
6	4,30	4,17	4,33
7	4,32	4,5	4,33
8	3,94	4,0	4,5
9	4,0	4,17	4,67
10	4,17	4,33	4,83
11	4,0	4,5	4,5
12	3,96	4,17	4,33
13	4,26	4,17	3,5
14	4,0	4,83	4,33
15	3,87	3,33	4,17
Общее среднее значение (М)	М1 = 4,08	М2 = 4,28	М3 = 4,37

Различия между самооценками студентов профилей «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Физкультурно-оздоровительная деятельность»; «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Спортивный менеджмент» оказались существенными. Значение М1 достоверно отличается от значения М2. Показатель М1 также значимо отличается от показателя М3. Не наблюдается различий между показателями студентов профилей «Физкультурно-оздоровительная деятельность» и «Спортивный менеджмент». Значение М2 достоверно не отличается от значения М3.

Итоги самооценки обучающимися уровня сформированности ПК приведены в Таблице 3. Существенные различия выявлены между результатами студентов профилей подготовки «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Физкультурно-оздоровительная деятельность», а также – «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и «Спортивный менеджмент».

Значение показателя М1 существенно отличается от М2. Не обнаружено различий между результата-

ми самооценки студентов профилей «Физкультурно-оздоровительная деятельность» и «Спортивный менеджмент», у которых значения общей средней самооценки оказались равны.

Также обучающимся было предложено оценить качество образования в академии, отвечая на вопросы анкеты. Вопросы первого блока («Образование в академии глазами студентов выпускного курса») были направлены на выявление удовлетворенности качеством получаемого в академии образования. Они касались учебного плана, изученных дисциплин и качества их преподавания, будущей профессиональной деятельности. Представим основные вопросы и анализ ответов на них.

Отвечая на вопрос «Насколько высоко Вы оцениваете уровень своей практической профессиональной подготовки?», 40 % опрошенных указали, что они в полной мере готовы к профессиональной деятельности, 42,5 % – готовы частично, 15 % – не готовы, 2,5 % затруднились ответить на данный вопрос.

Таблица 3

Результаты самооценки сформированности ПК

ПК	Профили образовательной подготовки / Средний балл		
	Спортивная тренировка в избранном виде спорта (n = 24)	Физкультурно-оздоровительная деятельность (n = 20)	Спортивный менеджмент (n = 16)
1	3,64	4,33	4,0
2	3,45	4,0	3,33
3	3,98	4,33	4,5
4	3,89	4,5	4,67
5	3,81	3,5	4,0
6	4,23	4,0	4,5
7	4,26	4,33	4,5
8	4,30	4,5	4,17
9	4,32	4,33	4,33
10	4,02	4,33	4,67
11	3,98	4,33	4,3
12	3,85	4,33	4,33
13	3,62	3,0	3,5
14	4,06	4,67	4,0
15	3,51	3,33	4,0
16	4,13	3,83	4,17
17	3,87	4,17	4,5
18	4,28	4,83	4,5
19	4,15	4,67	4,0
20	4,11	4,5	3,83
Общее среднее значение (М)	М1 = 3,98	М2 = 4,2	М3 = 4,2

Вопрос «В какой мере оправдались Ваши ожидания относительно обучения в вузе?» позволил выявить: только 40 % опрошенных считают, что их образовательные ожидания оправдались в полной мере. 2,5 % студентов признали, что их ожидания не оправдались, 45 % – ожидали от освоенной образовательной программы большего. Затруднились ответить на данный вопрос 12,5 % респондентов. Полученные результаты показывают разнообразие восприятия результатов образовательного процесса обучающимися и подчеркивают важность учета индивидуальных потребностей и ожиданий каждого.

Студентами были отмечены дисциплины, которые, по их мнению, не нужны в учебном плане осваиваемых ими образовательных программ. Распределение ответов на данный вопрос представлено на Рисунке 1.

Выбор таких дисциплин, как «Математика» и «Культурология» свидетельствует о том, что, по мнению студентов, они недостаточно связаны с основным видом профессиональной деятельности или полученные знания в будущем не найдут практического применения. Возможно, эти дисциплины кажутся им сложными, они недостаточно мотивированы к их изучению.

К числу недостатков, характерных для образовательной практики вуза, респонденты отнесли несовершенство методики преподавания ряда дисциплин (см. Рисунок 2).

Студенты также выделили дисциплины, вызывающие интерес, отметили, что по ряду из них нужно увеличить объем часов, выделенных на изучение (см. Рисунок 3).

Помимо этого, студенты, отвечая на вопросы анкеты, выразили свое мнение о возможности включения в учебный план ряда новых дисциплин (см. Рисунок 4).

Вторая часть комплексной анкеты называлась «Преподаватели глазами студентов выпускного курса». Данный блок предполагал ранжирование преподавателей, непосредственно задействованных в процессе обучения респондентов. Составленный обучающимися рейтинг преподавателей из этических соображений был сгруппирован нами с учетом кафедр вуза, на которых они работают (см. Таблицу 4).

Лидером рейтинга стали преподаватели кафедры теории и методики физической культуры.

Проведенное ранжирование педагогических работников на основе определенных критериев показало целесообразность возрождения проводившегося ранее в вузе опроса «Преподаватель глазами студентов».

Мы считаем, что рейтинг преподавателей играет ключевую роль в повышении качества их деятельности, так как является инструментом оценки, мотивирования и совершенствования профессиональной деятельности.

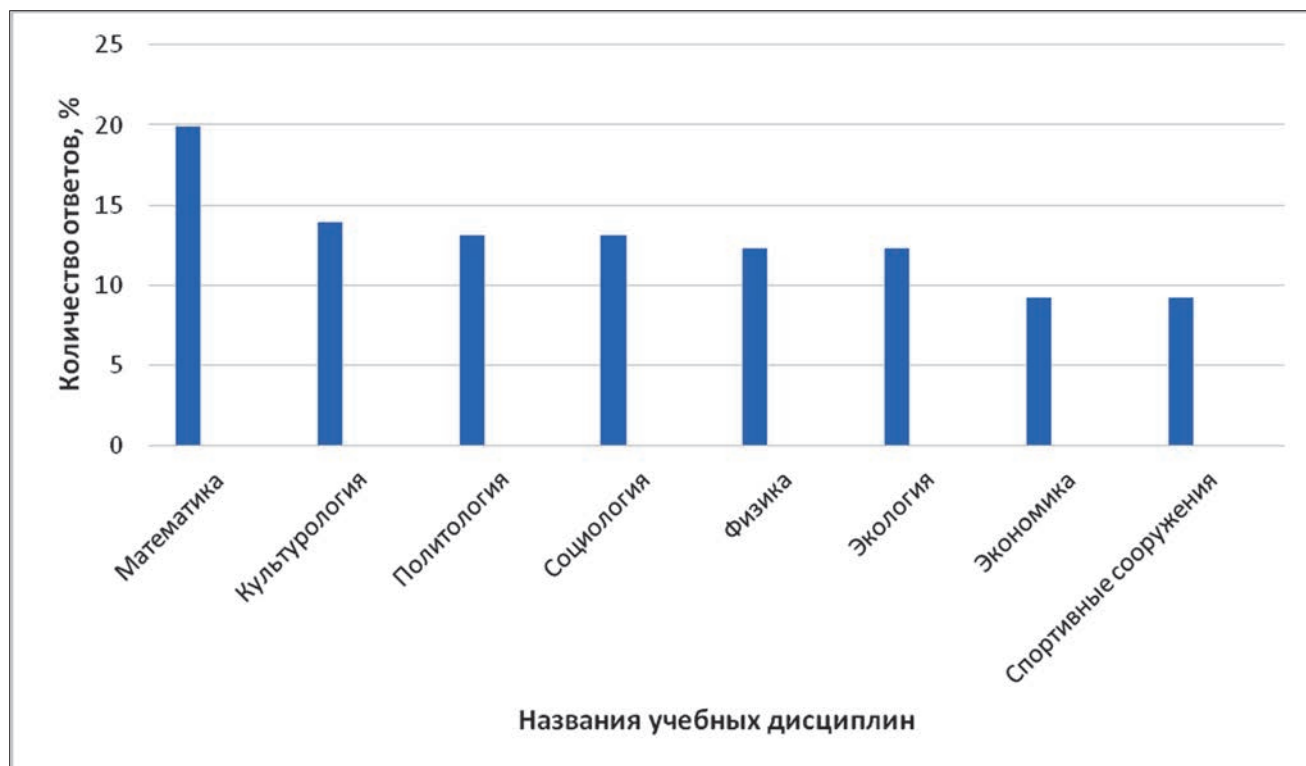


Рисунок 1. Дисциплины, которые, по мнению студентов, не нужны в учебном плане осваиваемых ими образовательных программ

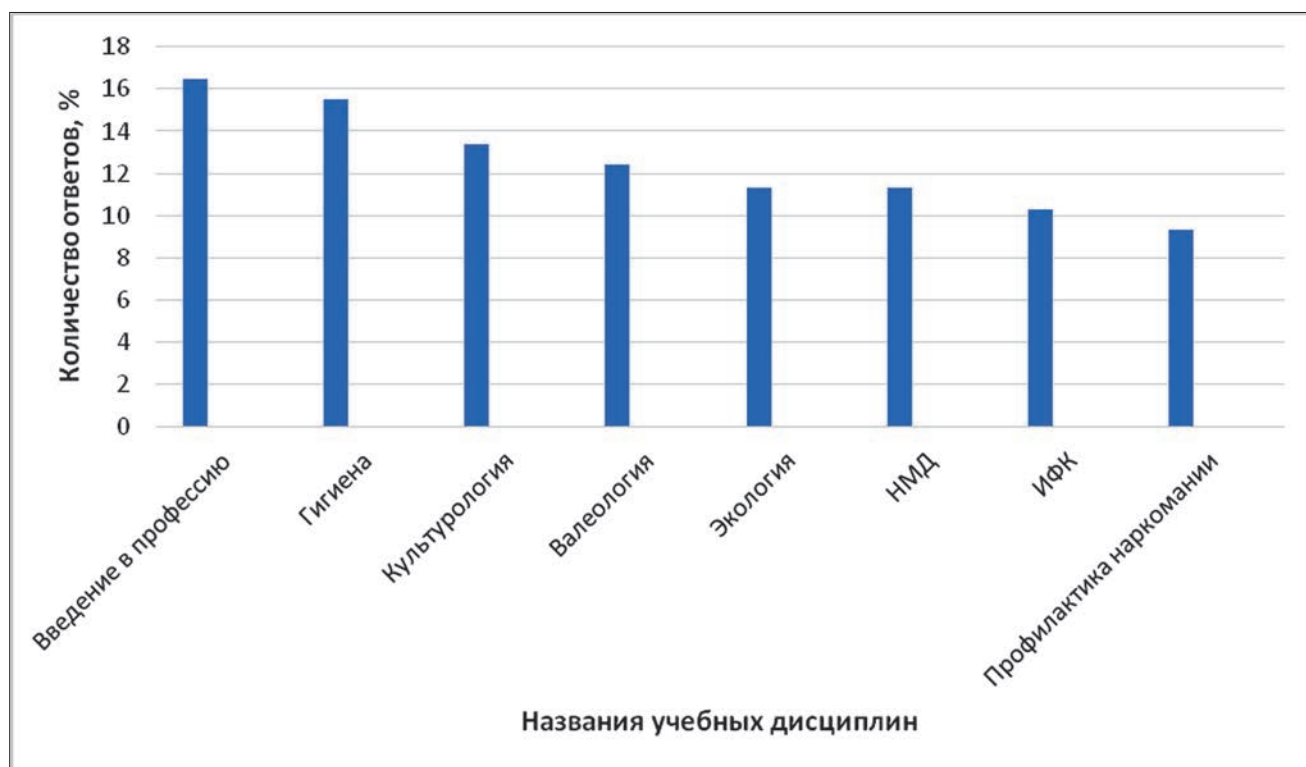


Рисунок 2. Дисциплины, методики преподавания которых нуждается в совершенствовании

* Обозначения на рисунке: НМД – «Нормативно-методическая документация», ИФК – «История физической культуры и спорта».

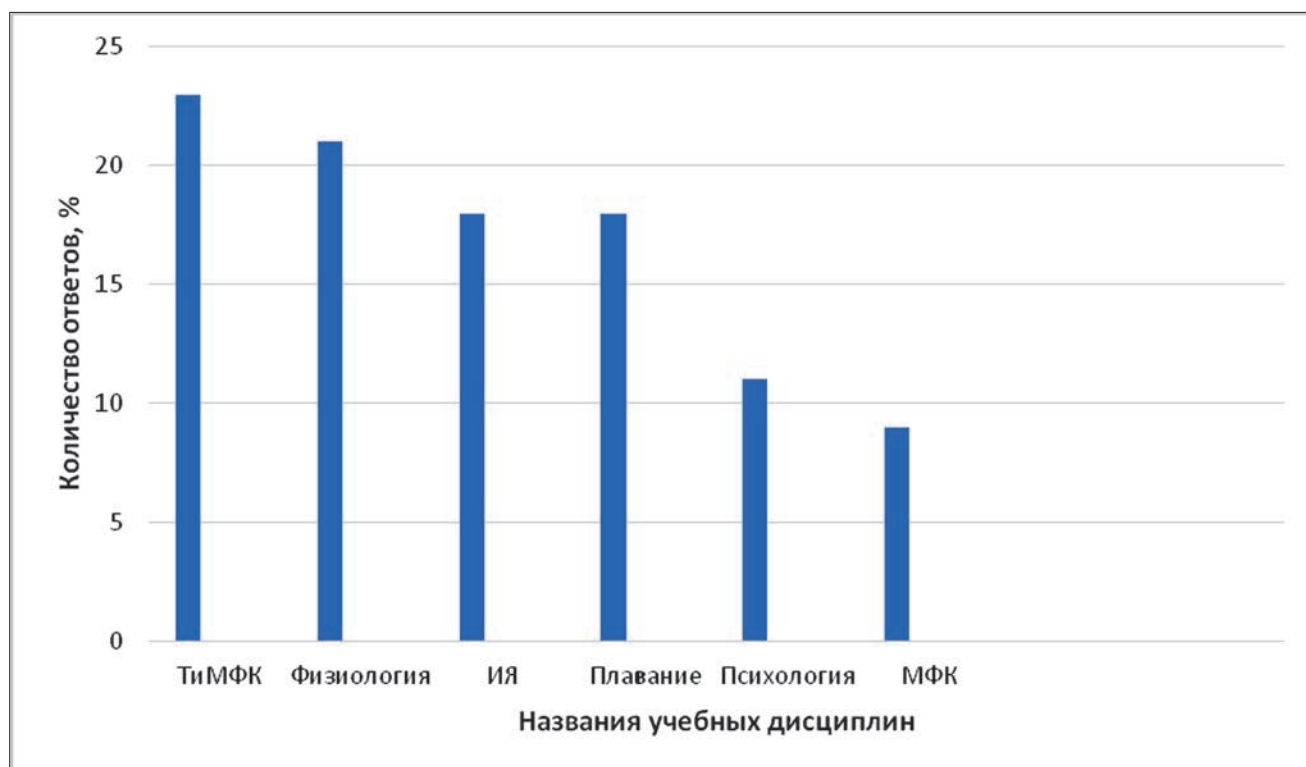


Рисунок 3. Дисциплины, объем которых необходимо повысить

* Обозначения на рисунке: ТиМФК – «Теория и методика физической культуры», ИЯ – «Иностранный язык», МФК – «Менеджмент физической культуры».

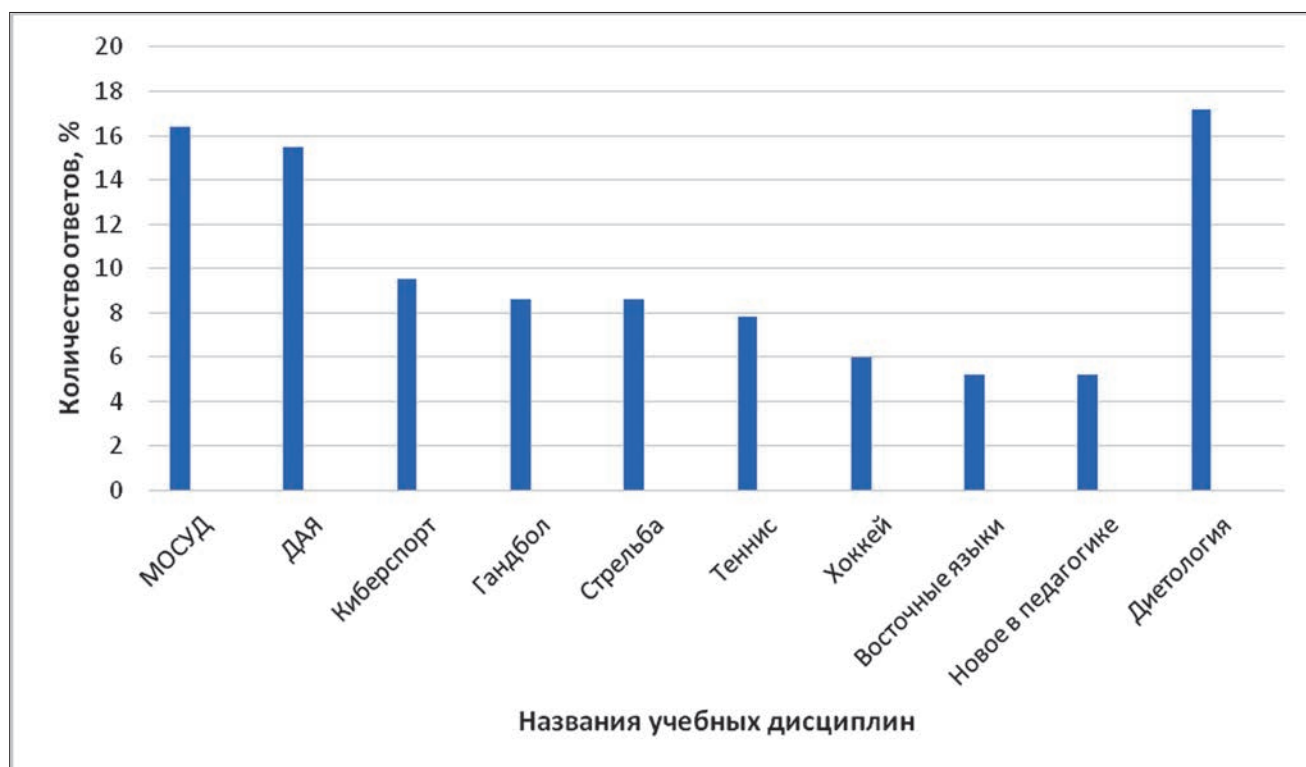


Рисунок 4. Мнения студентов о необходимости включения в содержание подготовки новых дисциплин

* Обозначения на рисунке: МОСУД – «Методика организации самостоятельной учебной деятельности», ДАЯ – «Деловой английский язык».

Таблица 4

**Сводный рейтинг представителей профессорско-преподавательского
состава ДВГАФК с учетом их кафедральной принадлежности**

Кафедры	Средний рейтинговый балл	Место в рейтинге
Теории и методики физической культуры	10,2	1
Биомеханики и технических средства обучения	13,6	2
Гуманитарных дисциплин	15,5	3
Медико-биологических дисциплин	17,6	4
Менеджмента, экономики и права	18,1	5
Спортивно-педагогические кафедры	19,9	6

Заключение. Одним из результатов проведения исследования стало появление в вузе кейса для осуществления обучающимися экспертизы. Данный кейс может быть определен и как инструмент обучения, позволяющий студентам развивать профессиональные и аналитические навыки в ходе анализа реального образовательного процесса, в который они были включены. Комплексная система оценки качества получаемого образования в вузе физкультурного профиля на основе опроса может стать инструментом совершенствования образовательной

практики. Составление рейтинга представителей профессорско-преподавательского состава вуза позволяет стимулировать рост квалификации сотрудников, продуктивности их педагогической деятельности, а также создает условия для формирования творческой образовательной среды. Оценочные процедуры партисипативного типа могут рассматриваться как методическая стратегия развития высшего физкультурного образования, так как их результаты ориентированы на последующие значимые изменения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев А.И. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 4. С. 37–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43
2. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 83–87.
3. Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Кузнецова А.Г., Маслова Г.Г., Озерова М.В., Соловьева И.О., Федина Л.В. Сетевые образовательные программы как механизм повышения качества образования в университете: учебно-методическое пособие; под общ. ред. А.Г. Каспржака; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: ИД Высшей школы экономики, 2023. 122 с. (Серия учебно-методических пособий «Подготовка профессионалов для нового образования». Выпуск 8).
4. Смирнова Е.С., Ражина Е.В., Шиловцев А.В. Значение компетенций в образовательной деятельности высших учебных заведений // Право и управление. 2024. № 11. С. 114–116. DOI: 10.24412/2224-9133-2024-11-114-116
5. Темнов Э.С., Моржов А.В., Ранних В.Н. Студент – субъект внутренней независимости оценки качества образования в российских вузах // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 4. С. 120–129.
6. Тютюков В.Г., Галицын С.В., Чилигин Д.В., Бородин П.В. Качество образования в академии физической культуры в контексте его восприятия студентами // «Физическая культура и спорт в современном обществе»: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 марта 2019 г., г. Хабаровск). Хабаровск, 2019. С. 282–290.
7. Шуклина Е.А. Партиципаторные исследования в сфере образования: особенности и перспективы // Наука – образованию. 2015. № 2. С. 5–12.
8. Mertens D.M., Berkeley T.R., Lopez S.D. Using Participatory Evaluation in an International Context. *Participatory Evaluation in Education*. Routledge, 1995. 18 p.

REFERENCES

1. Vasil'ev A. I. Kachestvo obrazovaniya i konkurentosposobnost' vuza: aspekty vzaimosvyazi [Education quality and university competitiveness: aspects of interrelation]. *Higher education in Russia*. 2019. Vol. 28, No. 4. P. 37–43. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43
2. Emel'yanova I.N., Volosnikova L.M. Funktsii sovremennykh universitetov: sravnitel'nyi analiz missii otechestvennykh i zarubezhnykh vuzov [Functions of modern universities: comparative analysis of missions of domestic and foreign universities]. *University Management: Practice and Analysis*. 2018. Vol. 22, No. 1. P. 83–87. (in Russian).
3. Kasprzhak A.G., Kobtseva A.A., Kuznetsova A.G., Maslova G.G., Ozerova M.V., Solov'eva I.O., Fedina L.V. Setevye obrazovatel'nye programmy kak mekhanizm povysheniya kachestva obrazovaniya v universitete: uchebno-metodicheskoe posobie [Network educational programs as a mechanism for improving the quality of education at the university: teaching manual]. Moscow: HSE Publishing House, 2023. 122 p. (in Russian).
4. Smirnova E.S., Razzhina E.V., Shilovtsev A.V. Znachenie kompetentsii v obrazovatel'noi deyatel'nosti vysshikh uchebnykh zavedenii [The importance of competencies in the educational activity of higher educational institutions]. *Law and Management*. 2024. No. 11. P. 114–116. (in Russian).
5. Temnov E.S., Morzhov A.V., Rannikh V.N. Student – sub'ekt vnutrennei nezavisimosti otsenki kachestva obrazovaniya v rossiiskikh vuzakh [Student as a subject of internal independence of education quality assessment in Russian universities]. *Izvestiya of Tula State University. Pedagogy*. 2018. No. 4. P. 120–129. (in Russian).
6. Tyutyukov V.G., Galitsyn S.V., Chiligin D.V., Borodin P.V. Kachestvo obrazovaniya v akademii fizicheskoi kul'tury v kontekste ego vospriyatiya studentami [Quality of education at the Academy of Physical Culture in the context of its perception by students]. *Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom obshchestve: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Khabarovsk, 2019. P. 282–290. (in Russian).
7. Shuklina E.A. Partisipatornye issledovaniya v sfere obrazovaniya: osobennosti i perspektivy [Participatory research in education: features and prospects]. *Science for Education*. 2015. No. 2. P. 5–12. (in Russian).
8. Mertens D.M., Berkeley T.R., Lopez S.D. Using Participatory Evaluation in an International Context. *Participatory Evaluation in Education*. Routledge, 1995. 18 p.

Поступила в редакцию: 20.04.2026

Поступила после рецензирования: 08.06.2026

Поступила к публикации: 14.08.2026

Received: 20.04.2026

Revised: 08.06.2026

Accepted: 14.08.2026

*Калмыкова Т.С., Боронилова И.Г.,
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы*



КАЛМЫКОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

Российская Федерация, город Уфа

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы. Сфера научных интересов: электронное обучение, подготовка педагога, дошкольное образование, информационно-коммуникационная культура, цифровые технологии в образовании. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: tanusha6131@mail.ru

TATYANA S. KALMYKOVA

Ufa, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Akmulla Bashkir State Pedagogical University. Research interests: e-learning, teacher training, preschool education, information and communication culture, digital technologies in education. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: tanusha6131@mail.ru



БОРОНИЛОВА ИРИНА ГЕННАДЬЕВНА

Российская Федерация, город Уфа

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, директор института педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы. Сфера научных интересов: цифровой образовательный контент, роль семьи в социализации ребенка, педагогическое просвещение родителей, модель работы образовательной организации с семьей. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: boronilova.i.g@bspu.ru

IRINA G. BORONILOVA

Ufa, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Director of the Institute of Pedagogy, Akmulla Bashkir State Pedagogical University. Research interests: digital educational content, the role of the family in child socialization, pedagogical education of parents, model of work of educational organization with family. Author of more than 150 published scientific works. E-mail address: boronilova.i.g@bspu.ru

Апробация структурно-функциональной модели формирования информационно-коммуникационной культуры будущих педагогов дошкольного образования

Аннотация. Цель статьи – представить структурно-функциональную модель формирования информационно-коммуникационной культуры будущих педагогов дошкольного образования и результаты экспериментальной проверки эффективности комплекса педагогических условий ее реализации. Исследование базируется на системно-деятельностном, культурологическом, личностно-ориентированном и контекстном подходах. Уточнено определение понятия «информационно-коммуникационной культуры педагога дошкольного образования», выделены ее компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивно-оценочный). Разработана структурно-функциональная модель, включающая целевой, содержательный, деятельностно-технологический и результативно-оценочный блоки. Экспериментально доказано, что выявленный в ходе исследования комплекс педагогических условий обеспечивает положительную динамику формирования информационно-коммуникационной культуры будущих педагогов дошкольного образования. Доля студентов с продуктивно-творческим уровнем информационно-коммуникационной культуры в экспериментальной группе, где был реализован весь комплекс условий, выросла на 56,4 %, в контрольной – на 10,8 %. Делается вывод о том, что предложенная модель и комплекс условий могут быть рекомендованы для внедрения в практику подготовки педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель формирования информационно-коммуникационной культуры, педагог дошкольного образования, педагогические условия эффективности реализации модели.

Для цитирования: Калмыкова Т.С., Боронилова И.Г. Апробация структурно-функциональной модели формирования информационно-коммуникационной культуры будущих педагогов дошкольного образования // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 65–68. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.065

Abstract. The purpose of the article is to present a structural and functional model of the formation of the information and communication culture of future preschool teachers and the results of an experimental test of the effectiveness of a set of pedagogical conditions for its implementation. The research is based on system-activity, cultural, personality-oriented and contextual approaches. The definition of the concept of “information and communication culture of a preschool teacher” is clarified, its components (motivational-value, cognitive, activity-technological, reflexive-evaluative) are highlighted. A structural and functional model has been developed that includes targeted, meaningful, activity-technological, and performance-evaluation blocks. It has been experimentally proved that the complex of pedagogical conditions identified in the course of the study ensures a positive dynamic in the formation of the information and communication culture of future preschool teachers. The share of students with a productive and creative level of information and communication culture in the experimental group, where the full range of conditions was implemented, increased by 56.4%, in the control group – by 10.8%. It is concluded that the proposed model and a set of conditions can be recommended for implementation in the practice of pre-school teacher training.

Keywords: structural and functional model of information and communication culture formation, preschool education teacher, pedagogical conditions for the effectiveness of the model implementation.

Для цитирования: Kalmykova T.S., Boronilova I.G. Approbation of a Structural and Functional Model for the Formation of the Information and Communication Culture of Future Preschool Teachers. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 65–68. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.065



Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

Введение. Цифровая трансформация российского образования актуализирует задачу подготовки педагогов, способных эффективно и безопасно применять информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) в профессиональной деятельности. В системе дошкольного образования данная задача приобретает особую значимость в силу возрастных особенностей детей (3–7 лет), приоритета игровых форм деятельности, необходимости соблюдения требований санитарно-эпидемиологических правил и норм (далее – СанПиН) и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Анализ практики подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»

(профили «Дошкольное образование», «Педагогика и психология дошкольного образования») позволяет выявить *противоречие* между: потребностью дошкольных образовательных организаций в педагогах с высоким уровнем информационно-коммуникационной культуры (далее – ИКК), способных к осознанному, безопасному и педагогически целесообразному применению ИКТ, и неразработанностью теоретико-методических основ формирования ИКК в педагогическом вузе. Исследователями отмечается, что традиционные подходы носят фрагментарный характер [1] и не обеспечивают целостной готовности выпускников в рассматриваемой нами сфере.

Наличие данного противоречия определяет *проблему исследования*: каковы структура, содержание и педагогические условия осуществления образовательного процесса, обеспечивающие эффективное формирование ИКК у будущих педагогов дошкольного образования? Важность разрешения данной проблемы для теории и практики определяет *актуальность* проводимого нами исследования по теме «Разработка и внедрение структурно-функциональной модели формирования ИКК у будущих педагогов дошкольного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать структурно-функциональную модель формирования ИКК будущих педагогов дошкольного образования и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих ее эффективную реализацию.

Методологические основы исследования: системно-деятельностный и личностно ориентированный, культурологический и контекстный подходы.

Структурно-функциональная модель формирования ИКК. В рамках исследования нами уточнено понятие «ИКК будущего педагога дошкольного образования». Мы рассматриваем данный феномен как интегративное личностно-профессиональное качество, включающее систему ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознанное, безопасное и педагогически целесообразное использование ИКТ в работе с детьми, их родителями (законными представителями) и коллегами. Структура ИКК включает четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивно-оценочный.

Модель формирования ИКК у будущих педагогов дошкольного образования (далее – Модель) представлена четырьмя взаимосвязанными блоками.

- целевой включает цель и задачи формирования ИКК у обучающихся;
- содержательный объединяет четыре модуля: нормативно-правовые и этические основы использования ИКТ; цифровые инструменты для работы с детьми дошкольного возраста, взаимодействия с родителями воспитанников и коллегами; здоровьесберегающие и безопасные ИКТ технологии;
- деятельностно-технологический блок составляют методы (проектный, кейс-стади, моделирование), формы (лекции-диалоги, лабораторные занятия, проектные семинары, педагогическая практика) и электронные средства (цифровые ресурсы, онлайн-сервисы) обучения;
- результативно-оценочный блок представлен критериями, показателями и уровнями (репродуктивный, базовый, продуктивно-творческий) сформированности ИКК.

Эффективность реализации Модели обеспечивается комплексом педагогических условий:

- системное включение содержания ИКК в структуру профессиональной подготовки с обеспечением логики нарастания сложности (от нормативно-правовых основ к практическим умениям и рефлексии);
- организация проектной деятельности студентов, ориентированной на решение реальных профессиональных задач педагога дошкольного образования в цифровой среде, предполагающей разработку, создание и апробацию цифровых образовательных ресурсов с учетом возрастных особенностей детей и требований СанПиН;
- создание рефлексивной образовательной среды, обеспечивающей систематическую самооценку и анализ обучающимися собственного опыта использования ИКТ на основе применения комплекса средств (профессиональное портфолио, видеозапись занятий, групповые обсуждения, индивидуальные планы саморазвития).

Организация и методы эмпирического этапа исследования. Опытнo-экспериментальная работа

(далее – ОЭР) проводилась на базе Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы.

Сроки проведения ОЭР: с 2016 по 2026 год.

Контингент исследования: 187 студентов 1–4 курсов направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профили «Дошкольное образование», «Педагогика и психология дошкольного образования»). Были сформированы контрольная группа (далее – КГ, $n=37$) и четыре экспериментальные группы: ЭГ-1 – реализовано первое условие эффективности внедрения Модели; ЭГ-2 – второе условие, ЭГ-3 – третье условие, ЭГ-4 – комплекс из всех трех условий.

Методы исследования. На констатирующем и контрольном этапах использовался авторский диагностический инструментарий: анкета «Мотивация к использованию ИКТ», тест (50 вопросов, которые позволяют оценить уровень знаний в области использования ИКТ в дошкольном образовании), комплекс практических заданий (создание мультимедийной презентации, разработка интерактивной дидактической игры, моделирование взаимодействия с родителями в цифровой среде), рефлексивные эссе, анализ портфолио студентов.

Статистическая обработка результатов проведена с помощью критерия χ^2 Пирсона.

Результаты ОЭР. На констатирующем этапе по итогам диагностики исходного уровня сформированности ИКК значимых различий между группами выявлено не было ($\chi^2 < 5,991$, $p > 0,05$), что подтвердило их эквивалентность. После формирующего этапа, на котором осуществлялась реализация Модели, проведена итоговая диагностика (см. Таблицу).

Наибольший прирост количества студентов с продуктивно-творческим уровнем зафиксирован в ЭГ-4, где реализован комплекс всех трех педагогических условий. Это доказывает синергетический эффект их совместного внедрения. Качественный анализ показал, что у студентов ЭГ-4 сформировались: устойчивая профессионально-этическая позиция в вопросах цифровой безопасности, умения применять цифровые ресурсы для обучения детей дошкольного возраста, навыки организации взаимодействия с родителями воспитанников в цифровой среде и способность к рефлексии. Полученные результаты согласуются с данными других исследователей [2; 3] и дополняют их с учетом специфики дошкольного образования.

Заключение. Представленные нами итоги апробации Модели подтверждают, что при соблюдении сочетания выделенных нами педагогических условий ее реализация обеспечивает положительную динамику уровня ИКК. Это позволяет рекомендовать внедрение результатов проведенного нами исследования в практику подготовки педагогов дошкольного образования.

Таблица

Динамика уровней сформированности ИКК студентов в ходе ОЭР*

Группа	Уровень	Количество студентов, %		
		Констатирующий этап	Итоговый этап	Прирост
КГ	Репродуктивный	43,2	35,1	-8,1
	Базовый	51,4	54,1	+2,7
	Продуктивно-творческий	5,4	10,8	+5,4
ЭГ-1	Репродуктивный	44,7	28,9	-15,8
	Базовый	50,0	47,4	-2,6
	Продуктивно-творческий	5,3	23,7	+18,4
ЭГ-2	Репродуктивный	42,1	26,3	-15,8
	Базовый	52,6	50,0	-2,6
	Продуктивно-творческий	5,3	23,7	+18,4
ЭГ-3	Репродуктивный	43,2	26,3	-16,9
	Базовый	51,4	50,0	-1,4
	Продуктивно-творческий	5,1	23,7	+18,6
ЭГ-4	Репродуктивный	43,2	13,5	-29,7
	Базовый	51,4	24,3	-27,1
	Продуктивно-творческий	5,1	61,5	+56,4

* Примечание: все изменения статистически значимы при $p < 0,05$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Цифровая грамотность и формирование цифровых компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 65–67.
2. Крежевских О.В., Михайлова А.И. Цифровые технологии в дошкольном образовании: формирование профессиональной компетентности будущих педагогов. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 200 с. DOI: 10.23681/616194
3. Теоретические основы построения концептуальной модели понятия «цифровая грамотность» / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова [и др.]. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2021. 230 с.

REFERENCES

1. Vitolnik G.A., Vitolnik V.N. Tsifrovaya gramotnost i formirovanie tsifrovyykh kompetentsiy [Digital literacy and formation of digital competencies]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2023. No. (80-2). P. 65–67. (in Russian).
2. Krezhevskikh O.V., Mikhailova A.I. Tsifrovye tekhnologii v doskolnom obrazovanii: formirovanie professionalnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov [Digital technologies in preschool education: formation of professional competence of future teachers]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2021. 200 p. (in Russian). DOI: 10.23681/616194
3. Teoreticheskie osnovy postroeniya kontseptualnoy modeli ponyatiya «tsifrovaya gramotnost» [Theoretical foundations for constructing a conceptual model of the concept of “digital literacy”]. Boronenko T.A., Kaisina A.V., Palchikova I.N., et al. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University, 2021. 230 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 22.05.2026

Поступила после рецензирования: 25.06.2026

Поступила к публикации: 13.07.2026

Received: 22.05.2026

Revised: 25.06.2026

Accepted: 13.07.2026

Картавых М.А., Камерилова Г.С., Губарева М.А.,
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

**КАРТАВЫХ МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА****Российская Федерация, Нижний Новгород**

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физиологии и безопасности жизнедеятельности человека, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Сфера научных интересов: профессиональное образование, теория и методика обучения в области безопасности жизнедеятельности. Автор более 140 опубликованных научных работ. Электронная почта: mkartavykh@rambler.ru

MARINA A. KARTAVYKH**Nizhny Novgorod, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Physiology and Safety of Human Life, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Research interests: vocational education, theory and methodology of life safety education. Author of more than 140 published scientific works. E-mail address: mkartavykh@rambler.ru

**КАМЕРИЛОВА ГАЛИНА САВЕЛЬЕВНА****Российская Федерация, Нижний Новгород**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Сфера научных интересов: профессиональное образование, теория и методика обучения в области безопасности жизнедеятельности. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: kamerilova-galina@rambler.ru

GALINA S. KAMERILOVA**Nizhny Novgorod, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Physiology and Safety of Human Life, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Research interests: vocational education, theory and methodology of life safety education. Author of more than 200 published scientific works. E-mail address: kamerilova-galina@rambler.ru

**ГУБАРЕВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА****Российская Федерация, Нижний Новгород**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Сфера научных интересов: профессиональное образование, теория и методика обучения в области безопасности жизнедеятельности. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: veryaskina_ma@mail.ru

MARINA A. GUBAREVA**Nizhny Novgorod, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physiology and Safety of Human Life, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Research interests: vocational education, theory and methodology of life safety education. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: veryaskina_ma@mail.ru

Образовательный кластер как инновационная площадка Мининского университета по подготовке учителя основ безопасности и защиты Родины*

* Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00095-26-05 от 15.04.2026 на выполнение в 2026 году научно-исследовательской работы по теме «Методическая система практико-ориентированной подготовки учителей ОБЗР с использованием инфраструктуры образовательных пространств педагогического вуза».

Аннотация. В условиях активного развития новых образовательных пространств в педагогических вузах, оснащенных современным учебным оборудованием и цифровыми ресурсами, возникает потребность в выявлении возможностей их продуктивного использования. Образовательный кластер определяется как организационная форма интеграции инфраструктуры учебных площадок с разным функционалом, на базе которых реализуются определенные направления профессионально ориентированной деятельности в рамках установленного содержания образования. Обозначены принципы, лежащие в основе его работы. В качестве одного из факторов повышения уровня профессиональной готовности будущих учителей выделена организация проектной деятельности студентов, тренингов на базе симуляционных локаций кластера для отработки навыков незамедлительного принятия мер безопасности или оказания первой помощи. На основе анализа качественных результатов подготовки учителей в условиях образовательного кластера Мининского университета обосновано положение о его высоком формирующем и развивающем потенциале. Делается вывод о том, что кластер как образовательное пространство за счет учебных ресурсов нового поколения обеспечивает целостность процесса подготовки педагогов, выступает движущей силой и мощным фактором их личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, образовательный кластер, подготовка учителя основ безопасности и защиты Родины.

Для цитирования: Картавых М.А., Камерилова Г.С., Губарева М.А. Образовательный кластер как инновационная площадка Мининского университета по подготовке учителя основ безопасности и защиты Родины // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 69–74. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.069

Abstract. In the context of the active development of new educational spaces in pedagogical universities equipped with modern educational equipment and digital resources, there is a need to identify opportunities for their productive use. An educational cluster is defined as an organizational form of integration of the infrastructure of educational sites with different functions, on the basis of which certain areas of professionally oriented activities are implemented within the framework of the established educational content. The principles underlying his work are outlined. The organization of students' project activities and trainings based on cluster simulation locations to develop skills in immediate safety measures or first aid is highlighted as one of the factors for increasing the level of professional readiness of future teachers. Based on the analysis of the qualitative results of teacher training in the educational cluster of Minin University, the position of its high formative and developing potential is substantiated. The conclusion is drawn that the cluster as an educational space, due to the educational resources of the new generation, ensures the integrity of the teacher training process, acts as a driving force and a powerful factor in their personal and professional development.

Keywords: educational space of the university, educational cluster, teacher training for the basics of security and protection of the Motherland.

For citation: Kartavykh M.A., Kamerilova G.S., Gubareva M.A. The Educational Cluster as an Innovative Platform of Minin University for the Training of Teachers of the Basics of Security and Protection of the Motherland. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 69–74. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.069



Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Введение. Высшее педагогическое образование претерпевает существенные изменения, связанные с обновлением образовательных пространств вузов. Эта деятельность выступает в качестве важного фактора развития университетов и повышения качества обучения в соответствии с требованиями современности. Образовательное пространство педагогическо-

го вуза является сложной системой, объединяющей материально-технические объекты, образовательные процессы и условия профессиональной подготовки будущих учителей [7]. Обновление образовательного пространства затрагивает весь инфраструктурный комплекс, обогащающийся новыми образовательными площадками (технопарки, кванториумы, кластеры, лаборатории) с передовым оборудованием и цифровой трансформацией всего учебного процесса (Ю.В. Котелевская, А.Ю. Милинский, Н.М. Фоменко).

Данная тенденция нашла поддержку на уровне нормативных документов. О значимости совершенствования образовательной среды говорится в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Образование», Профессиональном стандарте «Педагог <...>», Национальном проекте «Образование», федеральном проекте «Развитие инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров», Письме Минпросвещения Российской Федерации от 27.01.2023 N 08-244 «О направлении методических рекомендаций по созданию и функционированию педагогических технопарков «Кванториум» на базе образовательных организаций высшего образования».

Появление в вузах инновационных образовательных пространств и нормативное закрепление данного процесса актуализируют необходимость изучения их потенциала. Понимание сущности, целевого назначения, структуры и возможностей подобных «новообразований» призвано обеспечить их продуктивное использование в профессиональной подготовке будущих учителей.

Степень разработанности проблемы. В научной литературе приводятся различные определения образовательного пространства, объединенные пониманием его системности, гуманистической направленности, формируемости, возможности позитивного влияния на качество образования (А.М. Новиков, Р.Е. Пономарев, Г.Н. Сериков). Принципиально важное значение для нашей работы имеет представление об образовательном пространстве как пространстве развития (И.В. Роберт, Ю.В. Сенько, Д.Б. Эльконин, И.Д. Фрумин, А.А. Цукер); факторе реализации непрерывности образования (С.Ф. Жилкин, И.А. Маланов); образовании открытого типа (К.А. Зубарева, М.В. Кораблина, Н.И. Филяровская, О.Н. Бабушкина). Образовательное пространство современного вуза должно обеспечивать широкие возможности для инноваций, межведомственного сотрудничества, сетевого взаимодействия.

Составной частью современного образовательного пространства вуза может являться кластер (англ. cluster – скопление, кисть, рой), представляющий собой территориально и функционально объединенные образовательные площадки, организационную форму консолидации усилий заинтересованных сторон, направленных на достижение общей цели (М. Портер). Благодаря интеграции особым образом подобранных компонентов создание кластера обеспечивает повышение эффективности определенного направления образовательной деятельности университета.

В теории и методике преподавания учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (далее – ОБЗР) существуют разнообразные подходы к применению кластера: при создании научно-педагогической школы по формированию культуры безопасности (Ю.В. Репин, В.Д. Ширшов); разработке предметного содержания профессионального педагогического образования в сфере безопасности жизнедеятельности (С.В. Арефьева, В.В. Гафнер, А.В. Губарев, Г.С. Камерилова), методики изучения различных опасностей и угроз, организации самостоятельной работы (С.В. Абрамова, Е.В. Димова, Е.А. Фадейкина).

Таким образом, в научной литературе нами выявлены предпосылки для изучения проблемы повышения качества подготовки учителей ОБЗР в условиях образовательного кластера.

Объектом проводимого нами исследования выступает образовательный кластер, на базе которого осуществляется подготовка учителей ОБЗР.

Цель исследования заключалась в выявлении потенциала образовательного кластера как пространства профессиональной подготовки учителей ОБЗР.

В основе исследования лежат концептуальные положения современной образовательной политики, теоретические представления о стратегиях развития педагогического образования, структурно-функциональный подход к определению ключевых понятий.

Потенциал образовательного кластера как пространства профессиональной подготовки учителя ОБЗР. Образовательный кластер Мининского университета создан с целью повышения качества подготовки будущих учителей и является частью педагогического технопарка «Кванториум». В основе организации его работы лежат следующие принципы:

- структурно-функциональное территориальное единство и целостность, детерминированные общей целью качественной подготовки учителей ОБЗР [1; 3];
- гуманистическая ценностная ориентация, личностно-профессиональное развитие будущего учителя на основе ценностей и этических норм культуры безопасности [4; 6];
- открытость сотрудничеству и партнерским взаимоотношениям с образовательными и общественными организациями и заинтересованными ведомствами (структуры Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Министерства внутренних дел);
- социально-образовательная активность, проявляющаяся в образовательном процессе и общественной деятельности;
- мобильность и структурная неоднородность кластера, состоящего из постоянно совершенствующихся разнообразных учебных площадок.

Обращение к структурно-функциональному подходу позволило раскрыть особенности кластера как системно организованного образовательного пространства, в котором каждый компонент ориентирован на решение определенной группы задач качественной подготовки учителя ОБЗР. Все его учебные площадки ориентированы на реализацию определенных содержательных направлений, образуя структурно-функциональное единство. Это позволяет определить образовательный кластер как организационную форму интеграции инфраструктуры учебных площадок с разным функционалом, на базе которых реализуются определенные направления профессионально ориентированной деятельности в рамках установленного содержания образования [5].

В состав кластера входят учебные аудитории для теоретической подготовки и практических занятий, лаборатория беспилотных летательных аппаратов, тир-центр, военно-патриотический центр. Формирование необходимых профессиональных компетенций обеспечивается оснащением кабинетами

тов современными техническими средствами, лабораторным оборудованием и приборами, учебными тренажерами, использованием информационно-коммуникационных технологий и цифровых лабораторий. Самостоятельная работа студентов поддерживается порталом «Электронное сопровождение образовательных программ Мининского университета», массовыми открытыми онлайн-курсами, функционирующими на базе системы управления обучением Moodle как части электронной информационно-образовательной среды вуза. По каждой программе созданы электронные учебно-методические комплексы с лекционно-теоретическим материалом, системой практических и самостоятельных работ, методическими рекомендациями по их выполнению.

Одним из факторов повышения качества подготовки учителей ОБЗР является организация проектной деятельности студентов на базе образовательного кластера. Разработанный нами комплекс учебных проектов выстроен с учетом устоявшихся в науке представлений о структуре проектной деятельности (И.А. Колесникова, Е.С. Полат). Он охватывает основные направления содержания рассматриваемой нами предметной области: обеспечение безопасности в опасных и чрезвычайных ситуациях; здоровьесбережение и оказание первой помощи; начальная военная подготовка. Работа над проектами включают следующие этапы:

- предпроектный – осознание проектного замысла, мотивация, постановка проблемы, цели и задач, обоснование актуальности, планирование;
- проектный – информационный запрос, поиск и анализ информации, визуальное представление данных, создание макета проекта, творческая разработка проектного замысла, оформление проектной работы;
- постпроектный – рефлексия, оценка осуществленной деятельности и ее результатов, самооценка индивидуальной и групповой работы, внесение корректив, подготовка к презентации результатов и защита проекта.

На начальном этапе обучения подчеркивается, что проблема обеспечения безопасности и защиты Родины – это вызов, который нельзя игнорировать. С целью формирования представлений о разнообразии категорий опасностей и знакомства с логикой проектной деятельности студенты включаются в выполнение краткосрочного индивидуального творческого проекта по разработке мультимедийной презентации «Опасная или чрезвычайная ситуация». Наглядный практический результат работы, выражающийся в создании продукта, обогащении опыта безопасного поведения, становлении навыков, необходимых в профессиональной деятельности будущего учителя, определяет интерес обучающихся к проектной деятельности.

На этапе разработки самостоятельно выбранной студентами темы осваивается проблемная логика рассуждений, включающая структурирование информации и ее композиционное размещение по блокам:

- причины возникновения опасностей и чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС);
- поражающие факторы и негативные последствия ЧС;
- виды и классификации ЧС;
- способы предупреждения и защиты в ЧС, правила безопасного поведения.

В рассуждениях студентов должна быть отражена общая логика действий по обеспечению безопасности: идентификация угроз и рисков – превентивные меры защиты и профилактика – ликвидация последствий, первая помощь.

Применение мультимедийных технологий позволяет обобщать информацию в лаконичной форме, интегрировать разнообразный материал, создавать ассоциативные ряды из ключевых понятий учебного курса и ярких образов, облегчать восприятие и запоминание значительных объемов сложной информации, теоретических положений, выявление причинно-следственных связей, разработку алгоритмов безопасной деятельности.

По мере освоения принципов организации проектной деятельности обучающиеся включаются в реализацию проектов различных видов и тематической направленности. Особое значение для становления гражданско-патриотической позиции учителя ОБЗР, необходимой для противодействия чуждой идеологии, имеет включение в социально-значимые проекты, обеспечивающие формирование ценностных ориентиров и установок.

В содержание проектов органично включаются тренинги на базе симуляционных локаций кластера [2] для отработки действий по незамедлительному принятию мер безопасности или оказанию первой помощи. Благодаря осознанному многократному повторению действий формируются навыки, позволяющие быстро и четко реализовывать профилактические и защитные меры в сфере безопасности. Тренинговые задания выполняются в условиях моделирования критической ситуации (пожар, атака беспилотных летательных аппаратов и др.), обеспечивая отработку выбора стратегий безопасного поведения и защитных действий.

Анализ качественных результатов подготовки учителей ОБЗР на базе образовательного кластера Мининского университета позволяет обосновать положение о его высоком формирующем и развивающем потенциале, обеспечивающем:

- повышение учебной мотивации будущих педагогов за счет применения активных методов обучения, инновационных технологий, интерактивных практик;

- активизацию познавательной деятельности студентов благодаря рациональному сочетанию виртуальных и материальных компонентов образовательной среды, территориальной доступности учебных лабораторий и специализированных кабинетов, возможностям широкого использования цифровых технологий, удобству обращения к учебно-методической литературе и другим образовательным ресурсам, поисковым системам;
- развитие творческой и практической деятельности обучающихся на основе интеграции релевантных традиционных форм и методов обучения с такими технологиями, как решение кейсов, выполнение проектов, включением в актуальные профессионально-педагогические активности;
- повышение эффективности учебных коммуникаций, информационного взаимодействия и внешнего сотрудничества – наличие цифровых ресурсов дает студентам возможность коллективно разрабатывать разнообразные модели обеспечения безопасности и гражданско-патриотического воспитания;
- развитие готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, отвечающей запросам

и ожиданиям школьной практики, благодаря включению обучающихся в проектную деятельность, направленную на решение реальных проблем защиты от угроз и рисков.

Отмечено, что студентов привлекает новизна учебных площадок, перспективных ресурсов и средств, используемых для решения профессиональных задач. Происходит осознание ценностно-смысловых аспектов обеспечения безопасности и защиты Родины, преподавания ОБЗР в условиях беспрецедентного возрастания угроз в современном обществе высокого риска.

Заключение. Проведенное нами исследование показало, что благодаря научному и методическому обоснованию, а также модернизации материально-технической базы подготовки учителя ОБЗР на базе образовательного кластера значительно повысился уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности. Кластер как образовательное пространство, обладающее значительным потенциалом за счет учебных ресурсов нового поколения, обеспечивает целостность процесса подготовки педагогов, выступает движущей силой и мощным фактором их личностного и профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Камерилова Г.С., Арефьева С.В., Губарев А.В. Педагогический дизайн кластерной разработки предметного содержания профессионального педагогического образования в сфере безопасности жизнедеятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 102-104.
2. Катушенко О.А., Ариффулина Р.У. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 1 (50). DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-4
3. Милинский А.Ю. Роль технопарка универсальных педагогических компетенций в повышении эффективности инновационной деятельности педагогического университета // Высшее образование сегодня. 2025. № 2. С. 51-55. DOI: 10.18137/RNU.NET.25.02.P.051
4. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2004. 396 с.
5. Письмо от 15 ноября 2023 года № МН-5/203212 «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» / Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 11.05.2026).
6. Тимофеева Л.Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2022. 428 с.
7. Фоменко Н.М., Котелевская Ю.В. Направления государственной политики развития инфраструктуры образовательных организаций // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. № 3. С. 76-83. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-3-76-83

REFERENCES

1. Kamerilova G.S., Aref'yeva S.V., Gubarev A.V. Pedagogicheskiy dizayn klasternoy razrabotki predmetnogo soderzhan'iya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sfere bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Pedagogical design of cluster development of subject content of professional pedagogical education in the field of life safety]. *Problems of modern pedagogical education*. 2021. No. 72-2. P. 102-104. (in Russian).
2. Katushenko O.A., Arifulina R.U. Obrazovatel'naya simulyatsiya kak instrument proyektirovaniya personal'noy obrazovatel'noy sredy budushchikh pedagogov [Educational simulation as a tool for designing a personal educational environment for future teachers]. *Bulletin of Mininsky University*. 2025. Vol. 13, No. 1 (50). (in Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-4
3. Milinsky A.Yu. Rol' tekhnoparka universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsiy v povyshenii effektivnosti innovatsionnoy deyatel'nosti pedagogicheskogo universiteta [The Role of the Technology Park of Universal Pedagogical Competencies in Increasing the Efficiency of Innovative Activities at a Pedagogical University]. *Higher education today*. 2025. No. 2. P. 51-55. (in Russian).
4. Moshkin V.N. Vospitanie kul'tury bezopasnosti shkol'nikov: dis. ... d-ra ped. nauk [Education of the safety culture of schoolchildren. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Barnaul, 2004. 396 p. (in Russian).

5. Pis'mo ot 15 noyabrya 2023 goda № MN-5/203212 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij po podgotovke pedagogicheskikh kadrov» [Letter dated November 15, 2023 № MN-5/203212 "On the direction of methodological recommendations for the training of teaching staff"]. *Electronic Fund of Legal and Regulatory Documents*. Available at: <https://docs.cntd.ru/> (date of the Application: 11.05.2026). (in Russian).
6. Timofeeva L.L. *Koncepciya formirovaniya kul'tury bezopasnosti u detej doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: dis. ... d-ra ped. nauk* [The concept of forming a safety culture in children of preschool and primary school age. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2022. 428 p. (in Russian).
7. Fomenko N.M., Kotelevskaya Yu.V. *Napravleniya gosudarstvennoy politiki razvitiya infrastruktury obrazovatel'nykh organizatsiy* [Directions of state policy for the development of infrastructure of educational organizations]. *State and municipal administration. Scholarly notes*. 2022. No. 3. P. 76–83. (in Russian). DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-3-76-83

Поступила в редакцию: 18.05.2026

Поступила после рецензирования: 29.06.2026

Поступила к публикации: 09.07.2026

Received: 18.05.2026

Revised: 29.06.2026

Accepted: 09.07.2026

Ковалева А.С.,*Псковский государственный университет, филиал в городе Великие Луки***КОВАЛЕВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА****Российская Федерация, город Великие Луки**

старший преподаватель кафедры экономики и гуманитарных наук, филиал Псковского государственного университета в городе Великие Луки. Сфера научных интересов: теория и методика обучения иностранным языкам, индивидуализация обучения, мультимодальный подход. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: lebedeffa@inbox.ru

ANASTASIYA S. KOVALEVA**Velikie Luki, Russian Federation**

Senior Lecturer at the Department of Economics and Humanities, Branch of Pskov State University in Velikie Luki. Research interests: theory and methodology of foreign language teaching, individualization of the learning process, multimodal approach. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: lebedeffa@inbox.ru

Формирование и развитие иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных направлений подготовки на основе конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов

Аннотация. Обозначена проблема недостаточного развития иноязычной дискурсивной компетенции выпускников инженерных вузов, обоснована важность ее формирования. Представлены результаты решения задач исследования, связанных с изучением потенциала комплексного использования инструментария и принципов конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов в иноязычном образовании будущих инженеров. В рамках разрабатываемой нами методической системы развития иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных направлений подготовки рассмотрена структура данной компетенции – иерархически выстроенная совокупность дискурсивных умений, объединенных в репродуктивно-коммуникативный, функционально-смысловой и рефлексивно-продуктивный компоненты. Описана методическая модальность, разработанная на основе типологии интеллекта Г. Гарднера, включающая мультиформатный, функциональный и векторный виды модальности. Определены организационно-педагогические условия повышения эффективности проводимой работы. На основе итогов эмпирического исследования делается вывод о высоком потенциале авторской методической системы.

Ключевые слова: иноязычная дискурсивная компетенция, конструктивистский, мультимодальный и семиотический подходы в иноязычном образовании, дискурсивные умения, студенты инженерных вузов.

Для цитирования: Ковалева А.С. Формирование и развитие иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных направлений подготовки на основе конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 75–82. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.075

Abstract. The problem of insufficient development of foreign language discursive competence of graduates of engineering universities is identified, and the importance of its formation is substantiated. The results of solving research problems related to the study of the potential for the integrated use of tools and principles of constructivist, multimodal and semiotic approaches in the foreign language education of future engineers are presented. Within the framework of the methodological system we are developing for the development of foreign language discursive competence of engineering students, the structure of this competence is considered – a hierarchically structured set of discursive skills combined into reproductive-communicative, functional-semantic and reflexive-productive components. The methodological modality developed on the basis of G. Gardner's typology of intelligence, including multiformat, functional and vector types of modality, is described. The organizational and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the work are defined. Based on the results of an empirical study, a conclusion is drawn about the high potential of the author's methodological system.

Keywords: foreign language discursive competence, constructivist, multimodal and semiotic approaches in foreign language education, discursive skills, engineering students.

For citation: Kovaleva A.S. Formation and Development of Foreign Language Discursive Competence of Engineering Students Based on Constructivist, Multimodal and Semiotic Approaches. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 75–82. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.075



Псковский государственный университет,
филиал в городе Великие Луки

Введение. В условиях технологического прогресса, глобальных вызовов и требований рынка труда особую значимость приобретает инженерное образование. Сегодня широко используется понятие «глобальный инженер», которым обозначают специалиста, сочетающего инженерно-технические знания с междисциплинарными навыками для работы в международной среде. Ключевыми характеристиками такого профессионала выступают способность к межкультурной коммуникации, владение иностранными языками и «мягкими навыками» (soft skills). Для формирования необходимых качеств инженера в процессе иноязычного образования важное место занимает иноязычная дискурсивная компетенция (далее – ИДК) – способность воспринимать, анализировать и интерпретировать текстовую информацию, а также логично и последовательно излагать мысли в устной и письменной форме, составляя связные тексты.

Анализ результатов ряда исследований [3; 4] позволяет выявить проблему: у большинства выпускников инженерных вузов ИДК развита на уровне, недостаточном для эффективного профессионального взаимодействия в международной среде. Также нами выделены специфические трудности в обучении иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки: высокая наполняемость учебных групп, разный уровень иноязычной коммуникативной компетенции абитуриентов, ограниченное количество часов, отведенных на изучение дисциплины «Иностранный язык» в аудитории. Практика показывает, что будущие инженеры испытывают затруднения при инициации и завершении коммуникативных актов, интерпретации текстов, построении связных и логически выстроенных устных и письменных высказываний.

ИДК является важным инструментом, позволяющим инженеру продуктивно решать задачи в рамках иноязычной коммуникации:

- эффективно осуществлять общение в бытовой и профессиональной сферах с представителями других культур;
- получать доступ к технической информации, международным стандартам и исследованиям, документации, программному обеспечению, готовить техническую документацию на иностранном языке;
- принимать участие в международных проектах, исследованиях, конструктивно взаимодействовать с иноязычными коллегами для решения профессиональных задач;
- вступать в дискуссии по профессиональным вопросам, выражать и аргументированно отстаивать свою точку зрения;
- представлять результаты своего интеллектуального труда в формате статей, тезисов международных конференций.

Таким образом, значимость формирования ИДК у будущих инженеров, объективная необходимость совершенствования данного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности, а также отсутствие в науке системных решений определяют *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Структурно-дифференцированная методика формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов инженерных направлений подготовки».

В данной статье будут представлены результаты решения *задач исследования*, связанных с изучением потенциала комплексного использования инструментария и принципов конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов в иноязычном образовании будущих инженеров для повышения эффективности формирования и развития ИДК.

Теоретические основы исследования. *Конструктивистский подход* в образовании (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Дж. Дьюи, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже) представляет собой педагогическую философию, основанную на идее самостоятельного «конструирования» знаний обучающимися в процессе активной познавательной деятельности. Применение конструктивистской философии в обучении основывается на следующих принципах:

- активная позиция обучающегося;
- учет его личного опыта как основы для конструирования новых знаний;
- обучение как формирование ментальной модели мира;
- контекстность обучения;
- обучение как индивидуальная и социальная деятельность.

Анализ работ, посвященных применению конструктивистского подхода в обучении (в частности, иностранному языку), позволяет определить особенности организации иноязычного образовательного процесса на основе конструктивизма в высшей школе:

- подбор учебного материала в соответствии с интересами и предпочтениями обучающихся;
- аутентичность учебного материала;
- создание условий для саморазвития и самоорганизации обучающихся;
- усвоение иностранного языка как средства решения коммуникативных и практических задач;
- использование проблемной деятельности, предполагающей открытия;
- применение кооперативных форм обучения;
- особая роль преподавателя, предполагающая побуждение обучающихся к деятельности, их поддержку, корректировку деятельности и поощрение;
- использование разнообразных ресурсов, средств, приемов и методов обучения;
- рефлексия как деятельность обучающихся и преподавателя [10; 16; 18].

В рамках проводимого исследования для нас представляет интерес концепция конструктивного выравнивания, основанная на идеях конструктивизма [6]. В ее основе лежит принцип организации обучения, согласно которому все элементы образовательного процесса (цели, результаты обучения, деятельность студентов и преподавателя, оценка) должны быть четко согласованы и приведены в соответствие тому, что предполагается усвоить.

Инструментом конструктивного выравнивания является таксономия SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes, Дж. Биггс и К. Коллис), отражающая уровни возрастающей сложности понимания обучающимися учебного материала [7]. Достижение указанных уровней хорошо прослеживается в ответах студентов на экзамене:

- преструктурный – не может ответить, так как ничего не понял;
- одноструктурный – ответ очень простой и касается только одного значимого аспекта (поверхностное понимание);
- мультиструктурный – ответ затрагивает несколько значимых аспектов, но они рассматриваются изолированно, связи не установлены (поверхностное понимание);

- уровень отношений – ответ включает упоминание разных ключевых аспектов, связей между ними, имеет место интеграция частей одного понятия;
- уровень расширенных абстракций – ответ включает не только основные аспекты понятия, связи между ними, но и соотносит данное понятие с чем-то еще, обобщается до уровня новой темы или понятия.

Каждому уровню соответствуют глаголы, используемые в формулировках заданий, выражающие степень понимания студентами учебной темы (см. Таблицу).

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и цифровизация информационного и образовательного пространства послужили мощным толчком к развитию *мультимодального обучения*. Мультимодальность на современном этапе является отличительной чертой социальной коммуникации и все чаще становится объектом пристального внимания ученых, психологов, лингвистов, педагогов [1].

Психологические обоснования теории мультимодальности связаны с особенностями работы мозга, когнитивными процессами, индивидуальными стилями и различиями в восприятии информации. Согласно теории двойного кодирования А. Пайвио, информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной формах, активизирует два независимых, но взаимосвязанных канала обработки. Это способствует более прочному запоминанию и воспроизведению, так как создаются дополнительные связи между разными формами ментальной репрезентации (например, сочетание текста с изображениями помогает лучше усвоить материал) [14]. С учетом положений теории когнитивной нагрузки, разработанной Дж. Свеллером, образовательные материалы должны быть структурированы так, чтобы не перегружать рабочую память обучающегося. Аудиовизуальные средства помогают распределять информацию между визуальным, аудиальным и другими каналами восприятия, что делает обучение более продуктивным [16]. При этом важно избегать дублирования информации разными источниками, так как это может увеличить когнитивную нагрузку и снизить эффективность обучения.

Таблица

Таксономия SOLO [7]

Уровни понимания	Глаголы в формулировках заданий
Преструктурный	–
Одноструктурный	Определите, идентифицируйте, выполните простую процедуру
Мультиструктурный	Определите, опишите, перечислите, выполните по алгоритму, скомбинируйте
Уровень отношений	Сравните, объясните причины, упорядочьте, классифицируйте, проанализируйте, разделите на части (целые), соотнесите, проведите аналогии, примените, сформулируйте вопросы
Уровень расширенных абстракций	Оцените, обобщите, предскажите, создайте, вообразите, сформулируйте гипотезу

Теория мультимодального обучения Р. Майера базируется на представлениях о сенсорных системах человека и теории двойного кодирования. Он выяснил, что ключевую роль играет не объем информации, а то, как она распределяется между каналами обработки и организована во времени. Исследователь пришел к выводу, что объединение визуальных и вербальных форм позволяет создавать наиболее эффективный учебный контент, но важно соблюдать баланс, чтобы не перегрузить рабочую память [13].

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера обосновывает необходимость учета особенностей восприятия, мышления, памяти обучающихся, обусловленных врожденной комбинацией базовых способностей, сгруппированных в понятие «типы интеллекта» [2]. Исследователь выделяет: визуально-пространственный (Spatial Intelligence), вербально-лингвистический (Linguistic Intelligence), логико-математический (Logical-Mathematical Intelligence), моторно-двигательный (Kinesthetic Intelligence), музыкально-ритмический (Musical Intelligence), внутриличностный (Interpersonal Intelligence) и межличностный (Intrapersonal Intelligence) типы [9]. Применительно к обучению иностранному языку, на наш взгляд, необходимо дополнить этот ряд эмоциональным интеллектом (Emotional Intelligence) (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо [12]). Он характеризуется способностью человека распознавать свои и чужие эмоции и управлять ими. Индивидуальная комбинация ключевых (преобладающих и наиболее развитых в данном возрасте) и ресурсных (развитых в меньшей степени) типов интеллекта характеризует обучающегося как субъекта учебной деятельности, определяет выбор оптимальных методов, приемов и форм обучения.

Понятие «мультимодальность» рассматривается с точки зрения коммуникативистики (использование различных каналов коммуникации и знаковых систем) [11], коммуникативной лингвистики (ключевое свойство текстов и коммуникации) [5], лингводидактики (когнитивно-коммуникативная характеристика образовательного процесса) [8; 13]. Оно является центральным для концепции, описывающей коммуникацию и восприятие через несколько модальностей – модусов (каналов передачи и восприятия информации).

Исследования мультимодальности в области лингвистики и лингводидактики связаны с разработкой подходов дискурс-анализа (С. Jewitt, G. Kress), принципов создания текстов для образовательных целей (В.Ф. Аитов, Н.Г. Кац, А.В. Рубцова, K. Danielsson, S. Selander), упражнений по иностранному языку (S. Diamantopoulou, K. Donaghy, S. Karastathi, N. Peachey, S. Ørevik). Результаты проведенных исследований позволяют понять, как люди создают и интерпретируют смыслы, используя изображения, звуки, жесты, цифровые технологии.

Мультимодальный подход в обучении иностранному языку базируется на ряде положений:

- коммуникация осуществляется на основе сочетания различных модальностей: текста, изображения, звука, жестов, пространственного расположения элементов и др.;
- образовательные стратегии предполагают задействование разных каналов восприятия и способов коммуникации (визуальный, аудиальный, кинестетический, тактильный и др.), что способствует учету индивидуальных особенностей обучающихся и повышению эффективности образовательного процесса.

В основе мультимодального подхода лежит *социальная семиотика*, изучающая использование знаков и символов для создания смыслов в социальном контексте (М.А.К. Halliday, G. Kress, T. van Leeuwen, B. Hodge). Работы Г. Кресса изменили традиционные подходы к пониманию социальной коммуникации, сместив акцент с языка как доминирующего средства выражения коммуникативного намерения на многообразие способов генерации смыслов. Создание сообщения рассматривается исследователем как дизайн, в котором автор посредством выбора модусов, распределения значимости между элементами и организации пространственной композиции реализует социально мотивированные решения, отражающие культурные нормы, власть и идентичность [11]. Таким образом, социальная семиотика предоставляет теоретическую базу, а мультимодальность – инструментарий для анализа современных форм коммуникации, в которых язык является одним из множества ресурсов.

В работах по *общей семиотике* А.Б. Соломоника определены семиотические критерии выбора знаков:

- их роль и степень абстрактности, включающая три языковых знаковых слоя: имена собственные, понятия, концепты [15];
- роль знака в учебном процессе (мы разделяем данный критерий на два компонента: выполняемая знаком функция и степень активности субъекта образовательной деятельности).

Методическая система развития ИДК студентов инженерных направлений подготовки. На основе анализа выделенных нами теорий, концепций и подходов, с учетом обозначенных выше задач иноязычного образования будущих инженеров разработана методическая система. Для описания структуры ИДК нами использована таксономия SOLO как модель, описывающая качественные структурные уровни компетенции, а также исследования в области общей семиотики и идеи А.Б. Соломоника о знаковых слоях языка [15]. Мы предлагаем рассматривать структуру ИДК как иерархически выстроенную совокупность представленных нами выше дискурсивных умений, объединенных в репродуктивно-коммуникативный, функционально-смысловой и рефлексивно-продуктивный компоненты.

Умения, как один из компонентов ИДК, структурированы в соответствии с уровнями ее сформированности. При их отборе учитываются также лингвистический, метакогнитивный, социокультурный, стилистический, стратегический и семиотический компоненты иноязычной дискурсивной компетенции. Представим выделенные нами группы умений.

Репродуктивно-коммуникативные умения:

- использовать знания о системе языка в процессе порождения или восприятия дискурса;
- находить нужную информацию в предложенных текстах, воспроизводить данные устно и письменно в несложных речевых актах или с опорой на алгоритм;
- осуществлять эффективную иноязычную коммуникацию;
- различать функциональные стили, жанры дискурса в речи;
- определять и реализовывать коммуникативное намерение посредством языкового материала;
- распознавать и использовать лингвистические и экстралингвистические знаковые элементы в процессе иноязычной коммуникации.

Функционально-смысловые умения:

- применять языковые средства для аргументированного обсуждения и решения проблем мировоззренческого, общественного и личностного характера, достижения профессиональных целей (проверка и анализ документации, ведение деловой переписки);
- критически мыслить, анализировать, синтезировать и систематизировать информацию;
- порождать речевые акты, исходя из смыслового значения, функционального назначения и контекста дискурса;
- эффективно взаимодействовать с людьми для полноценной социальной и профессиональной деятельности;
- демонстрировать уважительное отношение к истории своей страны, своей и чужой культуре;
- строить текст в корректном функционально-жанровом регистре с учетом стилистической окрашенности;
- выбирать стратегию социального и межкультурного взаимодействия, средства и способы достижения цели исходя из функциональных задач коммуникации;
- учитывать функциональный аспект знаковых систем при передаче и восприятии информации;
- использовать основные современные коммуникативные средства в академическом и профессиональном взаимодействии.

Рефлексивно-продуктивные умения:

- применять систему языковых средств для формулировки оценочных суждений и профессионального обсуждения проблем;
- использовать иностранный язык для оформления хода исследований и представления результатов научной и творческой деятельности;

- быть лидером и руководить проектом;
- конструктивно взаимодействовать с иноязычными коммуникантами для решения практических задач;
- воспринимать и интерпретировать информацию из официальных и научных источников;
- создавать тексты научного и официально-делового стилей для оформления рабочих документов, написания научных статей;
- осуществлять интеграцию личных и социальных интересов в разработке проектов;
- представлять процесс и результаты интеллектуальной деятельности в виде системы лингвистических и экстралингвистических элементов;
- визуализировать информацию.

Обучение иностранному языку в высшей школе должно быть направлено на достижение студентами функционально-смыслового и рефлексивно-продуктивного уровней развития ИДК.

Организация образовательного процесса в русле конструктивизма предполагает обеспечение на основе мультимодального подхода условий для:

- конструирования обучающимися собственной коммуникативной действительности: создание ситуаций, увеличивающих потребность в дополнительных речевых средствах, требующих расширения возможностей выражения мыслей при реальной необходимости коммуникативной деятельности;
- создания продуктивной образовательной среды, в которой студенты включаются в деятельность (в том числе, проектную), связанную с решением различных проблем и задач, что способствует проверке речевых конструкторов на соответствие ситуации, стимулирует стремление студентов к достижению аутентичности;
- проверки речевых конструкторов на «жизнеспособность», осуществляемой будущими инженерами индивидуально или совместно с другими людьми на основе осмысления и переживания;
- «социализации» конструкторов.

С целью структурно-дифференцированного развития ИДК студентов инженерных направлений подготовки мы предлагаем использовать методическую модальность (как конкретный подход, способ или форму подачи учебного материала, используемую педагогом для решения образовательных задач), разработанную нами на основе типологии интеллекта Г. Гарднера. Это позволит учитывать способы восприятия и переработки информации в процессе обучения иностранному языку. Данная система включает следующие виды модальности:

- мультимедийная – аудиовизуальные, текстовые и практические компоненты;
- функциональная – логические и эмоциональные компоненты;
- векторная – личностные и межличностные компоненты (см. Рисунок).



Рисунок. Структура методической модальности

В рамках представленной нами методической системы выделены *организационно-педагогические условия* повышения эффективности работы по развитию ИДК обучающихся инженерных направлений подготовки:

- тематическое содержание дисциплины «Иностранный язык» представлено тремя модулями: «Персональный», «Академический», «Деловой»;
- освоение каждого из данных модулей осуществляется в рамках реализации трех треков, соответствующих репродуктивно-коммуникативному, функционально-смысловому и рефлексивно-продуктивному уровням иноязычной дискурсивной компетенции;
- содержание (темы и обсуждаемые вопросы, типы дискурса), методы и приемы обучения соответствуют характеристикам структурных уровней ИДК (степень абстрактности – имена собственные, понятия, концепты; функции – представлены тремя группами: простые действия по алгоритму; осмысление, анализ, синтез, систематизация; выход за рамки данного; степень активности обучающихся – пассивная позиция, активная позиция, лидерство) и дифференцируется для каждого из них в зависимости от формата представления информации (текстовая, визуальная, аудиальная, практическая модальности), характера взаимодействия с информацией (эмоциональная,

логическая модальности), направленности (внутриличностная, межличностная модальности);

- отбор и способ представления тем, обсуждаемых вопросов, лексики определяются мультиформатной модальностью и степенью абстрактности, а в основе выбора типов дискурса и методов обучения лежат функциональная и векторная модальности, функции и степень активности обучающихся.

Заключение. Эффективность разработанной нами методической системы формирования и развития ИДК у будущих инженеров была подтверждена в ходе эмпирического исследования на базе филиала Псковского государственного университета в Великих Луках в 2023–2025 годах. В качестве контингента исследования выступили студенты первого и второго курсов направлений подготовки «Строительство» и «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». По итогам апробации авторской системы у обучающихся экспериментальной группы фиксируются более высокие показатели в развитии ИДК, чем у представителей контрольной группы. Таким образом, эмпирически подтвержден потенциал методической системы, построенной на основе комплексного применения конструктивистского, мультимодального и семиотического подходов в обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кац Н.Г., Рубцова А.В., Аитов В.Ф. Иноязычный мультимодальный текст как основа разработки учебных материалов для цифровой образовательной среды вуза // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 156–163. DOI: 10.17223/15617793/504/17
2. Ковалева А.С. Применение теории множественного интеллекта в организации образовательного процесса по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2020. № 3. С. 34–38.
3. Коган Е.А., Крымская О.Б. Английский язык в техническом вузе: мнения студентов // Высшее образование в России. 2018. № 7. С. 45–51.
4. Рожкова К.В., Рощин С.Ю., Травкин П.В. Востребованные навыки студентов российских вузов: информационный бюллетень // Информационный бюллетень. Т. 20 (37). Серия «Мониторинг экономики образования». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с.
5. Bateman J.A., Wildfeuer J., Hiippala T. Multimodality: Foundations, Research and Analysis – A Problem-Oriented Introduction. Mouton Textbook. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. 424 p. DOI: 10.1515/9783110479898
6. Biggs J., Tang C., Kennedy G. Teaching for Quality Learning at University (5th ed.). UK, Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2022.
7. Biggs J.B., Collis K.F. Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome). New York; London: Academic Press, 1982.
8. Danielsson K., Selander S. Multimodal Texts in Disciplinary Education: A Comprehensive Framework. Switzerland: Springer, 2021. 138 p. DOI: 10.1007/978-3-030-63960-0
9. Gardner H. Of Human Potential: A 40-Year Saga. *Journal for the Education of the Gifted*. 2020. Vol. 43, No. 1. P. 12–18.
10. Glasersfeld E. von. A constructivist approach to teaching. *Constructivism in education*. Eds. L.P. Steffe, J. Gale. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 3–15.
11. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London; New York: Routledge, 2010. 236 p. DOI: 10.1080/10572252.2011.551502
12. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.
13. Mayer R.E. Cognitive theory of multimedia learning; R.E. Mayer (Ed.) The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 31–48.
14. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford: Oxford University Press, 1990. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001
15. Solomonick A.B. A Theory of General Semiotics. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 415 p.
16. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory (1st ed.). New York: Springer, 2011. DOI: 10.1007/978-1-4419-8126-4
17. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London: Versita, 2012. 254p.
18. Wang Z. Effective teaching in College English classroom under the perspective of constructivist learning theory: Take the fourth foreign teaching cup contest as an example. *Foreign language community*. 2014. No. 04. P. 71–79.

REFERENCES

1. Kats N.G., Rubtsova A.V., Aitov V.F. Inoyazychnyi multimodal'nyi tekst kak osnova razrabotki uchebnykh materialov dlya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy vuza [Foreign language multimodal text as the basis for developing educational materials for the digital educational environment of a university]. *Tomsk State University Journal*. 2024. No. 504. P. 156–163. (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/504/17
2. Kovaleva A.S. Primenenie teorii mnozhestvennogo intellekta v organizatsii obrazovatel'nogo protsessa po inostrannomu yazyku [Application of the theory of multiple intelligences in organizing the educational process in a foreign language]. *Higher education today*. 2020. No. 3. P. 34–38 (in Russian).
3. Kogan E.A., Krymskaya O.B. Angliiskii yazyk v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy: mneniya studentov [English in a technical university: students' opinions]. *Higher Education in Russia*. 2018. No. 7. P. 45–51. (in Russian).
4. Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Travkin P.V. Vostrebovannyye navyki studentov rossiiskikh vuzov: informatsionnyi byulleten' [In demand skills of Russian university students: information bulletin]. *Information bulletin. Monitoring of the Economics of Education*. Vol. 20 (37). Moscow: NRU HSE, 2022. 32 p. (in Russian).
5. Bateman J.A., Wildfeuer J., Hiippala T. Multimodality: Foundations, Research and Analysis – A Problem-Oriented Introduction. Mouton Textbook. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. 424 p. DOI: 10.1515/9783110479898
6. Biggs J., Tang C., Kennedy G. Teaching for Quality Learning at University. UK, Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2022.
7. Biggs J.B., Collis K.F. Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome). New York; London: Academic Press, 1982.
8. Danielsson K., Selander S. Multimodal Texts in Disciplinary Education: A Comprehensive Framework. Switzerland: Springer, 2021. 138 p. DOI: 10.1007/978-3-030-63960-0
9. Gardner H. Of Human Potential: A 40-Year Saga. *Journal for the Education of the Gifted*. 2020. Vol. 43, No. 1. P. 12–18.
10. Glasersfeld E. von. A constructivist approach to teaching. *Constructivism in education*. Eds. L.P. Steffe, J. Gale. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 3–15.
11. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London; New York: Routledge, 2010. 236 p. DOI: 10.1080/10572252.2011.551502
12. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.

13. Mayer R.E. Cognitive theory of multimedia learning; R.E. Mayer (Ed.) The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 31–48.
14. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford: Oxford University Press, 1990. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001
15. Solomonick A.B. A Theory of General Semiotics. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 415 p.
16. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory. New York: Springer, 2011. DOI: 10.1007/978-1-4419-8126-4
17. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London: Versita, 2012. 254p.
18. Wang Z. Effective teaching in College English classroom under the perspective of constructivist learning theory: Take the fourth foreign teaching cup contest as an example. *Foreign language community*. 2014. No. 04. P. 71–79.

Поступила в редакцию: 29.04.2026

Поступила после рецензирования: 05.06.2026

Поступила к публикации: 22.06.2026

Received: 29.04.2026

Revised: 05.06.2026

Accepted: 22.06.2026

*Крылова О.В., Кудро Е.О., Марьевский В.А.,
Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского*



КРЫЛОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

преподаватель кафедры иностранных языков, Военно-космическая Академия имени А.Ф. Можайского, аккредитованный гид-переводчик города Санкт-Петербург. Сфера научных интересов: лингвистика и переводоведение, инновационные технологии преподавания, разработка и внедрение курсов обучения. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: vka@mail.ru

OLGA V. KRYLOVA

Saint Petersburg, Russian Federation

Lecturer at the Department of Foreign Languages, Mozhaisky Military Aerospace Academy, an accredited guide-translator of Saint Petersburg. Research interests: linguistics and translation studies, innovative teaching technologies, development and implementation of training courses. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: vka@mail.ru



КУДРО ЕКАТЕРИНА ОЛЕГОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

преподаватель кафедры иностранных языков, Военно-космическая Академия имени А.Ф. Можайского. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранных языков, разработка и внедрение курсов обучения. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: vka@mail.ru

EKATERINA O. KUDRO

Saint Petersburg, Russian Federation

Lecturer at the Department of Foreign Languages, Mozhaisky Military Aerospace Academy. Research interests: methods of language teaching, course design and implementation. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: vka@mail.ru



МАРЬЕВСКИЙ ВЯЧЕСЛАВ АЛЕКСЕЕВИЧ

Российская Федерация, Санкт-Петербург

начальник курса, Военно-космическая Академия имени А.Ф. Можайского. Сфера научных интересов: программирование, искусственный интеллект, цифровые технологии в образовании. Автор одной опубликованной научной работы. Электронная почта: vka@mail.ru

VYACHESLAV A. MAREVSKY

Saint Petersburg, Russian Federation

Chief Executive Program Officer, Mozhaisky Military Aerospace Academy. Research interests: programming, artificial intelligence, digital technologies in education. Author of one published scientific work. E-mail address: vka@mail.ru

Применение генеративного искусственного интеллекта в процессе лингвистической подготовки инженеров в вузе

Аннотация. Обоснованы актуальность лингводидактических исследований, связанных с использованием генеративного искусственного интеллекта в вузах, необходимость опоры на риск-ориентированный подход. Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и эмпирическая верификация модели интеграции технологий доверенного искусственного интеллекта в академическую лингводидактическую среду вуза. Рассмотрены задачи лингвистической подготовки будущих инженеров, функционал участников триады «обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель», роли преподавателя и обучающегося, реализуемые при посредничестве искусственного интеллекта. Описана технология обработки и автоматической генерации текста, позволяющая оперативно получать доступ к релевантной информации, обрабатывать и интегрировать данные, подстраивая их под интересы, мотивы и уровни знаний обучающихся. Приводятся некоторые ре-

зультаты опытно-экспериментальной работы по апробации инструментов генеративного искусственного интеллекта (итоги оценки курсовых работ обучающихся), проведенной на базе Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. Доказано, что перекрестное обращение к нескольким современным генеративным системам способствует повышению эффективности решения ряда дидактических задач: лингвокультурная адаптация, многоаспектное редактирование, автоматизация оценивания, подготовка реферата.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, технология обработки и автоматической генерации текста, лингвистическая подготовка будущих инженеров в военном вузе.

Для цитирования: Крылова О.В., Кудро Е.О., Марьевский В.А. Применение генеративного искусственного интеллекта в процессе лингвистической подготовки инженеров в вузе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 83–91. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.083

Abstract. The relevance of linguodidactic research related to the use of generative artificial intelligence in universities and the need to rely on a risk-based approach are substantiated. The purpose of the study is the theoretical and methodological substantiation and empirical verification of the model of integration of trusted AI technologies into the academic linguistic and didactic environment of the university. The tasks of linguistic training of future engineers, the functionality of the participants of the triad “student – artificial intelligence – teacher”, the roles of the teacher and the student, implemented through artificial intelligence, are considered. The technology of text processing and automatic generation is described, which makes it possible to quickly access relevant information, process and integrate data, adapting them to the interests, motives and knowledge levels of students. Some results of experimental work on the approbation of generative artificial intelligence tools (the results of the evaluation of coursework), conducted on the basis of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, are presented. It is proved that cross-reference to several modern generative systems helps to increase the effectiveness of solving a number of didactic tasks: linguistic and cultural adaptation, multidimensional editing, automation of assessment, preparation of an abstract.

Keywords: generative artificial intelligence, technology of text processing and automatic generation, linguistic training of future engineers at a military academy.

For citation: Krylova O.V., Kudro E.O., Marievsky V.A. The Use of Generative Artificial Intelligence in the Process of Linguistic Training of Engineers at the University. *Higher education today*. 2026. No. 4. P 83–91. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.083



Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского

Введение. Тематика лингводидактических исследований, связанных с использованием генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ) в вузах сегодня очень актуальна. Активно разрабатываются дидактические дизайны, адаптивные учебные среды, расширяется сфера применения сервисов, работающих на основе ИИ, в процессе преподавания языков, ведения научной работы. Генеративные модели ИИ используются для разработки учебных материалов, интерактивных заданий и адаптивных траекторий обучения [1; 2] по различным дисциплинам в реальном времени с учетом целей, ценностей и знаний академического сообщества. Создаются инструменты

автоматизированного социолингвистического анализа для изучения открытых данных (социальные сети, новостные форумы, радиопередачи) с целью выявления намерений, настроений, сигналов или индикаторов предупреждения угроз конфиденциальности и нарушения академических норм [8; 13]. Исследуются лингвистические особенности нарративных структур, метафорического фрейминга и риторических приемов, используемых в пропаганде. Ведется обнаружение на основе анализа просодии, синтаксических аномалий и прагматических несоответствий синтетических медиаисточников (дипфейков), сгенерированных ИИ.

Появляются новые методики развития критического мышления и медиаграмотности обучающихся на основе анализа и многоступенчатой верификации и адаптации сгенерированного контента [7]. В документах Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO), связанных с оценкой образовательных достижений, выделяются задачи развития у обучающихся готовности научно мыслить, эффективно вести самостоятельную исследовательскую и опытно-конструкторскую деятельность, свободно изъясняться на иностранном языке в ситуациях, требующих международного общения, владеть информационными технологиями, а также социально-экономическими, экологическими и предметными сведениями [9].

Распоряжение Министерства Просвещения Российской Федерации от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основ-

ные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», а также Профессиональный стандарт «Педагог <...>» регламентируют применение современных смарт-технологий для достижения наилучших образовательных результатов.

Наряду с появлением новых возможностей, использование ГИИ приводит к возникновению ранее не существовавших угроз:

- уязвимость открытых данных, публикуемых в диалогах с нейросетями;
- скрытый характер международной, межведомственной и межвузовской конкуренции и связанная с этим ошибочность сведений;
- лакуны в мультимодальном осознанном масштабируемом раскрытии определенного дискурса [8];
- сквозное шифрование, повторное кодирование и его цитируемость (устойчивое инновационное воздействие [12]);
- ограниченность отдельных ресурсов и инструментов ГИИ;
- лексическая, синтаксическая, семантическая и невербальная неоднозначность запросов и намерений (ирония, сарказм, юмор);
- интерференция при культурном, языковом разнообразии и активном усиленном инновационном обучении;
- двойственный характер влияния ГИИ и технические ограничения: искажения, «галлюцинации», нарушение конфиденциальности данных и риск зависимости при сверхскоростной генерации и обратном переводе больших массивов;
- «снежный ком» ошибок в ответах при повторном обращении к открытым системам;
- упрощение и разрушение сведений, некорректная терминологическая унификация деталей [5], не соответствующих доминирующей парадигме, с одной стороны, и автоматическая «дорисовка» недостающих элементов (фальсификация), подрывное инновационное воздействие – с другой.

В этой связи в основе внедрения инструментов ГИИ в процесс обучения иностранным языкам должен лежать *риск-ориентированный подход* [4], предусматривающий поиск способов нивелирования существующих рисков и предотвращения возникновения новых. Важность реализации данного подхода определяет *актуальность* проводимого нами исследования. Его *цель* – теоретико-методологическое обоснование и эмпирическая верификация модели интеграции технологий доверенного ИИ в академическую лингводидактическую среду вуза.

Гипотеза исследования: применение технологий ГИИ в процессе обучения иностранному языку повысит его эффективность при соблюдении следующих условий:

- использование архитектуры «генерации с дополненной выборкой» или «генерации, дополненной извлечением данных» (англ. Retrieval-Augmented Generation, далее – RAG), ограничивающей принятие решений рамками верифицированных источников;
- исключение «галлюцинаций» или «темных мест» методом обратного межъязыкового перевода и перекрестного обращения к нескольким моделям доверенного ИИ;
- развитие цифровой грамотности и умения оперировать легитимными способами применения инструментов ГИИ у субъектов образовательного процесса (преподавателей, обучающихся и администраторов).

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- теоретико-методологическая: выявить и систематизировать эпистемологические риски, возникающие при внедрении ГИИ в лингвистическую подготовку, определить критерии доверия к генерируемому контенту;
- технико-педагогическая: разработать и апробировать прототип интегрированной платформы нейролингвистического программирования для воспроизведения человеческого языка компьютерами на основе RAG-архитектуры, ограничивающей генерацию данных рамками верифицированных источников, а также определить алгоритмы перекрестной верификации результатов с использованием открытых GPT-моделей;
- эмпирико-диагностическая: провести сравнительный анализ эффективности взаимодействия обучающихся и преподавателя при наличии и отсутствии ИИ в процессе выполнения учебно-исследовательских задач (на материале курсовых работ), оценить динамику и потенциал развития когнитивных и языковых компетенций обучающихся в условиях электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС) вуза;
- прагматическая: разработать практические рекомендации для преподавателей высшей инженерной школы по формированию у обучающихся критического мышления, цифровой грамотности и компетенций безопасного взаимодействия с генеративными системами при сохранении академических стандартов и этических норм.

В статье представлены отдельные результаты решения ключевых задач исследования.

Применение ИИ в лингвистической подготовке будущих инженеров. Ключевыми задачами такой подготовки являются развитие научно-исследовательского мышления, формирование профессионально значимых знаний, умения управлять удаленными автоматизированными системами, создание цифровой инфраструктуры и обеспечение совместимости оборудования. ГИИ становится активным союзником преподавателей и обучающихся в достижении акаде-

мического совершенства и лингвистической компетентности. Потенциал ГИИ распространяется на моделирование виртуальной реальности (масштабируемая автоматизация и интерактивность учебных сред и симуляций) с учетом анализа настроений обучающихся, уровня их креативности, тональности учебных текстов и дискурса, мониторинга развития учебного взаимодействия в реальном времени. Взаимодействие между преподавателями, обучающимися и нейронными сетями в профессиональном поле, под которым мы понимаем виртуальные ресурсы, осуществляется на уровне модулей поиска, генерации, сохранения больших данных.

В Таблице 1 представлен функционал участников триады «обучающийся – ИИ – преподаватель», предложенный П.В. Сысоевым [3]. В зависимости от направления деятельности меняются роли и функционал преподавателя и обучающегося при посредничестве ИИ. Первый сохраняет за собой функции, требующие педагогической интуиции, эмоционального интеллекта и экспертного контекстуального суждения, а второй постепенно проходит роли от реципиента до инициатора. При этом ИИ выполняет задачи от технического подключения до когнитивной фасилитации [5].

Применение подобных технологий требует от преподавателей вузов освоения новых ролей (нейрокуратора, нейротьютора, нейроконтролера, нейроэксперта, модератора-оценщика [6]), трансформирует их профессиональные функции, позволяет на основе алгоритмов прогнозирования и голосового управления адаптировать образовательный процесс к актуальным потребностям обучающихся, обеспечивать их информационную безопасность посредством технологий шифрования. При этом преподаватель сохраняет за собой роль фасилитатора, ответственного за понятийную и ситуационную точность учебного контента.

ЭИОС вузов, коммерческие платформы (Pearson, Coursera, Udey) и мобильные приложения (Duolingo, Memrise, Anki, SkyEng) используют алгоритмы боль-

ших данных и поддерживают многоязычный дискурс в составе трех основных компонентов:

- предметная область – лингвистические данные и упражнения;
- модель оценивания результатов обучения – аналитика производительности;
- личные кабинеты – траектории обучения [6].

Ряд академических обучающих платформ, ориентированных на достижение различных образовательных целей (LEAP, LATILL, CoBi), использует большие языковые модели для мотивирования обучающихся и повышения их лексико-грамматического уровня. На них представлены персонализированные материалы, поддерживается многосторонняя видеосвязь и генерация трехмерных изображений. Для принятия решения о необходимости внедрения аналогичных способов предъявления материала в массовом обучении студентов нами исследована технология, лежащая в основе инструментов ГИИ, и проведено экспериментальное обучение.

В образовательном процессе применяется технология обработки и автоматической генерации (см. Рисунок 1). Архитектура RAG позволяет оперативно получать доступ к релевантной информации, обрабатывать и интегрировать данные, подстраивая их под интересы, мотивы и уровни знаний обучающихся [11].

Функционал электронной системы охватывает ряд последовательно скоординированных процессов – от ввода и кодирования запроса через извлечение соответствующих фрагментов документов (плотных векторных вложений) до синтеза или генерации полученных данных (см. Таблицу 2).

С точки зрения семантического поиска важны следующие элементы:

- q – запрос (например, текстовый вопрос, фраза);
- $D = \{d_1, d_2, \dots, d_N\}$ – набор электронных ресурсов в базе данных;
- $f(q, d_i)$ – функция, оценивающая релевантность электронного ресурса d_i относительно запроса q .

Таблица 1

Соотношение действий и ролей в триаде «обучающийся – ИИ – преподаватель»

Направление деятельности	Функционал обучающегося	Функционал ИИ	Функционал преподавателя
Получение знаний	Инициация или осознание потребности (Новичок)	Введение в тему и ее раскрытие	Осмысление и мотивация (Затейник)
Критическое мышление	Прояснение ситуации (Посредник)	Фасилитация	Рамки и барьеры (Собеседник)
Активное взаимодействие	Постановка вопроса (Сотрудник)	Сотрудничество	Контроль и продвижение (Промоутер-фасилитатор)
Пассивное взаимодействие	Информационная поддержка (Клиент)	Извлечение информации	Контекстуализация запроса (Ведущий)

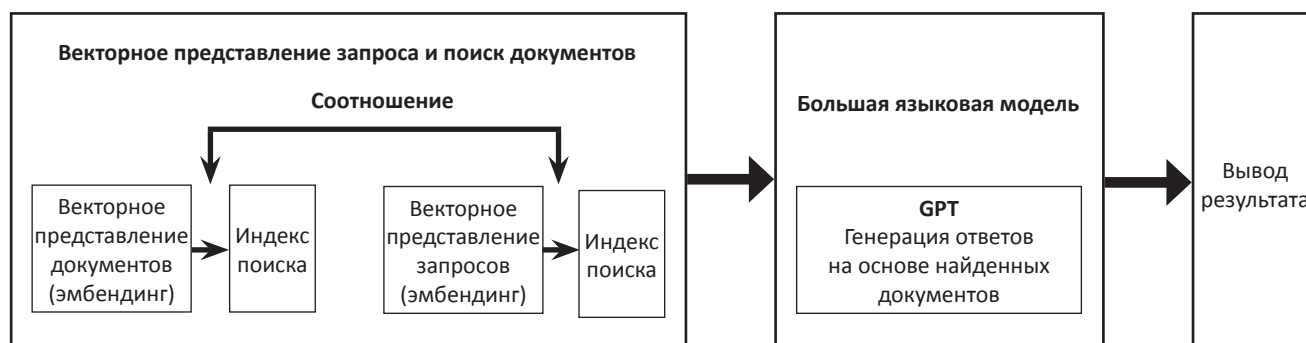


Рисунок 1. Схема функционирования архитектуры RAG

Таблица 2

Описание функций системы RAG

Основные функции	Описание функции	Методы реализации
Поиск информации (retrieval)	Поиск релевантных документов или данных из внешних источников	Семантический поиск, в том числе, по ключевым словам
Усиление (augmentation)	Найденные ресурсы используются для формирования ответа	Гибридный поиск, агрегация контекста, многопроходная генерация
Генерация (generation)	Генерация ответа на основе обучающей выборки и найденного ресурса	Формирование и обновление языковой модели

Система выбирает набор $K = \{k_1, k_2, \dots, k_M\}$ электронных ресурсов, которые максимально подходят по условиям релевантности:

$$k = \operatorname{argmax}_{di \in D} f\{q, d_i\},$$

$$f(q, d_i) = \cos\{E(q), E(d_i)\},$$

где

$E(q)$ – векторное представление запроса;
 $E(d_i)$ – векторное представление документа.

Функция, оценивающая релевантность электронного ресурса, может быть реализована на базе косинусной близости запроса электронных документов с помощью «эмбединга» (от англ. embedding – «вложение» или «встраивание» слов, фраз, структур композициональности) или способа представления объектов в виде числовых векторов (см. Рисунок 2). Исходный текст (запрос и заголовок) преобразуется в векторные вложения фиксированного размера с помощью глубокой сети с линейным преобразованием, а затем количественно оценивается их семантическая близость с помощью косинусной метрики. Выбор дизайна (ввод на уровне символов плюс ввод на уровне слов, например, три скрытых слоя по 150 – 300 – 300 единиц и косинусное сходство в качестве решающей функции) обеспечивает баланс между фиксацией мелких лексических вариаций и изучением обобщенных семантических представлений.

После того как система находит набор k электронных ресурсов, она использует данные документа, а также сам запрос для формирования ответа. На ос-

нове механизмов внимания (англ. attention mechanism или model) – техники, используемой в рекуррентных нейронных сетях, выдается наиболее вероятный или близкий по смыслу ответ:

$$y^* = \operatorname{argmax}_y p(y | q, c),$$

где q – запрос,

$c = \{d_1, d_2, \dots, d_M\}$ – набор найденных документов,

$p(y | q, c)$ – вероятность генерации ответа y (на основе запроса q и контекста c).

Для обеспечения безопасности и эффективности принятия решений осуществляется токенизация запроса – замена конфиденциальных элементов идентификаторами-ссылками. Усиление запроса можно обеспечить с помощью мета-подсказок, определяющих фокусировку исследователя на его структуре, а не содержании. При этом минимизируется (или полностью исключается) влияние нерелевантных данных и галлюцинаций.

Для оптимизации процесса генерации контента применяется *генеративный лексикон* (Generative Lexicon) в соответствии с теорией Дж. Пустейовского [10], в рамках которой выделяется четыре уровня лексико-семантической системы:

- лексическая типизация (lexical typing), определяющая тип слова в системе языка;
- аргументная структура (argument structure), задающая число и природу аргументов предиката;
- событийная структура (event structure), определяющая тип события и его внутреннюю организацию;

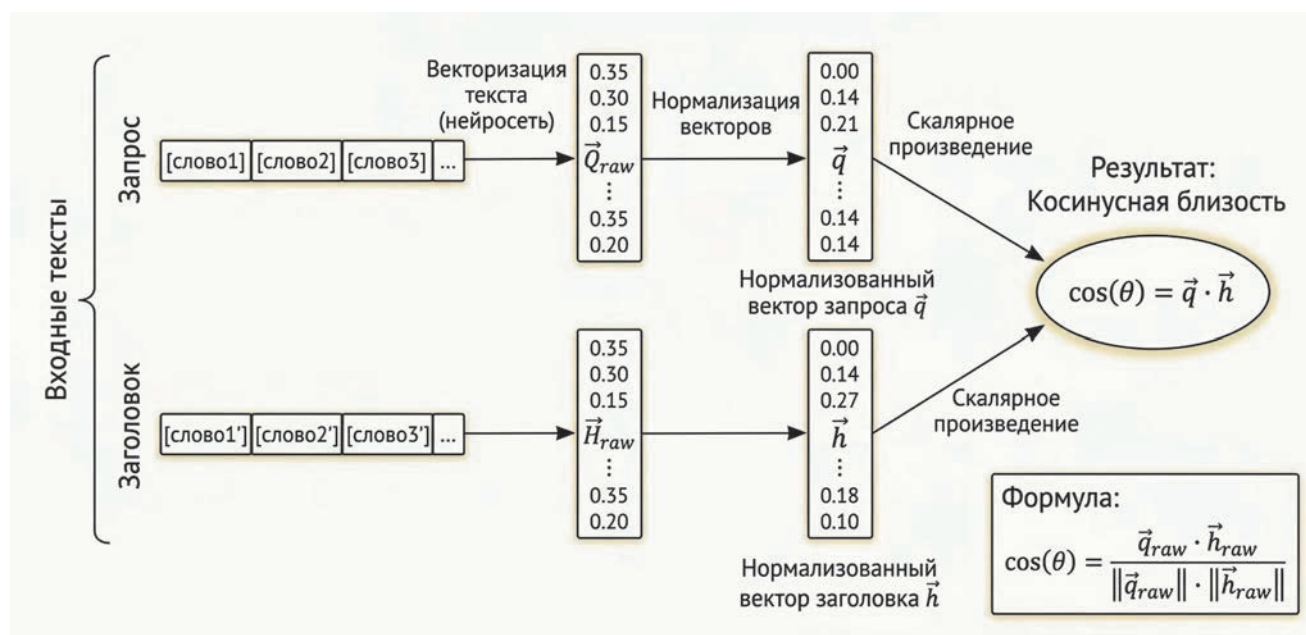


Рисунок 2. Определение косинусной близости между запросом и заголовком электронного ресурса

• качественная структура (quality structure), которая эксплицирует различные аспекты значения слова через формальную, конститутивную, телическую и агентивную роли [10].

Результаты опытно-экспериментальной работы. На базе Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского в течение одного семестра 2025–2026 учебного года проводилась опытно-экспериментальная работа (далее – ОЭР) по апробации инструментов ГИИ. В ней приняли участие 112 обучающихся третьего курса (возраст курсантов 21–28 лет) из пяти подгрупп, проходящих подготовку по пяти инженерным специальностям. Задачей ОЭР стало выявление эффективности начальных запросов и итоговых выводов по предложенной ведущими кафедрами вуза профессионально-ориентированной тематике.

В качестве иллюстрации полученных результатов ниже представлены итоги оценки курсовых работ. Оценивание осуществлялось путем перекрестного обращения к нейросетям и открытым предобученным трансформерам (DeepSeek, Gemini, Sakanaï, Perplexity, GigaChat, Grammarly). Оценивались рефераты, представленные курсантами в табличной форме на русском и английском языках с глоссарием. Применялись следующие критерии: цельность и актуальность содержания, логичность построения, точность аргументации и терминологии, корректность оформления и выверенность стиля. Был выявлен ряд проблем, характерных для американских и китайских моделей, связанных с русским языком и информацией из российских источников (некорректное указание авторов, замена причины следствием и наоборот).

Настройки вектора оценивания и шкалы оценок менялись от 6 до 10 баллов, от начального до продвинутого уровня. Итоговая оценка на этапах пред- и постредактирования выросла с 14,3 до 25,3 % (см. Таблицу 3).

В ходе ОЭР доказано, что перекрестное обращение к нескольким современным генеративным системам способствует повышению эффективности решения ряда дидактических задач:

- лингвокультурная адаптация – написание доклада на русском языке на основе иностранного текста в соответствии с академическим уровнем носителя языка (реализуется на основе механизмов трансферного обучения и нейросетевой генерации);
- многоаспектное редактирование – разметка разных (лексико-грамматических, стилистических и др.) исправлений в тексте разными цветами обеспечивает наглядность коррекции;
- автоматизация оценивания – подготовка оценочных листов в соответствии с требованиями определенного экспертного совета, их заполнение (позволяет стандартизировать процедуру оценивания);
- подготовка реферата – доводка подготовленных материалов до уровня публикации с должным стилистическим и графическим оформлением на иностранном и русском языках (включает редакторскую, стилистическую и жанровую адаптацию текста оригинала и перевода).

Обсуждение результатов исследования. Использование средств ИИ открывает дополнительные возможности для повышения результативности обучения.

Таблица 3

Оценивание работ до и после двойной обработки текста (ИИ и человеком)

Критерии оценки	Испытуемые подгруппы, результаты до/после обработки, баллы				
	1	2	3	4	5
Содержание работы					
Глубина и широта охвата данных, актуальность сведений	8.5/9.9	9/9.9	8.75/9.8	8.6/9.8	8/9.9
Логическая последовательность изложения	8/9.5	9/9.9	7.5/9.0	7.6/8.9	8.25/9.2
Критический анализ (аргументация)	7.5/8.9	8.5/9.8	6.75/9.8	8.3/9.7	7/8.9
Терминологическая точность	7/9	8/9.5	8.5/9.8	6.6/9.9	7.25/8.9
Стилистика и оформление	8.5/9.9	8.5/9.5	7.25/9.3	7.3/9.3	6.5/8.8

При этом достижение образовательных целей в полной мере обеспечивается лишь при условии сохранения регулярной аудиторной составляющей образовательного процесса, что обусловлено необходимостью непосредственного диалогического взаимодействия обучающихся с преподавателем и оперативной контекстуальной коррекции учебных материалов и речевых практик со стороны специалиста-наставника.

Для повышения вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и результативности обучения необходимо сформировать научно-методическую базу, включающую:

- эмпирически апробированные сценарии интеграции ИИ в учебный процесс;
- структурированные учебные материалы (в электронном и бумажном форматах);
- дифференцированные индивидуальные задания;
- многокритериальные уровневые оценочные системы.

Указанные инструменты позволяют фиксировать индивидуальные достижения обучающихся и создавать условия для их дальнейшего самосовершенствования.

Успешность практико-ориентированной деятельности преподавателей предполагает осознание многообразия утилитарных, ведомственных и личностных установок участников образовательного процесса и понимания технологических процессов «изнутри». Выступая в роли нейропрактиков (педагогов, инте-

грирующих нейротехнологии и когнитивные подходы в образовательный процесс), они должны демонстрировать уверенное владение смарт-технологиями, интегрируя ГИИ в проектирование занятий, оперативную оценку академических достижений, формирование индивидуальных рекомендаций и развитие предметных компетенций.

Приоритетным остается культивирование позитивной образовательной атмосферы и обеспечение благополучия личности обучающихся – внедрение цифровых технологий не отменяет необходимости живого общения с наставником, а призвано создавать условия для более глубокого и осознанного освоения языка и культуры.

Заключение. Интеграция ГИИ в профильное образование будущих инженеров открывает новые горизонты для персонализации обучения, автоматизации рутинных задач и углубления профессиональной подготовки. ГИИ выступает в роли активного помощника, расширяющего педагогический инструментарий, но не заменяющего человеческое участие в формировании критического мышления, языковой интуиции и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Приоритетным направлением дальнейших исследований является разработка эмпирически обоснованных моделей интеграции ГИИ, учитывающих специфику инженерного образования, национальные и культурные контексты, а также индивидуальные особенности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. № 34 (2). С. 31–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
2. Козлова Л.Я., Крылова О.В., Кудро Е.О., Яхваров Е.К. Развитие современной образовательной среды высших военно-инженерных учебных заведений с использованием искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. 2024. № 1. С. 50–59. DOI: 10.18137/RNU.HET.24.01.P.050

3. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27, № 2. С. 38–54. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3
4. Яхваров Е.К., Афанасьев А.В., Аринушкина А.А. О рисках когнитивных искажений использования систем искусственного интеллекта в образовательной деятельности вузов России // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23, № 4. С. 65–93. DOI: 10.55959/LPEJ-25-21
5. Law L. Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6, No. 2. Art. 100174. URL: <https://www.researchgate.net/publication/379394210> (дата обращения: 17.05.2026).
6. Li Y., Shadiev R., Chiu T. Applying Generative Artificial Intelligence to Task-based Language Teaching and Learning: A Systematic Review and Meta-analysis. *TechTrends*. 2025. Vol. 70, No. 1. P. 150–163. DOI: 10.1007/s11528-025-01140-7
7. Luna K., Reynolds C., Zain A. The AI pushed me to consider new perspectives”: Preliminary Observations on a ChatGPT Intervention Designed to Elicit Critical Thinking About Media Headlines. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmlepreprints/54> (дата обращения: 17.05.2026).
8. McIntosh T., Susnjak T., Liu T., Watters P., Halgamuge M. From Google Gemini to OpenAI Q (Q-Star): A Survey of Reshaping the Generative Artificial Intelligence (AI) Research Landscape. *Journal of LaTeX Class Files*. 2023. Vol. 1, No. 1. P. 1–30. URL: <https://arxiv.org/pdf/2312.10868> (дата обращения: 17.05.2026).
9. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (дата обращения: 17.05.2026).
10. Pustejovsky J. The Generative Lexicon. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 298 p. URL: <https://dl.libcats.org/genesis/737000/> (дата обращения: 17.05.2026).
11. Rongali S.K. Natural Language Processing (NLP) in Artificial Intelligence. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 2515–2519. URL: <https://www.academia.edu/145183748> (дата обращения: 17.05.2026).
12. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik*. 2022. Vol. 33, No. 1. P. 165–184. URL: <https://www.researchgate.net/publication/360638238> (дата обращения: 17.05.2026).
13. Vorobyeva K.I., Belous S., Savchenko N.V., Smirnova L.M., Nikitina S.A., Zhdanov S.P. Personalized Learning through AI: Pedagogical Approaches and Critical Insights. *Contemporary Educational Technology*. 2025. Vol. 17, No. 2. URL: <https://www.cedtech.net/download/personalized-learning-through-ai-pedagogical-approaches-and-critical-insights-16108.pdf> (дата обращения: 17.05.2026).

REFERENCES

1. Ananin D.P., Komarov R.V., Remorenko I.M. Kogda chestno – khorosho, dlya imitatsii – plokho: strategii ispolzovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v rossiyskom vuze [When Honesty is Good, for Imitation is Bad: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions]. *Higher education in Russia*. 2025. No. 34 (2). P. 31–50. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
2. Kozlova L.Ya., Krylova O.V., Kudro E.O., Yahvarov E.K. Razvitiye sovremennoi odrasovatelnoi sredy visshikh voenno-indgenykh uchebnykh zavedenii s ispolzovaniem iskusstvennogo intellekta [Development of a Modern Educational Environment at Higher Military Engineering Educational Institutions Using Artificial Intelligence]. *Higher education today*. 2024. No. 1. P. 50–59. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.24.01.P.050
3. Sysoyev P.V., Filatov E.M. Metodika obucheniya uchashchikhsya I studentov napisaniyu esse v triade ‘obuchayuschikhsya-prepodavatel-iskusstvennyi intellekt’ [Cognitive-Matrix Analysis as a Tool for Exploring Cultural Identity of a Fiction Author]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. 2024. Vol. 27, No. 2. P. 38–54. (in Russian). DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3
4. Yahvarov E.K., Afanas’ev A.V., Arinushkina A.A. O riskakh kognitivnykh iskazhenii ispolzovaniya system iskusstvennogo intellekta v obrazovatelnoy deyatel’nosti vuzov Rossii [Risks of cognitive biases in the application of artificial intelligence systems in educational processes at Russian universities]. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*. 2025. Vol. 23, No. 4. P. 65–93. (in Russian). DOI: 10.55959/LPEJ-25-21
5. Law L. Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6, No. 2:100174. Available at: https://www.researchgate.net/publication/379394210_Application_of_Generative_Artificial_Intelligence_GenAI_in_Language_Teaching_and_Learning_A_Scoping_Literature_Review (date of the Application: 17.05.2026).
6. Li Y., Shadiev R., Chiu T. Applying Generative Artificial Intelligence to Task-based Language Teaching and Learning: A Systematic Review and Meta-analysis. *TechTrends*. 2025. Vol. 70, No. 1. P. 150–163. DOI: 10.1007/s11528-025-01140-7
7. Luna K., Reynolds C., Zain A. The AI pushed me to consider new perspectives”: Preliminary Observations on a ChatGPT Intervention Designed to Elicit Critical Thinking About Media Headlines. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Available at: <https://digitalcommons.uri.edu/jmlepreprints/54> (date of the Application: 17.05.2026).
8. McIntosh T., Susnjak T., Liu T., Watters P., Halgamuge M. From Google Gemini to OpenAI Q (Q-Star): A Survey of Reshaping the Generative Artificial Intelligence (AI) Research Landscape. *Journal of LATEX class files*. 2023. Vol. 1, No.1. P. 1–30. Available at: <https://arxiv.org/pdf/2312.10868> (date of the Application: 17.05.2026).
9. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. 2023. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (date of the Application: 17.05.2026).
10. Pustejovsky J. The Generative Lexicon. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 298 p. Available at: [https://dl.libcats.org/genesis/737000/3b0da43147c38af3852cf9922c0521a8/_as/\[James_Pustejovsky\]_The_Generative_Lexicon\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/737000/3b0da43147c38af3852cf9922c0521a8/_as/[James_Pustejovsky]_The_Generative_Lexicon(libcats.org).pdf) (date of the Application: 17.07.2026).
11. Rongali S.K. Natural Language Processing (NLP) in Artificial Intelligence. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 2515–2519. Available at: https://www.academia.edu/145183748/Natural_Language_Processing_NLP_in_Artificial_Intelligence (date of the Application: 17.05.2026).

12. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik*. 2022. Vol. 33, No. 1. P. 165–184. Available at: https://www.researchgate.net/publication/360638238_Artificial_Intelligence_in_Foreign_Language_Learning_and_Teaching (date of the Application: 17.05.2026).
13. Vorobyeva K.I., Belous S., Savchenko N.V., Smirnova L.M., Nikitina S.A., Zhdanov S.P. Personalized Learning through AI: Pedagogical Approaches and Critical Insights. *Contemporary Educational Technology*. 2025. Vol. 17, No. 2. Available at: <https://www.cedtech.net/download/personalized-learning-through-ai-pedagogical-approaches-and-critical-insights-16108.pdf> (date of the Application: 17.05.2026).

Поступила в редакцию: 18.06.2026

Поступила после рецензирования: 28.07.2026

Поступила к публикации: 17.08.2026

Received: 18.06.2026

Revised: 28.07.2026

Accepted: 17.08.2026

Кузнецова М.А., Юнг А.В.,
*Санкт-Петербургский государственный технологический
институт (технический университет)*



КУЗНЕЦОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет). Сфера научных интересов: современные технологии в обучении иностранным языкам, интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам, современные информационные технологии в образовании. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: mkuznetsova@spbti.ru

MARINA A. KUZNETSOVA
Saint Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Saint Petersburg State Institute of Technology (Technical University). Research interests: modern technologies in foreign language teaching, integrated teaching of foreign languages and professional disciplines, modern information technologies in education. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: mkuznetsova@spbti.ru



ЮНГ АННА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет). Сфера научных интересов: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в системе высшего образования, цифровая лингводидактика, современные технологии в обучении иностранным языкам. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: yunganna@spbti.ru

ANNA V. YUNG
Saint-Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Saint Petersburg State Institute of Technology (Technical University). Research interests: professionally oriented foreign language teaching in higher education, digital linguodidactics, modern technologies in foreign language teaching. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: yunganna@spbti.ru

Лингвистическая олимпиада «ЛингвоТех» как средство совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера

Аннотация. Представлен опыт организации и проведения лингвистической олимпиады «ЛингвоТех» в Санкт-Петербургском государственном технологическом институте (техническом университете). Обоснована ее роль как эффективного инструмента совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих инженеров. Представлены принципы разработки олимпиадных заданий: опора на профессионально ориентированную тематику; повышенный уровень сложности; последовательное нарастание трудности заданий; соотнесенность разделов туров с компонентами иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и видами речевой деятельности (от рецептивных к продуктивным); моделирование в продуктивных заданиях ситуаций профессиональной и научной коммуникации. Охарактеризованы структура и содержание олимпиадных заданий по разделам «Аудирование», «Чтение», «Лексико-грамматический тест», «Письменная речь», «Говорение». Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера и в соотнесении с ним содержания олимпиадных заданий. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов для организации аналогичных мероприятий в технических вузах.

Ключевые слова: профессионально ориентированное иноязычное обучение, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, лингвистическая олимпиада, обучающиеся технических направлений подготовки.

Для цитирования: Кузнецова М.А., Юнг А.В. Лингвистическая олимпиада «ЛингвоТех» как средство совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 92–97. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.092

Abstract. The article presents the experience of organizing and conducting the linguistic Olympiad “LinguoTech” at the Saint Petersburg State Institute of Technology (Technical University). The Olympiad is substantiated as an effective tool for enhancing the foreign language professional communicative competence of future engineers. The principles for designing the Olympiad tasks are presented: reliance on professionally oriented subject matter; an increased level of difficulty that ensures the identification of gifted students; a consistent increase in task complexity; the correlation of the round sections with the components of foreign language professional communicative competence and with the types of speech activity (from receptive to productive); and the modelling of professional and scientific communication situations in the productive tasks. The structure and content of the Olympiad tasks are described across the sections “Listening”, “Reading”, “Lexical and Grammar Test”, “Writing” and “Speaking”. The theoretical significance of the study lies in refining the componential structure of the foreign language professional communicative competence of future engineers and in correlating the content of the Olympiad tasks with it. The practical significance is associated with the possibility of using the results obtained to organize similar events at technical universities.

Keywords: professionally oriented foreign language teaching, foreign language professional communicative competence, linguistic Olympiad, students of technical degree programmes.

For citation: Kuznetsova M.A., Yung A.V. Linguistic Olympiad “LinguoTech” as a Means of Enhancing the Foreign Language Professional Communicative Competence of Future Engineers. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 92–97. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.092

Введение. Олимпиадное движение в системе высшего технического образования является важным инструментом выявления и поддержки одаренных обучающихся, проявляющих интерес и способности к углубленному изучению профессионально значимых дисциплин. Актуальность проводимой нами работы обусловлена возрастающей потребностью технических вузов в подготовке будущих инженеров, способных осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию в международном пространстве. В связи с этим особую значимость приобретает научно-методическое обоснование профессионально ориентированной лингвистической олимпиады как формы внеаудиторной деятельности, создающей условия для комплексного совершенствования языковых навыков и речевых умений обучающихся на основе профессионально ориентированного содержания.

Значимость олимпиадного движения в системе высшего образования подчеркивается рядом исследователей. К.С. Лебедева и О.Е. Рыбина рассматривают студенческую олимпиаду как интегративный образовательный вид деятельности, способствующий углубленному усвоению знаний, развитию навыков и умений по предмету, а также совершенствованию профессиональных компетенций в целом [6]. Т.Э. Захарова подчеркивает, что участие студентов в олимпиадах содействует их самообразованию и самоорганизации в условиях сокращения аудиторной нагрузки, предусмотренной действующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования [2]. А.М. Тарханова и С.И. Челомбитко указывают, что олимпиада в высшем учебном заведении выступает в качестве механизма формирования индивидуальной образовательной траектории, поскольку позволяет выявлять интересы и потенциальные профессиональные склонности обучающихся, создавая условия для осознанного проектирования индивидуального трека их исследовательской деятельности [8].



Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)

Л.И. Яковлева, В.Ю. Гальков и И.А. Мельникова рассматривают студенческие олимпиады в качестве эффективной формы организации учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся в вузе [9]. И.Л. Гоник, О.В. Юрова, А.В. Текин, А.В. Фетисов и О.К. Чесноков отмечают, что ежегодно в российских вузах проводится около 10 тысяч интеллектуальных соревнований, среди которых лидирующие позиции занимают именно олимпиады, направленные на улучшение качества подготовки кадрового потенциала страны [1]. Е.В. Пискунова и А.И. Синицына подчеркивают, что трансформация студенческих олимпиад в масштабное олимпиадное движение позволяет существенно обогатить высшее образование на разных его этапах и обеспечить профессиональное развитие в образовательной среде университета [7].

Приведенные нами высказывания исследователей свидетельствуют о признании развивающего потенциала студенческих олимпиад. Анализ научной литературы показал, что наименее изученным их оста-

ется потенциал применительно к иноязычной подготовке в техническом вузе.

Данные педагогических наблюдений свидетельствуют о том, что большинство обучающихся технических направлений подготовки испытывает затруднения в устной иноязычной коммуникации: ограниченный словарный запас и недостаточная сформированность лексических навыков использования корректной терминологии препятствуют порождению профессионально ориентированного высказывания [4, с. 185]. В то же время задания, связанные с чтением профессионально ориентированных текстов на уровне понимания их основного содержания, не вызывают у обучающихся значительных трудностей. Указанная проблема подтверждается эмпирическими данными: результаты опроса обучающихся направлений подготовки «Химия», «Химическая технология», «Биотехнология» Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета) (далее – СПбГТИ(ТУ)) показали, что незнание терминов является основным препятствием для 75 % респондентов при работе с научным текстом на английском языке, в то же время понимание общего содержания текста не вызывает значительных трудностей у 78 % опрошенных [5].

Отмеченное соотношение может быть объяснено с опорой на представления о разграничении уровней понимания текста, принятых в методике обучения иностранным языкам:

- понимание общего содержания прочитанного (как результат ознакомительного чтения), опирающееся на общеупотребительную лексику;
- полное (детальное) понимание содержания, требующее точного владения терминологией.

Именно несформированность терминологического аппарата, не препятствуя пониманию текста в целом, затрудняет переход к точному пониманию и продуктивному использованию иностранного языка в устной и письменной профессиональной коммуникации.

Также важно отметить, что в вузах технического профиля становится все более востребованным формирование у обучающихся так называемых «мягких навыков» (soft skills), к которым относят коммуникативные и креативные навыки осуществления коммуникации [5].

Выявленное противоречие между востребованностью продуктивной иноязычной профессиональной коммуникации и недостаточной сформированностью составляющих ее умений и навыков определяет необходимость поиска и обоснования эффективности форм работы, направленных на совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих инженеров.

Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией (далее – ИПКК) будущего инженера в настоящей работе понимается способность

и готовность осуществлять иноязычное общение в ситуациях профессиональной и научной деятельности: при чтении и порождении научно-технических текстов, участии в конференциях, ведении профессиональной переписки и переговоров. В русле компетентностного подхода и теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в структуре ИПКК выделяются языковой, дискурсивный, социокультурный, стратегический и предметно-профессиональный компоненты. Целенаправленное развитие указанных компонентов предполагает обращение к формам работы, дополняющим аудиторное обучение и создающим условия для активного использования иностранного языка в профессионально значимом контексте.

Одной из таких форм может выступать профессионально ориентированная лингвистическая олимпиада. *Цель статьи* – обосновать роль профессионально ориентированной лингвистической олимпиады как средства совершенствования ИПКК будущих инженеров. Специфика ее содержания будет рассмотрена нами на примере олимпиады «ЛингвоТех», проводимой кафедрой иностранных языков СПбГТИ(ТУ) с 2012–2013 учебного года по настоящее время.

Материалы и методы исследования. В работе использованы дидактические материалы профессионально ориентированной лингвистической олимпиады «ЛингвоТех» (далее – Олимпиады): банк олимпиадных заданий (тексты и спецификации заданий по разделам, аудиоматериалы, критерии оценивания), методические разработки для отдельных туров, результаты педагогических наблюдений за деятельностью участников (обучающихся 1–2 курсов технических направлений подготовки). В качестве методов исследования использовались: анализ научной литературы по проблеме проведения студенческих олимпиад в системе высшего образования, олимпиадных заданий с точки зрения их профессиональной направленности, уровня сложности и соотнесенности с видами иноязычной речевой деятельности, обобщение и систематизация эмпирических данных, накопленных за период проведения олимпиады.

Принципы разработки и характеристика олимпиадных заданий. В основе конструирования олимпиадных заданий лежат следующие принципы:

- содержательной основой является профессионально ориентированная тематика;
- задания имеют повышенный уровень сложности, что обеспечивает выявление одаренных обучающихся;
- нарастание уровня трудности с включением заданий на работу с имплицитной информацией, интерпретацию данных, аргументацию мнения и др.;
- разделы туров Олимпиады соотнесены с компонентами ИПКК и видами речевой деятельности: от рецептивных (аудирование, чтение) к продуктивным (письменная речь, говорение);

- продуктивные задания второго тура моделируют ситуации профессиональной и научной коммуникации и требуют представления и аргументации собственной точки зрения на иностранном языке.

Рассмотрим подходы к реализации данных принципов.

Профессионально ориентированный характер Олимпиады обеспечивается тематикой и содержанием олимпиадных заданий, которое ежегодно обновляется с учетом профессиональных интересов обучающихся. XII Олимпиада (2024–2025 учебный год) была посвящена теме «Научное наследие и передовые достижения СПбГТИ(ТУ)», объединяющей следующие тематические области: история становления и развития университета как одного из ведущих инженерно-технических вузов страны; его вклад в развитие отечественной науки и промышленности.

XIII Олимпиада (2025–2026 учебный год) проводилась в рамках темы «Инновационные технологии и инженерные решения будущего», которая интегрировала следующие тематические направления: индустрия 4.0 и цифровая трансформация инженерных и производственных систем; перспективные химические и биотехнологические решения; инновационные технологии в строительстве и инженерной инфраструктуре. Олимпиадные задания направлены на развитие умений работать с аутентичными научно-техническими текстами, извлекать и интерпретировать профессионально значимую информацию, аргументированно выражать свою позицию в рамках профессионального дискурса.

Олимпиада проводится в два тура, каждый из которых имеет собственную цель и набор заданий. Первый тур включает академические конкурсы по разделам «Аудирование», «Чтение», «Лексико-грамматический тест». Данный тур ориентирован на проверку сформированности лексико-грамматических навыков, а также рецептивных умений владения английским языком. Второй тур объединяет академические конкурсы по разделам «Аудирование», «Чтение», «Письменная речь», «Говорение». Задания направлены на оценку умений, связанных с рецептивными и продуктивными видами иноязычной речевой деятельности, выстроены по принципу последовательного нарастания трудности. Возрастание уровня сложности обеспечивает объективность оценки уровня ИПКК участников.

Представим содержательное наполнение каждого тура олимпиады. Конкурс первого тура олимпиады «Аудирование» предполагает однократное прослушивание аудиозаписей. Первое задание ориентировано на проверку понимания основного содержания прослушанного текста: обучающимся предлагается установить соответствия между шестью короткими аудиозаписями и утверждениями из списка, одно из которых является лишним. При этом развивается умение выделять главную мысль устного сообще-

ния, совершенствуются языковой и дискурсивный компоненты ИПКК будущего инженера.

Второе задание нацелено на проверку понимания запрашиваемой в аудиозаписи информации. Совершенствование умений, сопряженных с аудированием и критическим соотнесением услышанного с заданными утверждениями, способствует развитию стратегического и дискурсивного компонентов ИПКК. Третье задание направлено на проверку понимания и извлечение запрашиваемой информации. Это задание позволяет развивать лексические навыки и умение воспринимать данные и термины на слух, совершенствовать языковой и предметно-профессиональный компоненты ИПКК, значимые при конспектировании лекций и докладов.

Конкурс «Чтение» включает задания, проверяющие восприятие письменной иностранной речи. При выполнении первого задания участникам следует ознакомиться с текстом и заполнить пропуски соответствующими лексическими единицами на основе их дефиниций, указанных в скобках. Сочетание чтения с лексико-грамматическим анализом обеспечивает совершенствование лексических навыков, языкового и предметно-профессионального компонентов ИПКК. Второе задание направлено на оценку понимания основного содержания прочитанного текста: участникам нужно выбрать ключевые слова, передающие основную идею текста. Оно развивает умения, сопряженные с ознакомительным чтением, стратегический и дискурсивный компоненты ИПКК.

Третье задание требует нахождения в тексте запрашиваемой информации, ориентировано на совершенствование умений поискового чтения и извлечения профессионально значимой информации, развивает стратегический и предметно-профессиональный компоненты ИПКК. Четвертое задание имеет интегративный характер, предполагает написание участниками короткого (объемом 1–2 предложения) высказывания на основе изученного текста. Оно учит осуществлять поиск релевантной информации в тексте, ее анализ, интерпретацию и трансформацию в собственное письменное речевое высказывание. Задание совершенствует дискурсивный компонент ИПКК.

Конкурс «Лексико-грамматический тест» нацелен на выявление уровня сформированности языковых навыков участников. Первое задание предполагает заполнение пробелов в тексте глаголами в правильной видовойременной форме, развивает языковой компонент ИПКК. Второе задание требует заполнения пробелов в тексте правильной формой слова, исходя из правил словообразования. При этом совершенствуется языковой и предметно-профессиональный компоненты ИПКК. Заключительное задание организует работу с текстом, ориентированную на обнаружение и исправление лексико-грамматических ошибок, содействуя развитию языкового компонента ИПКК.

Представим содержание второго тура олимпиады. Первое задание конкурса «Аудирование» моделирует реальную ситуацию межкультурного общения двух студентов в образовательном процессе. Оно имеет повышенный уровень, проверяет широкий спектр умений: полное и точное понимание прослушанного диалога, интерпретация высказываний и намерений говорящих, умение делать выводы и работать с имплицитной информацией. Указанные умения связаны с дискурсивным, социокультурным и стратегическим компонентами ИПКК.

Второе задание сопряжено с прослушиванием академической лекции на иностранном языке. Оно требует восприятия данного типа текста на слух в естественном темпе, умения интерпретировать метафоры и оценочные суждения лектора, выделять выводы и импликации. Развитие умения восприятия академической устной речи способствует совершенствованию предметно-профессионального и дискурсивного компонентов ИПКК.

Конкурс «Чтение» предполагает знакомство участников с академическим текстом. Конкурсное задание имеет высокий уровень сложности, так как предполагает оценку полного понимания прочитанного текста. Проверяется сформированность следующих умений: устанавливать причинно-следственные связи, работать с имплицитной информацией в тексте, понимать значение терминов в контексте, интерпретировать намерения автора текста, делать выводы и логические обобщения. Совершенствование умений изучающего чтения обеспечивает развитие предметно-профессионального, дискурсивного и стратегического компонентов ИПКК, необходимых для работы с научными текстами.

В рамках конкурса «Письменная речь» дается задание написать развернутое письменное высказывание на иностранном языке, выразив собственную позицию по определенной проблеме. Данный продуктивный вид речевой деятельности развивает умения: обосновывать собственную точку зрения конкретными примерами, формулировать аргументы, логично структурировать и связно оформлять ответ. Их развитие обеспечивает совершенствование дискурсивного и стратегического компонентов ИПКК.

В конкурсе «Говорение» участники представляют устное монологическое высказывание с обоснованием собственной точки зрения. Задание направлено на оценку сформированности ряда умений (анализиро-

вать вопросы, формулировать обоснованные ответы, демонстрировать знания в научных и технических областях, логично и последовательно излагать мысли, опираясь на усвоенный лексический и речевой материал) и уровня развития критического мышления. С методической точки зрения, данное задание соотносится с комбинаторно-конструктивным этапом совершенствования речевых умений [3, с. 280] и интегрирует все компоненты ИПКК. Его социокультурная составляющая обладает выраженной практической значимостью, поскольку способствует развитию умения представлять Россию и российскую науку на международных площадках: конференциях, форумах, деловых переговорах.

Заключение. Многолетнее наблюдение за деятельностью участников Олимпиады и анализ ее результатов позволяют рассматривать ее как эффективное средство совершенствования ИПКК обучающихся технического вуза и их подготовки к международной профессиональной коммуникации. Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в уточнении компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего инженера (языковой, дискурсивный, социокультурный, стратегический и предметно-профессиональный компоненты). В соотнесении с ним разработано содержание олимпиадных заданий, каждое из них рассмотрено с точки зрения тех компонентов ИПКК, на совершенствование которых оно направлено.

Таким образом, обоснованы возможности лингвистической олимпиады как формы внеаудиторной работы, обеспечивающей целенаправленное совершенствование названных компонентов. Практическая значимость работы связана с возможностью использования полученных результатов: банка олимпиадных заданий, принципов их разработки и описанной структуры туров для организации аналогичных мероприятий в технических вузах, а также в практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

В будущем представляется целесообразным формирование межкафедральных и межвузовских коллабораций, что позволит создавать единое образовательное пространство, объединяющее обучающихся различных направлений подготовки. Подобная интеграция будет содействовать обмену научными идеями, развитию универсальных компетенций, а также усилению конкурентных позиций вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоник И.Л., Юрова О.В., Текин А.В., Фетисов А.В., Чесноков О.К. Студенческие олимпиады: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 119–124.
2. Захарова Т.Э. Математические студенческие олимпиады: традиции и современное образование // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2024. № 2 (21). С. 48–53. DOI: 10.52170/2618-7949_2024_21_48

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА «ЛИНГВОТЕХ» КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

3. Кузнецова М.А., Чепкасов К.В. Совершенствование диалогической речи обучающихся посредством использования нейросетей // Шатиловские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 276–281. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id 24-346
4. Кузнецова М.А. Интерактивные приемы как эффективный инструмент усвоения профессиональной иноязычной лексики в вузе технического профиля // Шатиловские чтения. Интеграция науки и практики в иноязычном образовании: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2025. С. 184–189.
5. Кучеренко Н.Л., Юнг А.В. Роль и место медиации в обучении иностранному языку в техническом вузе // Иностранные языки в школе. 2022. № 2. С. 54–60.
6. Лебедева К.С., Рыбина О.Е. Олимпиада – ресурс профессиональной подготовки обучающихся // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 2 (30). С. 130–136. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-130-136
7. Пискунова Е.В., Сеницына А.И. Решаем профессиональные задачи вместе: Герценовская педагогическая олимпиада для молодых учителей // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 232–237.
8. Тарханова А.М., Челомбитко С.И. О физических олимпиадах в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 110–113.
9. Яковлева Л.И., Гальков В.Ю., Мельникова И.А. Студенческие олимпиады по графическим дисциплинам // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 16. С. 174–176.

REFERENCES

1. Gonik I.L., Yurova O.V., Tekin A.V., Fetisov A.V., Chesnokov O.K. Studencheskie olimpiady: problemy i perspektivy [Student Olympiads: problems and prospects]. *Higher Education in Russia*. 2015. No. 5. P. 119–124. (in Russian).
2. Zakharova T.E. Matematicheskie studencheskie olimpiady: traditsii i sovremennoe obrazovanie [Mathematical Student Olympiads: Traditions and Modern Education]. *The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian research*. 2024. No. 2 (21). P. 48–53. (in Russian). DOI: 10.52170/2618-7949_2024_21_48
3. Kuznetsova M.A., Chepkasov K.V. Sovershenstvovanie dialogicheskoy rechi obuchayushchikhsya posredstvom ispolzovaniya neyrosetey [Improvement of Students' Dialogical Speech through the Use of Neural Networks]. *Shatilov Readings. Transformational Processes in Foreign Language Education: Reality and Prospects: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg, 2024. P. 276–281. (in Russian). DOI: 10.18720/SPBPU/2/id 24-346
4. Kuznetsova M.A. Interaktivnye priemy kak effektivnyy instrument usvoeniya professional'noy inoyazychnoy leksiki v vuze tekhnicheskogo profilya [Interactive Techniques as an Effective Tool for Mastering Professional Foreign Language Vocabulary at a Technical University]. *Shatilov Readings. Transformational Processes in Foreign Language Education: Reality and Prospects: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference*. Saint Petersburg, 2025. P. 184–189. (in Russian).
5. Kucherenko N.L., Yung A.V. Rol' i mesto mediatsii v obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuze [Kucherenko N. L., Yung A. V. The role and place of mediation in a foreign language teaching at Technical University]. *Foreign languages at school*. 2022. No. 2. P. 54–60. (in Russian).
6. Lebedeva K.S., Rybina O.E. Olimpiada – resurs professional'noy podgotovki obuchayushchikhsya [Olympiad – a resource for professional training of students]. *Pedagogical Review*. 2020. No. 2 (30). P. 130–136. (in Russian). DOI 10.23951/2307-6127-2020-2-130-136
7. Piskunova E.V., Sinitsyna A.I. Reshaem professional'nye zadachi vmeste: Gertsenovskaya pedagogicheskaya olimpiada dlya molodykh uchiteley [Solving professional problems together: Herzen pedagogical Olympiad for young teachers]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*. 2012. No. 1. P. 232–237. (in Russian).
8. Tarkhanova A.M., Chelombitko S.I. O fizicheskikh olimpiadakh v tekhnicheskoy vuze [On physics Olympiads in a technical university]. *The world of science, culture, and education*. 2023. No. 1 (98). P. 110–113.
9. Iakovleva L.I., Gal'kov V.Yu., Mel'nikova I.A. Studencheskie olimpiady po graficheskim distsiplinam [Students' Olympiads on graphic disciplines]. *Education and upbringing: methods and practice*. 2014. No. 16. P. 174–176.

Поступила в редакцию: 24.04.2026

Поступила после рецензирования: 03.06.2026

Поступила к публикации: 17.06.2026

Received: 24.04.2026

Revised: 03.06.2026

Accepted: 17.06.2026

*Ласкина И.И., Даринская Л.А.,
Санкт-Петербургский государственный университет*



ЛАСКИНА ИРИНА ИВАНОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

соискатель кафедры педагогики и психологии образования, Санкт-Петербургский государственный университет. Сфера научных интересов: педагогический дизайн, студенческие инициативы, проектная деятельность. Автор семи опубликованных научных работ. SPIN-код: 1696-2658. ORCID: 0009-0006-7635-6988. Researcher ID: OMM-6072-2025. Электронная почта: 2845022@mail.ru

IRINA I. LASKINA

Saint Petersburg, Russian Federation

Applicant at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Saint Petersburg State University. Research interests: instructional design, student initiatives, project-oriented activities. Author of seven published scientific works. SPIN code: 1696-2658. ORCID: 0009-0006-7635-6988. Researcher ID: OMM-6072-2025. E-mail address: 2845022@mail.ru



ДАРИНСКАЯ ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Санкт-Петербург

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии образования, Санкт-Петербургский государственный университет. Сфера научных интересов: педагогика творческого развития личности, проблемы теории и практики обучения в высшей школе, современные образовательные технологии, вербальная и невербальная коммуникация в академической среде. Автор более 190 опубликованных научных работ. SPIN-код: 5364-9730. ORCID: 0000-0001-9360-7976. Researcher ID: 0-6361-201. Электронная почта: lars_2000@mail.ru

LARISA A. DARINSKAIA

Saint Petersburg, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Saint Petersburg State University. Research interests: pedagogy of human creativity development, theoretical and practical issues of teaching and learning in higher education, modern educational technologies, verbal and nonverbal communication in the academic environment. Author of more than 190 published scientific works. SPIN code: 5364-9730. ORCID: 0000-0001-9360-7976. Researcher ID: 0-6361-201. E-mail address: lars_2000@mail.ru

Развитие педагогической компетенции у студентов магистратуры естественнонаучного профиля

Аннотация. В статье приводится описание подходов к реализации содержания дисциплины «Методология профессионального образования», нацеленных на развитие педагогической компетенции у студентов 2 курса магистратуры направления «Картография и геоинформатика» Санкт-Петербургского государственного университета, их подготовку к прохождению педагогической практики. Описываются теоретические основы, ход и результаты пилотажного эмпирического исследования, связанного с интеграцией модели педагогического дизайна ADDIE в образовательный процесс по дисциплине как методологической основы для создания студентами лично значимых образовательных инициатив. Охарактеризованы пять стадий разработки образовательных инициатив, предполагающих решение магистрантами задач, аналогичных задачам профессиональной деятельности преподавателя вуза. Магистранты анализируют контекст, проектируют концепции, разрабатывают материалы, проводят пробные занятия, учатся давать обратную связь, выполняют рефлексии своей работы. Делается вывод о том, что представленная разработка может использоваться для развития преподавательской компетенции у обучающихся непедагогических направлений.

Ключевые слова: магистранты непедагогических направлений подготовки, дисциплина «Методология профессионального образования», лично значимая образовательная инициатива, модель педагогического дизайна.

Для цитирования: Ласкина И.И., Даринская Л.А. Развитие педагогической компетенции у студентов магистратуры естественнонаучного профиля // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 98–104. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.098

Abstract. The article describes the approaches to the implementation of the content of the discipline “Methodology of professional education” aimed at the development of pedagogical competence among students of the 2nd year of the master’s degree in Cartography and Geoinformatics at St. Petersburg State University, their preparation for teaching practice. The paper describes the theoretical foundations, progress and results of a pilot empirical study related to the integration of the “ADDIE” pedagogical design model into the educational process of the discipline as a methodological basis for students to create personally significant educational initiatives. Five stages of the development of educational initiatives involving the solution by undergraduates of tasks similar to the tasks of the professional activity of a university teacher are characterized. Undergraduates analyze the context, design concepts, develop materials, conduct trial sessions, learn how to give feedback, and reflect on their work. It is concluded that the presented development can be used to build teaching competence among students of non-pedagogical fields.

Keywords: undergraduates in non-pedagogical fields of study, discipline “Methodology of vocational education”, personally significant educational initiative, pedagogical design model.

For citation: Laskina I.I., Darinskaja L.A. Pedagogical Competence Development among Students of Natural Science Master Degree Program. *Higher education today*. 2026. № 4. P. 98–104. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.098

Введение. В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки «05.04.03 Картография и геоинформатика», образовательные организации высшего образования могут готовить студентов магистратуры к осуществлению профессиональной деятельности в сфере образования, в том числе к решению задач профессиональной деятельности педагогического типа [11]. Стандартом не предусмотрено формирование у выпускников педагогической компетенции, однако вузы, по своему усмотрению, могут включить ее в состав блока профессиональных компетенций, формируемых у студентов в результате освоения соответствующих этому направлению образовательных программ.

Основная образовательная программа магистратуры «Геоинформационное картографирование» Санкт-Петербургского государственного университета (далее – СПбГУ) предполагает формирование в процессе ее освоения профессиональной компетенции академической (далее – ПКА-5) – способности осуществлять научно-педагогическую деятельность в образовательных учреждениях высшего, среднего, начального и дополнительного профессионального образования по дисциплинам картографического и геоинформационного содержания [9]. К числу индикаторов ее сформированности относятся: знание современного законодательства в области образования, современных методик организации образовательной деятельности, принципов и содержания теории педагогического проектирования; владение навыками научно-педагогической деятельности по профильным дисциплинам; владение нормами профессиональной этики при реализации педагогической деятельности.

Учебным планом программы предусмотрено формирование у магистрантов ПКА-5 в процессе освоения дисциплины «Методология профессионального образования» и последующей учебной педагогической практики.



Санкт-Петербургский государственный университет

Анализ результатов исследований показывает, что поиск эффективных способов развития педагогических компетенций в процессе реализации одной учебной дисциплины [7], подготовки студентов непрофильных направлений к прохождению педагогической практики [2] является актуальной научно-практической проблемой. Цель настоящей статьи заключается в описании подходов к реализации содержания дисциплины «Методология профессионального образования», направленных на развитие педагогической компетенции у студентов магистратуры естественнонаучного профиля, их подготовку к прохождению педагогической практики.

Теоретические основы исследования. В своей работе мы опирались на идеи реализации контекстно-деятельностного подхода в профессиональном образовании:

- формированию компетенций студентов способствует использование в процессе обучения когнитивно-, личностно- и деятельностно-ориентированных образовательных технологий, к которым относятся метод проектов, контекстное обучение, имитационно-игровое моделирование технологических процес-

сов, комплексные дидактические задания и другие (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [4]);

- приобретение профессиональных знаний, умений и навыков обеспечивается овладением обучающимися моделями профессиональной деятельности, создание которых и обеспечение возможностей их освоения (интериоризации) – задача преподавателей на этапе проектирования учебных дисциплин (С.А. Дружилов [3, с. 301]);
- для формирования у студентов профессионально значимых компетенций преподавателю необходимо создать «ситуацию овладения деятельностью», направленную на решение обучающимся задачи, связанной с выполнением профессиональных функций и созданием профессионального продукта (В.В. Сериков [10]);
- необходимо соблюдать «принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов» (А.А. Вербицкий [1, с. 162]);
- успешность профессиональной деятельности определяется освоением основ ее организации путем «погружения» будущих специалистов в методологию профессиональной деятельности (А.Н. Ходусов [12]);
- для освоения умений, необходимых педагогу, студентам в рамках образовательного процесса следует приобрести опыт деятельности, имитирующей профессиональную деятельность преподавателя (И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков [6]).

С опорой на имеющиеся в науке представления мы сформулировали *гипотезу*: развитию педагогической компетенции магистрантов и их подготовке к педагогической практике может способствовать создание в ходе занятий по дисциплине «Методология профессионального образования» ситуаций, имитирующих содержание и процесс профессиональной деятельности и предполагающих решение студентами задач, связанных с выполнением профессиональных функций преподавателя.

Ход и результаты пилотажного эмпирического исследования. База исследования: СПбГУ.

Сроки проведения исследования: осенний семестр 2025–2026 учебного года.

Контингент исследования: 12 студентов 2 курса магистратуры направления подготовки «Картография и геоинформатика».

Методы исследования: опрос с использованием сервиса Google.Forms, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент, наблюдение за учебной деятельностью студентов, анализ результатов деятельности обучающихся.

Работа проводилась в пять этапов. *Первый этап* исследования был направлен на выявление ожиданий магистрантов от освоения дисциплины «Методология профессионального образования» (см. Таблицу 1).

Согласно приведенным данным, часть студентов была мотивирована к достижению предусмотренных программой учебного курса планируемых результатов.

Второй этап исследования был посвящен проектированию содержания обучения, ориентированного на формирование педагогической компетенции и подготовку к педагогической практике в рамках контактной работы со студентами и их самостоятельной деятельности.

В качестве центрального элемента обучения были выбраны «ситуация овладения деятельностью» [10] на основе проблемной ситуации [1] и разработка обучающимися лично значимых образовательных инициатив (далее – ОИ). Под лично значимой ОИ нами понимается намерение магистранта провести в процессе предстоящей педагогической практики одно или несколько учебных занятий по дисциплинам картографо-геоинформационного содержания для обучающихся образовательных программ бакалавриата.

За основу построения образовательного процесса была взята модель педагогического дизайна «ADDIE» (от англ. Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation – анализ, дизайн (проектирование), разработка, внедрение и оценка). В настоящее время она широко используется профессиональным образовательным сообществом не только за рубежом, но и в России для организации деятельности по проектированию и апробации новых учебных курсов [8], учебно-методических материалов [5; 14], образовательного опыта обучающихся [13].

Модель ADDIE была модифицирована, чтобы у студентов появилась возможность в рамках освоения дисциплины попробовать себя в роли преподавателя вуза, в задачи которого входят планирование и актуализация курса, подготовка материалов и проведение занятий (см. Таблицу 2).

Таким образом, образовательный процесс в рамках семи предусмотренных дисциплиной семинаров и практических занятий был спроектирован с ориентацией на прохождение студентами пяти стадий модели ADDIE. Последовательно решались задачи, связанные с выполнением функций преподавателя и созданием продуктов, значимых для разработки ОИ.

Третий этап исследования был направлен на апробацию данной разработки в ходе реального образовательного процесса.

Стадия А (анализ) – была реализована за одно занятие и в ходе последующей самостоятельной работы студентов. Изучались основные учебно-методические документы (рабочая программа педагогической практики, учебные планы реализуемых на базе Института наук о Земле образовательных программ, рабочие программы дисциплин), условия и принятые в данном структурном подразделении вуза подходы к организации учебной педагогической практики.

Таблица 1

**Результаты опроса студентов на начальном этапе освоения дисциплины
«Методология профессионального образования»**

Желаемые образовательные результаты	Доля упоминаний от всех ответов, %
Получить практический опыт преподавательской деятельности, приобрести навыки (компетенции) проектирования, разработки, реализации курса занятий или отдельного занятия, в том числе, нетипового	42
Понять, как курс может пригодиться для предстоящей педагогической практики, подготовиться к ее успешному прохождению	25
Узнать о способах эффективной коммуникации, установления доверительных отношений с группой студентов и отдельными обучающимися	25
Научиться организовывать образовательный процесс	8
Расширить кругозор в части методологии профессионального образования	8

Таблица 2

**Интеграция модели ADDIE в курс занятий по дисциплине
«Методология профессионального образования»**

Стадии модели ADDIE	Номера занятий	Задачи и содержание работы студентов*
Analysis (анализ)	1	Анализ документов (РПП, учебных планов ОПОП, РПД)**; организационно-педагогических условий, кейсов и формулирование замыслов ОИ
Design (проектирование)	2	Проектирование ОИ (создание концепций одного или нескольких занятий) и выбор элементов содержания для апробации – проведения пробных занятий
Development (разработка)	3	Подготовка к проведению пробных занятий, разработка материалов.
Implementation (внедрение)	4, 5, 6	Пробное внедрение ОИ – проведение занятий в своей учебной группе, обсуждение, получение обратной связи
Evaluation (оценка)	7	Самооценка опыта, анализ полученной обратной связи, коллективное обсуждение результатов пробных занятий, разбор типовых ошибок, подготовка итоговых версий ОИ

* Решение данных задач предполагало также самостоятельную работу студентов по завершении занятий.

** РПП – рабочая программа учебной практики (педагогической); ОПОП – основные профессиональные образовательные программы; РПД – рабочие программы дисциплин.

Результатами самостоятельной работы магистрантов на этой стадии стали замыслы ОИ: выбор учебной дисциплины картографо-геоинформационного содержания, определение количества и формата предлагаемых к проведению занятий, формирование знаний о целевой студенческой аудитории.

В задачи преподавателя на этой стадии, помимо разработки структуры замысла ОИ и формы для фиксации результатов, входила проверка содержания работ обучающихся и предоставление обратной связи о целесообразности уточнения или корректировки отдельных элементов.

Стадия D (проектирование) также была реализована в течение одного занятия и внеаудиторной работы. Студентами осуществлялась разработка дизайна ОИ, соответствующего индивидуальным замыслам.

Результатами работы стали концепции одного или нескольких занятий, в которых определялись цели и планируемые образовательные результаты, структура, тематический план и сценарий их проведения, а также элементы содержания для апробации ОИ – проведения пробных занятий.

Преподаватель, сопровождая процесс проектирования, обучал магистрантов использованию инструментов на основе генеративного искусственного интеллекта, выполнял проверку концепций ОИ и предоставлял по каждой из них обратную связь, обращая особое внимание на методические аспекты их содержания.

На стадии D (разработка) в течение одного занятия и последующей самостоятельной работы студенты готовились к апробации элементов своих ОИ. Они раз-

рабатывали необходимые презентационные и дидактические материалы, выбирали технические и программные средства для проведения пробных занятий.

В задачу преподавателя входило создание ориентировочной основы для разработки студентами содержания элементов ОИ, выбора оптимальных способов обучения и проверки знаний. Был выполнен разбор основных видов лекций, методов и технологий обучения, вариантов заданий для проверки усвоения содержания в их взаимосвязи с планируемыми образовательными результатами. При участии магистрантов были проведены мастер-класс, онлайн-квиз в сервисе AhaSlides, групповая работа по теме занятия с применением метода мозгового штурма.

Стадии I (внедрение) было посвящено три учебных занятия, в течение которых обучающиеся апробировали свои ОИ – проводили пробные обучающие мероприятия для своих однокурсников с последующей рефлексией. Для организации этого процесса использовались методы ролевой игры и имитационного моделирования реальной ситуации, предполагавшие распределение между участниками нескольких типов ролей: преподавателей, обучающихся и экспертов. «Обучающиеся» оценивали пробное занятие с позиции целевой студенческой аудитории, «эксперты» анализировали содержание пробного занятия, обращали внимание на сделанные ошибки и затем высказывали суждения о целесообразности внесения изменений. Преподаватель модерировал ход работы, давал инструкции по структуре обратной связи для всех ролей, комментировал педагогические аспекты проведенных занятий. После апробаций ОИ студенты, получившие опыт в роли «преподавателей», анализировали проделанную работу и полученную обратную связь.

Стадия E (оценка) была реализована в ходе финального занятия курса. Обучающиеся обменивались впечатлениями о полученном опыте, анализировали ОИ коллег, обсуждали различные аспекты содержания, выделяли удачные формы и методы проведения занятий. Преподаватель комментировал типичные недочеты: отсутствие или необходимость уточнения цели, планируемых образовательных результатов, плана или структуры занятия. Для многих «преподавателей» представлял сложность процесс педагогического взаимодействия с «обучающимися».

В дальнейшем в ходе самостоятельной работы студенты вносили коррективы и готовились к представлению итоговых версий ОИ в формате презентационных материалов по предложенной преподавателем структуре.

Четвертый этап исследования был посвящен анализу наблюдений за учебной деятельностью магистрантов и проверке итоговых работ обучающихся.

Магистранты продемонстрировали высокий уровень вовлеченности в обучение, чему способствовали ориентация образовательного процесса на разработку личностно значимых ОИ, возможность самостоятельно определиться с их замыслом. Анализ студенческих работ позволил заключить, что все обучающиеся в целом справились с разработкой ОИ. Однако только треть из них к завершению курса не изменила первоначальных замыслов ОИ. Половина обучающихся скорректировала концепции своих инициатив по итогам проведения пробных занятий и анализа полученной от коллег и преподавателя обратной связи. Еще два студента только к завершению курса смогли разработать ОИ, чему на ранних стадиях препятствовали трудности с выполнением анализа, формированием замыслов, определением концепций. Существенно продвинуться в работе и добиться результата им помогло прослушивание выступлений коллег, проведение пробных занятий, подробное обсуждение каждой из ОИ.

Заключительный этап исследования был направлен на сбор обратной связи от студентов по курсу и ее анализ. По итогам анонимного прохождения опроса, включавшего открытые и закрытые вопросы, выявлено следующее:

- организация образовательного процесса в рамках учебного курса скорее (75 %) или однозначно (25 %) способствовала достижению желаемых студентами образовательных результатов;
- по мнению всех студентов, обучение, основанное на модели ADDIE, позволяет развивать компетенции, необходимые для ведения преподавательской деятельности;
- наиболее ценным при освоении курса для магистрантов оказалось: возможность попробовать себя в роли преподавателя (понять, как строить занятия с позиции педагога, пройти все этапы подготовки к занятию, получить педагогические навыки, освоить необходимые приемы, 42 % ответов); возможность обдумать, разработать, апробировать свои ОИ и подготовиться к прохождению педагогической практики (25 %); опыт взаимодействия с одноклассниками в новых ролях, демонстрации своих наработок, получения обратной связи от «обучающихся» и «экспертов», предоставления обратной связи в ответ на работу коллег (25 %); развитие универсальных компетенций и расширение кругозора (17 %);
- наиболее важной большинству студентов (75 %) показалась стадия работы I (implementation), посвященная проведению пробных занятий;
- при общем высоком уровне удовлетворенности образовательным процессом треть магистрантов выразила недовольство продолжительностью освоения учебной дисциплины, трудозатратами на выполнение заданий, ссылаясь на то, что курс не является для них профильным.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование показало, что ориентация образовательного процесса на реализацию модели ADDIE и разработку обучающимися личностно значимых ОИ дает студентам возможность получить опыт преподавательской деятельности. При условии модификации в соответствии с целями и задачами обучения данная модель может быть положена в основу ос-

воения содержания дисциплины педагогического цикла. Несмотря на относительную трудоемкость и необходимость совмещения аудиторной и внеаудиторной работы представленная нами разработка может рассматриваться как универсальный ресурс для развития педагогической компетенции магистрантов и их подготовки к прохождению педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование в России и США: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 316 с.
2. Даринская Л.А., Медина Бракамонте Н.А. Педагогическая практика магистрантов-психологов: традиции и новации // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. 27 мая 2020. Том Часть II. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. С. 213–222.
3. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13, № 4. С. 299–318.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
5. Калмыкова С. В., Шошмина И. В. Модель педагогического дизайна с опорой на образ результата для гетерогенных дисциплин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 05. С. 196–211. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11089
6. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Теория и методика профессионального образования: метод проектного обучения: учебное пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2021. 65 с.
7. Лидер А.М., Склярова Е.А., Слесаренко И.В. Развитие педагогических компетенций у обучающихся программ магистерской подготовки направления 03.04.02 Физика // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 113–119. DOI: 10.18137/RNU.NET.25.05.P.113
8. Луканина М.В., Меркулова С.Г. Модель ADDIE в педагогическом дизайне: практический опыт НИТУ МИСИС // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 151–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-151-166
9. Рабочая программа дисциплины «Методология профессионального образования» для образовательной программы магистратуры направления 05.04.03 Картография и геоинформатика. Санкт-Петербург, СПбГУ. URL: <https://nc.spbu.ru/s/SoJXdFt7PQpJdG> (дата обращения: 22.04.2026).
10. Сериков В.В. От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 2 (14). С. 72–78.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 05.04.03 Картография и геоинформатика (Приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 N 893) / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/05.04.03_M_3_14092020.pdf (дата обращения: 22.04.2026).
12. Ходусов А.Н. Методология профессионального образования: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2020. 351 с.
13. Adeoye M., Wirawan K., Pradnyani M., Septiari N. Revolutionizing Education: Unleashing the Power of the ADDIE Model for Effective Teaching and Learning. *Journal Pendidikan Indonesia*. 2024. No. 13. P. 202–209. DOI: 10.23887/jpiundiksha.v13i1.68624
14. Fang M.J., Zheng X.X., Hu W.Q., Shen Y. On the ADDIE-Based Effective Instructional Design for Higher Education Classrooms. *Advanced Materials Research*. 2011. No. 271–273. P. 1542–1547. DOI: 10.4028/www.scientific.net/amr.271-273.1542

REFERENCES

1. Verbiцкий A.A. Kontekstnoe obrazovanie v Rossii i SShA: Monografiia [Contextual education in Russia and the USA: Monograph]. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-History, 2019. 316 p. (in Russian).
2. Darinskaia L.A., Medina Brakamonte N.A. Pedagogicheskaya praktika magistrantov-psikhologov: traditsii i novatsii [Teaching Practice of Master Program Students in Psychology: Traditions and Innovations]. *Prospects and Priorities of Pedagogical Education in the Era of Transformations, Choices and Challenges: Proceedings of the VI Virtual International Forum on Pedagogical Education, Kazan, May 27, 2020. V. II*. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2020. P. 213–222. (in Russian).
3. Druzhilov S.A. Osvoenie studentami modeli professii i professional'noy deyatel'nosti kak neobkhodimoe uslovie professionalizatsii [Students' mastery of the professional model and professional activity as a necessary condition for professionalization]. *Educational Technologies and Society*. 2010. No. 13 (4). P. 299–318. (in Russian).
4. Zeer E., Symanyuk E. Kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya [Competency-based approach to the modernization of professional education]. *Higher Education in Russia*. 2005. No. 4. P. 23–30. (in Russian).
5. Kalmykova S.V., Shoshmina I.V. Model' pedagogicheskogo dizayna s oporoy na obraz rezultata dlya geterogennykh disciplin [Model of instructional design based on the image of the result for heterogeneous disciplines]. *Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*. 2025. No. 05. P. 196–211. (in Russian). DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11089

6. Kotlyarova I.O., Serikov G.N. Teorija i metodika professional'nogo obrazovaniya: metod proektnogo obuchenija: uchebnoe posobie [Theory and methodology of professional education: project-based learning method]. Cheljabinsk: Izdatel'skij centr JuUrGU, 2021. 65 p. (in Russian).
7. Lider A.M., Sklyarova E.A., Slesarenko I.V. Pedagogical Competences Development in University Students within the Master's Degree Studies in 03.04.02 Physics. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 113–119. (in English). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.113
8. Lukanina M.V., Merkulova S.G. Model' ADDIE v pedagogicheskom dizayne: prakticheskij opyt NITU MISIS [The ADDIE Model in Instructional Design: NUST MISIS. Case Study]. *Higher Education in Russia*. 2023. No. 32 (10). P. 151–166. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-151-166
9. Rabochaia programma discipliny «Metodologiya professional'nogo obrazovaniia» dlia obrazovatel'noi programmy magistratury napravleniia 05.04.03 Kartografiia i geoinformatika [Syllabus of the discipline "Methodology of Professional Education" for the master's degree program in 05.04.03 Cartography and Geoinformatics]. Saint Petersburg: SPbU. Available at: <https://nc.spbu.ru/s/tSojXdFt7PQpJdG> (date of the Application: 22.04.2026). (in Russian).
10. Serikov V.V. Ot znaniya k deyatelnosti: strategiya razvitiya sovremennogo obrazovaniya i podgotovki [From knowledge to activity: strategy for the development of modern education and training]. *Bulletin of Kalmyk University*. 2012. No. 2 (14). P. 72–78. (in Russian).
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 05.04.03 Kartografiya i geoinformatika. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2020 No. 893 [Federal State Educational Standard of Higher Education – master's degree in the direction of training 05.04.03 Cartography and Geoinformatics. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 893 dated August 7, 2020]. *Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education*. Available at: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/05.04.03_M_3_14092020.pdf (date of the Application: 22.04.2026). (in Russian).
12. Khodusev A.N. Metodologiya professional'nogo obrazovaniia: uchebnoe posobie [Methodology of Professional Education]. Moscow: INFRA-M, 2020. 351 p. (in Russian).
13. Adeoye M., Wirawan K., Pradnyani M., Septiarini N. Revolutionizing Education: Unleashing the Power of the ADDIE Model for Effective Teaching and Learning. *Journal Pendidikan Indonesia*. 2024. No. 13. P. 202–209. DOI: 10.23887/jpiundiksha.v13i1.68624
14. Fang M.J., Zheng X.X., Hu W.Q., Shen Y. On the ADDIE-Based Effective Instructional Design for Higher Education Classrooms. *Advanced Materials Research*. 2011. No. 271–273. P. 1542–1547. DOI: 10.4028/www.scientific.net/amr.271-273.1542

Поступила в редакцию: 05.05.2026

Поступила после рецензирования: 12.06.2026

Поступила к публикации: 24.06.2026

Received: 05.05.2026

Revised: 12.06.2026

Accepted: 24.06.2026

Тымчук А.С.,*Херсонский государственный педагогический университет***ТЫМЧУК АННА СЕРГЕЕВНА****Российская Федерация, город Краснодар**

аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Института педагогического и специального образования, Херсонский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: право, правовое просвещение и воспитание в образовательной сфере, правовая подготовка специалистов в педагогическом вузе, правовая культура студентов. Автор более 20 опубликованных научных работ. SPIN-код: 1545-4191. Электронная почта: mamedova22222@yandex.ru

ANNA S. TYMCUK**Krasnodar, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Pedagogy and Educational Technologies of the Institute of Pedagogical and Special Education, Kherson State Pedagogical University. Research interests: law, legal education and upbringing in the educational sphere, legal training of specialists in a pedagogical university, legal culture of students. Author of more than 20 published scientific works. SPIN code: 1545-4191. E-mail address: mamedova22222@yandex.ru

Разработка педагогической технологии формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов

Аннотация. Актуальность исследования определяется наличием противоречия между требованиями к профессиональной деятельности педагогов и сложившейся практикой их правовой подготовки в вузе, ориентированной на передачу теоретических правовых знаний. На основе анализа рабочих программ дисциплин выявлены их системные ограничения: дефицит практико-ориентированных заданий, преобладание пассивных форм обучения, отсутствие вовлечения ценностной сферы студентов. Представлена авторская технология формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов, базирующаяся на компетентностном и системном подходах. Работа по ее реализации включает четыре этапа, направленные на формирование ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов правовой культуры. Разработан диагностический инструментарий для оценки уровней ее сформированности.

Ключевые слова: педагогическая технология формирования правовой культуры, учитель начальных классов, правовая компетентность, высшее образование.

Для цитирования: Тымчук А.С. Разработка педагогической технологии формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 105–110. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.105

Abstract. The relevance of the research is determined by the contradiction between the requirements for the professional activity of teachers and the established practice of their legal training at the university, focused on the transfer of theoretical legal knowledge. Based on the analysis of the work programs of the disciplines, their systemic limitations are revealed: a shortage of practice-oriented tasks, the predominance of passive forms of learning, and the lack of involvement of the students' value sphere. The author's technology of forming the legal culture of future primary school teachers, based on competence-based and systematic approaches, is presented. The work on its implementation includes four stages aimed at the formation of value-motivational, cognitive and activity components of the legal culture. Diagnostic tools have been developed to assess the levels of its formation.

Keywords: pedagogical technology of legal culture formation, primary school teacher, legal competence, higher education.

For citation: Tymchuk A.S. Development of Pedagogical Technology for the Formation of the Legal Culture of Future Primary School Teachers. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 105–110. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.105



Херсонский государственный педагогический университет

Введение. В Российской Федерации обновление нормативно-правовой базы высшего педагогического образования задает новые ориентиры для профессиональной подготовки учителей. Ключевыми документами в этой сфере являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) [13], Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего) (воспитатель, учитель)» [9] и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [8]. В совокупности они определяют основные требования к выпускникам педагогического вуза, включая сформированность правовой культуры как неотъемлемой части их профессиональной готовности.

Особую значимость данный аспект подготовки приобретает именно для педагогов начального общего образования. Учитель начальных классов не только передает младшим школьникам предметные знания, но и закладывает основы их правовой социализации, гражданской идентичности и уважения к закону. Эта задача существенно усложняется в современных условиях в связи с возникновением новых вызовов, отсутствовавших в таком масштабе в предыдущие десятилетия. К ним относятся: цифровая трансформация образовательной среды, распространение таких социокультурных угроз, как буллинг, насилие и нарушение прав ребенка. В связи с этими обстоятельствами педагог начальных классов все чаще оказывается перед необходимостью действовать в психологически напряженных и нестандартных с правовой точки зрения ситуациях [10], успешное разрешение которых требует от него не просто наличия правовых знаний, но и сформированной правовой культуры как интегративного личностно-профессионального качества [11].

С целью выявления сложившейся практики правовой подготовки будущих учителей начальных классов нами был проведен анализ рабочих программ дисциплин (далее – РПД) «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности», реализуемых в вузах, осуществляющих подготовку педагогических кадров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). Для анализа были отобраны РПД трех университетов из разных федеральных округов: Чеченского государственного педагогического университета (далее – ЧГПУ) [5], Белгородского государственного национального исследовательского университета (далее – НИУ «БелГУ») [6] и Херсонского государственного педагогического университета (далее – ХГПУ) [7]. Выбор данных вузов обусловлен доступностью их РПД для изучения, а также принадлежностью к разным образовательным пространствам, что позволяет выявить системные ограничения, характерные для сложившейся практики правовой подготовки учителей.

В ходе анализа РПД были выявлены следующие ограничения:

- дефицит практико-ориентированных заданий – в РПД ЧГПУ [5] и НИУ «БелГУ» [6] отсутствуют отдельные практические занятия, посвященные разбору кейсов по реальным конфликтным ситуациям (буллинг, конфликты с родителями, этические дилеммы); в РПД ХГПУ [7] практические задания имеются, но носят преимущественно репродуктивный характер и не моделируют профессиональные задачи учителя начальных классов;
- представленный в содержании программ правовой материал подается как совокупность внешних предписаний, что не способствует его интериоризации;
- преобладание пассивных форм обучения – во всех трех РПД лекции составляют до 50 % аудиторной нагрузки; оставшиеся часы распределяются на практические занятия (18–20 %) и самостоятельную работу студентов; интерактивные формы (деловые игры, разбор конкретных ситуаций, проектные задания), которые являются наиболее эффективными для формирования деятельностного компонента правовой культуры, в программах отсутствуют либо включены в раздел «Самостоятельная работа» без сопровождения преподавателя;
- планируемые результаты освоения дисциплины ориентированы преимущественно на формирование когнитивного компонента правовой культуры («знать», «понимать»), без указания на ценностно-ориентационные аспекты;
- в качестве основных форм текущего контроля предусмотрены устные опросы и тестирование, что позволяет оценивать сформированность только когнитивного компонента правовой культуры;
- отсутствие эмоционально-ценностного вовлечения студентов – ни одна из проанализированных РПД не

содержит тем или разделов, непосредственно направленных на формирование ценностного отношения к праву и мотивации к соблюдению правовых норм; в них отсутствуют задания рефлексивного характера (на осмысление собственных правовых установок).

Анализ РПД разных вузов показывает, что сложившаяся практика правовой подготовки не в полной мере соответствует современным требованиям к профессиональной деятельности учителя начальных классов. Как справедливо отмечают Г.В. Ахметжанова [1] и М.Г. Ибрагимов [4], существует противоречие между сложившейся системой правового обучения будущих педагогических работников и актуальными требованиями к уровню их правовой культуры, как необходимого компонента профессиональной деятельности. Указанное противоречие не может быть разрешено в рамках традиционных подходов к преподаванию правовых дисциплин, поскольку они не обеспечивают перехода от «знания о праве» [10, с. 82–83] к личностно-профессиональной правовой культуре [3; 12].

Актуальность разработки педагогической технологии, нацеленной на формирование правовой культуры будущих учителей начальных классов (далее – Технологии), определяется необходимостью преодоления выявленных ограничений сложившейся практики правовой подготовки педагогов. Основными отличиями предлагаемой нами Технологии являются ее ориентированность на формирование правовой культуры будущих учителей начальных классов как единства ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, адаптивность к меняющимся условиям работы в системе образования.

Цель статьи – описать авторскую технологию формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов.

Методология и методы исследования. Методологической основой работы послужили компетентностный и системный подходы. Применялись теоретические методы: анализ нормативно-правовых документов и научной литературы, обобщение и систематизация полученных данных, а также метод педагогического проектирования, позволивший разработать структурно-содержательную модель реализации авторской технологии.

Авторская технология формирования правовой культуры будущих учителей начальных классов. Разделяя позицию В.П. Беспалько, мы рассматриваем педагогическую технологию как «содержательно наполненную методическую систему, применяемую в ходе организации обучения» [2, с. 126], представляющую собой алгоритм профессиональных действий преподавателя, направленный на достижение целей обучения и воспитания. В рамках настоящего исследования Технология понимается как упорядоченная последовательность этапов, ме-

тодов и форм работы, обеспечивающих формирование ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов правовой культуры будущих учителей начальных классов.

Структура правовой культуры включает три взаимосвязанных компонента:

- ценностно-мотивационный – отношение к праву как к ценности, мотивация к правомерным действиям;
- когнитивный – система правовых знаний, понимание нормативно-правовой базы профессиональной деятельности;
- деятельностный – умение анализировать профессиональные ситуации с правовой точки зрения и готовность действовать в соответствии с правовыми нормами.

Исходя из выделенных компонентов разработана авторская программа «Правовая культура учителя начальных классов», реализуемая на базе образовательной платформы Moodle в ХГПУ в рамках дополнительной дисциплины. Программа имеет объем 72 часа (36 – аудиторных, 36 – самостоятельной работы) и включает четыре модуля, каждый из которых направлен на формирование определенного компонента правовой культуры.

Модуль 1 – ценностно-смысловой – направлен на формирование ценностно-мотивационного компонента.

Модуль 2 – нормативно-правовой – направлен на формирование когнитивного компонента.

Модуль 3 – ситуационно-деятельностный – направлен на формирование деятельностного компонента.

Модуль 4 – оценочно-рефлексивный – направлен на интеграцию всех компонентов, формирование навыков самоанализа и рефлексии собственной правовой культуры, а также подготовку к правовому просвещению младших школьников.

Технология включает четыре последовательных этапа педагогического процесса: ориентационно-установочный, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный.

Установочно-ориентационный этап направлен на формирование у студентов устойчивого интереса к правовой культуре и ценностного отношения к праву. Основными методами обучения выступают эвристическая беседа, правовой анализ медиаконтента, анализ профессиональных ситуаций с правовым контекстом. Среди форм работы преобладают проблемные лекции, дискуссии, встречи с юристами-практиками, круглые столы, социально-правовая и волонтерская проектная деятельность.

Содержательный этап обеспечивает освоение будущими педагогами системы правовых знаний, необходимых в профессиональной деятельности учителя начальных классов. В качестве методов применяются частично-поисковые, индуктивный и дедуктивный методы, метод проблемного изложения. Формы

работы включают анализ нормативных документов, лекции с элементами разбора конкретных правовых ситуаций из школьной практики), взаимодействие в малых группах.

Процессуальный этап нацелен на формирование первичных навыков применения правовых знаний в профессиональных ситуациях. Акцент сделан на практико-ориентированную внеаудиторную деятельность. В качестве основного используется исследовательский метод обучения. Среди форм организации обучения деловые и ролевые игры, разбор педагогических ситуаций, проведение олимпиад и конкурсов по правовой тематике.

В рамках самостоятельной работы студенты выполняют проекты по созданию памяток для родителей по наиболее актуальным темам, связанным с правом (например, «Как рассказать ребенку о его правах?»), разрабатывают фрагменты уроков с элементами правового просвещения младших школьников, а также сценарии внеклассных мероприятий правовой направленности.

Контрольно-оценочный этап служит для проверки усвоения обучающимися правовых знаний и умения применять их в конкретных профессиональных ситуациях, оценки динамики их ценностного отношения к праву (по результатам самооценки и анализа рефлексивных высказываний) и коррекции выявленных затруднений. На данном этапе используются следующие методы контроля: анализ преподавателем продуктов самостоятельной работы студентов (правовых памяток, фрагментов конспектов уроков), тестирование, рефлексивные методики (самооценка, опрос), позволяющие студентам осмыслить собственное отношение к праву. Формы контроля включают устные опросы, презентацию будущими специали-

стами самостоятельно выполненными проектов, блиц-дебаты, портфолио.

Диагностика результатов осуществляется на основе трех критериев, каждый из которых соотносится с конкретным компонентом правовой культуры и раскрывается через показатели, характеризующие уровень его сформированности (см. Таблицу).

На основе данных критериев и показателей нами выделены три уровня сформированности правовой культуры будущих учителей начальных классов.

Высокий уровень: студент демонстрирует глубокие и системные правовые знания, устойчивую положительную мотивацию к правомерному поведению и четко выраженное ценностное отношение к праву; умеет самостоятельно аргументировано оценивать правовые аспекты профессиональных ситуаций; владеет навыками осуществления анализа ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности с точки зрения права и готовностью действовать в соответствии с правовыми нормами.

Достаточный уровень: обучающийся демонстрирует удовлетворительные правовые знания, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность; обладает положительной мотивацией к соблюдению правовых норм и ценностным отношением к праву; умеет оценивать правовые аспекты профессиональных ситуаций; владеет базовыми навыками оценки профессиональных ситуаций с позиции закона.

Низкий уровень: студент демонстрирует фрагментарные правовые знания; не выражена мотивация к правомерному поведению, отношение к праву индифферентное; не сформированы умения оценки профессиональных ситуаций с точки зрения права; отсутствует готовность действовать в соответствии с правовыми нормами при осуществлении профессиональной деятельности.

Таблица

Компоненты, критерии и показатели сформированности правовой культуры будущих учителей начальных классов

Компонент / Критерий	Показатели сформированности
Ценностно-мотивационный (правовые установки и ценностные ориентации)	• Сформированность ценностного отношения к праву как к профессиональной ценности. • Устойчивая мотивация к правомерному поведению и соблюдению правовых норм. • Осознание значимости правовой культуры для профессиональной деятельности
Когнитивный (правовые знания)	• Знание системы правовых норм, регулирующих профессиональную деятельность, нормативно-правовой базы в сфере образования. • Понимание алгоритмов правовой квалификации профессиональных ситуаций. • Способность интерпретировать и применять правовые нормы в типичных и нестандартных ситуациях
Деятельностный (практические умения)	• Умение анализировать профессиональные ситуации с правовой точки зрения и принимать обоснованные решения. • Владение навыками работы с нормативно-правовыми документами и правовой информацией. • Готовность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с правовыми нормами

Технология по целям может быть охарактеризована как образовательная (сочетает обучение, воспитание и развитие), по используемым средствам – как смешанная (предполагает применение традиционных и цифровых образовательных ресурсов).

Заключение. Выявлено, что сложившаяся практика правового обучения студентов в вузах, осуществляющих подготовку специалистов по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») ориентирована преимущественно на передачу правовых знаний, а не формирование правовой культуры как интегративного личностно-профессионального качества, включающего не только знания правовых основ профессиональной деятельности, но и ценностное отношение к праву, а также готовность действовать в соответствии с правовыми нормами в нестандартных профессиональных ситуациях.

Разработана Технология, ориентированная на формирование компонентов правовой культуры, включающая четыре последовательных этапа (установочно-ориентационный, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный), предполагающих приме-

нение активных и интерактивных методов и форм работы. Технология реализуется в процессе освоения студентами авторской программы «Правовая культура учителя начальных классов» в ХГПУ. Программа состоит из четырех модулей, нацеленных на последовательное формирование ценностно-смысловой ориентации в рассматриваемой сфере, переход к ситуационно-деятельностной практике и затем к рефлексивному осмыслению освоенного. Результатом реализации Технологии становится усвоение обучающимися системы правовых знаний, формирование ценностного отношения к праву и практических умений, опыта их применения в профессиональной деятельности.

Для оценки эффективности Технологии разработан диагностический инструментарий, а также определены критерии, показатели и уровни сформированности правовой культуры будущих учителей начальных классов.

Продолжение исследования связано с апробацией авторской Технологии и программы в рамках опытно-экспериментальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметжанова Г.В. Совершенствование правовой культуры педагога на основе метода теоретического моделирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 118–121.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Издательство Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
3. Гатаев А.С. Развитие правосознания студентов педагогического вуза // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 101–104.
4. Ибрагимов М.Г. Правовая культура будущего учителя как цель образования: законодательно-нормативный контекст // Вестник НЦБЖД. 2025. № 4 (66). С. 39–46.
5. Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности: рабочая программа дисциплины для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование») / ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Грозный. URL: https://chspu.ru/sveden/files/RPD_Normativno-pravovye_osnovy_professionalnoy_deyatelnosti.pdf (дата обращения: 29.04.2026).
6. Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности: рабочая программа дисциплины для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное и дошкольное образование») / ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»). Белгород, 2024. URL: https://dekanat.bsuedu.ru/f.php/1/programmi/disc/2024/2459/570652_RPD_Normativno-pravovye_osnovy_professionalnoy_deyatelnosti_DO_ZO_2024.pdf (дата обращения: 29.04.2026).
7. Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности: рабочая программа дисциплины для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование») / ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»; утвердил зав. кафедрой отраслевого права Е.В. Милкина. Херсон, 2024.
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389025/ (дата обращения: 29.04.2026).
9. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 29.04.2026).
10. Темирканова Т.Э. Формирование правовой культуры у будущих педагогов как основа профессиональной компетентности // Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований. Чебоксары: Среда, 2025. С. 77–85. URL: https://phsreda.com/cv/article/126524/discussion_platform (дата обращения: 20.04.2026).
11. Тымчук А.С. Правовая компетентность учителя начальных классов как фактор эффективной реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, Вып. 1. С. 102–107.
12. Тымчук А.С. Роль педагогических вузов в формировании правовой культуры будущих учителей начальных классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 06/2. С. 142–146.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

REFERENCES

1. Akhmetzhanova G.V. Sovershenstvovanie pravovoy kul'tury pedagoga na osnove metoda teoreticheskogo modelirovaniya [Improving the Teacher's Legal Culture Based on the Method of Theoretical Modeling]. *Baltic Humanitarian Journal*. 2017. Vol. 6, No. 2 (19). P. 118–121. (in Russian).
2. Bepal'ko V.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya [Pedagogy and Progressive Technologies of Education]. Moscow: Publishing House of the Institute of Professional Education of the Ministry of Education of Russia, 1995. 336 p. (in Russian).
3. Gataev A.S.A. Razvitie pravosoznaniya studentov pedagogicheskogo vuza [Development of Legal Consciousness of Students of a Pedagogical University]. *Modern pedagogical education*. 2019. No. 1. P. 101–104. (in Russian).
4. Ibragimov M.G. Pravovaya kul'tura budushchego uchitelya kak tsel' obrazovaniya: zakonodatel'no-normativnyy kontekst [Legal culture of the future teacher as an education goal: legislative and regulatory context]. *Bulletin of the NTsBZhD*. 2025. No. 4 (66). P. 39–46. (in Russian).
5. Normativno-pravovye osnovy professional'noy deyatel'nosti: rabochaya programma distsipliny dlya napravleniya podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' «Nachal'noe obrazovanie») [Regulatory and Legal Frameworks for Professional Activities: Work Program of the Discipline for the Field of Study 44.03.01 Pedagogical Education (Primary Education Profile)]. *FGBOU VO «Chechenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet»*. Grozny. Available at: https://chspu.ru/sveden/files/RPD_Normativno-pravovye_osnovy_professionalnoy_deyatelnosti.pdf (date of the Application: 29.04.2026). (in Russian).
6. Normativno-pravovye osnovy professional'noy deyatel'nosti: rabochaya programma distsipliny dlya napravleniya podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' «Nachal'noe i doskol'noe obrazovanie») [Regulatory and Legal Frameworks for Professional Activities: Work Program of the Discipline for the Field of Study 44.03.01 Pedagogical Education (Primary and Preschool Education Profile)]. *FGBOU VO «Belgorodskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet» (NIU «BelGU»)*. Belgorod, 2024. Available at: https://dekanat.bsuedu.ru/f.php/1/programmi/disc/2024/2459/570652_RPD_Normativno-pravovye_osnovy_professionalnoj_deyatelnosti_DO_ZO_2024.pdf (date of the Application: 29.04.2026). (in Russian).
7. Normativno-pravovye osnovy professional'noy deyatel'nosti: rabochaya programma distsipliny dlya napravleniya podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' «Nachal'noe obrazovanie») [Regulatory and Legal Frameworks for Professional Activities: Work Program of the Discipline for the Field of Study 44.03.01 Pedagogical Education (Primary Education Profile)]. *FGBOU VO «Khersonskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet»*. Approved by E.V. Milkina, Head of the Department of Sectoral Law. Kherson, 2024. (in Russian).
8. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order No. 286 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education"]. *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389025/ (date of the Application: 29.04.2026). (in Russian).
9. Prikaz Mintruda Rossii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"» [Order No. 544n of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated October 18, 2013 "On Approval of the Professional Standard 'Teacher (Pedagogical Activity in the Field of Pre-School, Primary General, Basic General, Secondary General Education) (Educator, Teacher)'"]. *Konsul'tantPlyus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (date of the Application: 29.04.2026). (in Russian).
10. Temirkanova T.E. Formirovanie pravovoy kul'tury u budushchikh pedagogov kak osnova professional'noy kompetentnosti [Formation of legal culture among future teachers as the basis of professional competence]. *Modern issues of pedagogy and psychology: theoretical and methodological approaches and practical research results*. Cheboksary: Sreda Publ., 2025. P. 77–85. Available at: https://phsreda.com/cv/article/126524/discussion_platform (date of the Application: 20.04.2026). (in Russian).
11. Tymchuk A.S. Pravovaya kompetentnost' uchitelya nachal'nykh klassov kak faktor effektivnoy realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Legal Competence of an Elementary School Teacher as a Factor in the Effective Implementation of the Federal State Educational Standard for Primary General Education]. *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2025. Vol. 10, Iss. 1. P. 102–107. (in Russian).
12. Tymchuk A.S. Rol' pedagogicheskikh vuzov v formirovanii pravovoy kul'tury budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov [The Role of Pedagogical Universities in the Formation of the Legal Culture of Future Primary School Teachers]. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*. 2025. No. 06/2. P. 142–146. (in Russian).
13. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation"]. *Collection of Legislation of the Russian Federation*. 2012. No. 53 (pt. 1). Art. 7598. (in Russian).

Поступила в редакцию: 08.05.2026

Поступила после рецензирования: 17.06.2026

Поступила к публикации: 31.07.2026

Received: 08.05.2026

Revised: 17.06.2026

Accepted: 31.07.2026

Устиновская А.А.,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Слободчиков И.М.,

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Утенков А.В.,

Московская Международная Академия



УСТИНОВСКАЯ АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Москва

доктор филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Сфера научных интересов: инклюзивное образование в вузе, психологическая готовность педагогов к работе со студентами с особыми потребностями, факторы успешной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: alyonau1@yandex.ru

ALENA A. USTINOVSKAYA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation. Research interests: inclusive education at the university, psychological readiness of teachers to work with students with special needs, factors of successful socialization of students with disabilities. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: alyonau1@yandex.ru



СЛОБОДЧИКОВ ИЛЬЯ МИХАЙЛОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры глобальной русистики, этноориентированной педагогики и цифровой дидактики Института русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; академик Российской академии естественных наук. Сфера научных интересов педагогическая психология, психология личности, психология и педагогика спорта. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: il_grant@mail.ru

ILYA M. SLOBODCHIKOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Global Russian Studies, Ethnocentric Pedagogy and Digital Didactics of the Institute of the Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; academician of the Russian Academy of Natural Sciences. Research interests: pedagogical psychology, personality psychology, psychology and pedagogy of sports. Author of more than 150 published scientific works. E-mail address: il_grant@mail.ru



УТЕНКОВ АЛЕКСЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

соискатель кафедры общей и педагогической психологии, Московская Международная Академия. Сфера научных интересов: педагогика высшей школы, психология образования, психология и педагогика инклюзивного обучения. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: alexsand@me.com

ALEXEY V. UTENKOV

Moscow, Russian Federation

Applicant at the Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow International Academy. Research interests: higher education pedagogy, educational psychology, psychology and pedagogy of inclusive education. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: alexsand@me.com

Проблемы реализации подходов инклюзивного образования в вузе

Аннотация. Цель исследования – выявление барьеров, затрудняющих социальную интеграцию студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузовскую среду, условий, способствующих реализации принципов инклюзивного образования в образовательной практике. Выявлены проблемы преподавателей: неумение дифференцировать учебный материал, отсутствие педагогической гибкости, неготовность к критериальному оцениванию, нежелание работать в команде со специалистами психолого-педагогической службы, психологическое отрицание особенностей развития. В качестве ключевых факторов успешности реализации модели инклюзивного образования выделены: социально-психологическая готовность участников образовательного процесса, создание поддерживающей среды, профессиональные компетенции преподавателей, качество социально-педагогического сопровождения, информирование широкой аудитории о сущности и значимости инклюзивных подходов. Среди основных барьеров – отношение окружающих к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, психологический климат в образовательном учреждении, материально-технические и кадровые условия обучения.

Ключевые слова: барьеры и условия успешности реализации инклюзивного образования, высшее образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, педагогические.

Для цитирования: Устиновская А.А., Слободчиков И.М., Утенков А.В. Проблемы реализации подходов инклюзивного образования в вузе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 111–116. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.111

Abstract. The aim of the study is to identify barriers that hinder the social integration of students with disabilities into the university environment, as well as the conditions that facilitate the implementation of the principles of inclusive education in educational practice. The following problems have been identified among teachers: the inability to differentiate educational material, a lack of pedagogical flexibility, unpreparedness for criterion-based assessment, unwillingness to work in a team with specialists from the psychological and pedagogical service, and psychological denial of developmental characteristics. The key factors for the successful implementation of the inclusive education model are identified as follows: the socio-psychological readiness of the participants in the educational process, the creation of a supportive environment, the professional competencies of teachers, the quality of socio-pedagogical support, and raising awareness among the general public about the essence and significance of inclusive approaches. Among the main barriers are the attitude of others towards students with disabilities, the psychological climate in the educational institution, and the material, technical, and staffing conditions for education.

Keywords: barriers and conditions for the successful implementation of inclusive education, higher education, students with disabilities and special educational needs, pedagogical.

For citation: Ustinovskaya A.A., Slobodchikov I.M., Utenkov A.V. Problems of Implementing Inclusive Education Approaches in Higher Education Institutions. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 111–116. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.111



Введение. Принципы инклюзивного образования в системе вузовской подготовки закреплены в нормативной базе. Однако успешность их реализации зависит от того, насколько вуз способен создать реальную среду участия, поддержки и взаимного принятия для всех обучающихся. На практике именно социально-педагогические барьеры – психологи-

ческая неготовность части преподавателей, дефицит специалистов сопровождения, недостаточная доступность инфраструктуры и устойчивые стереотипы – определяют степень успешности включения студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в академическое сообщество (С.В. Алехина, С.Г. Косарецкий, Д.В. Лепешев, Е.В. Самсонова, Н.М. Стукаленко, И.А. Просандеева, А.Ю. Шеманов).

Существование данных факторов и нерешенность соответствующих проблем подтверждают *актуальность* проводимого нами исследования. *Цель исследования* заключается в выявлении барьеров, затрудняющих социальную интеграцию студентов с ОВЗ в вузовскую среду, а также в определении условий, способствующих реализации принципов инклюзивного образования в повседневной образовательной практике.

Методы исследования: общенаучные (анализ, синтез, интерпретация информации из научной литературы по теме исследования), социометрические (опрос и обработка его результатов, включенное на-

блюдение; педагогическое измерение в группах студентов в условиях инклюзивного образования).

База исследования: Московская международная академия.

Контингент исследования: 95 обучающихся второго и третьего курса факультета психологии (60 девушек, 35 юношей), нормотипичные обучающиеся и лица с ОВЗ, представители профессорско-педагогического состава (30 человек). Были отобраны группы, в которых обучаются студенты с ОВЗ в формате инклюзии. Все полученные в ходе исследования данные были обезличены в целях соблюдения законодательства о персональных данных.

Сроки проведения исследования: работа проводилась в течение в 2025 года.

Анализ научной литературы и результатов опроса. Данные исследований в области инклюзивного образования, проведенных в последние годы, свидетельствуют о том, что педагоги выделяют в числе основных барьеров для успешной реализации инклюзивного подхода дефицит профильных специалистов, а также недостаточную профессиональную (в том числе психологическую) подготовленность преподавателей к работе в инклюзивных группах (Д.В. Лепешев, А.В. Лукьяненко, М.А. Лукьяненко, И.А. Просандеева, С.В. Рослякова, Е.Г. Самарцева, Н.В. Сиврикова, Н.А. Соколова, Н.М. Стукаленко, И.В. Тельнюк, В.А. Худик, Е.Г. Черникова). И.В. Тельнюк и В.А. Худик, опросив 82 преподавателя в медицинском вузе, выявили, что 52 % респондентов отметили возможность совместного обучения при условии создания необходимых условий для лиц с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), 62 % – признали, что не владеют навыками работы с обучающимися с инвалидностью, выразив готовность их приобрести [7, с. 157]. Обучение лиц с ОВЗ в группе нормотипичных студентов зачастую вызывает настороженность и требует особого подхода к организации образовательного процесса.

Результаты проведенного нами опроса свидетельствуют о том, что 45 % преподавателей с настороженностью относятся к лицам с ОВЗ в группе, 5 % – категорически против совместного обучения студентов с ООП и нормотипичных обучающихся, 50 % – не отмечают неудобств или тревоги. 60 % опрошенных не понимают, как дифференцировать учебный материал на уроке в условиях инклюзии, 70 % – затрудняются в оценивании образовательных результатов лиц с ОВЗ, 50 % – не хотят, чтобы на занятиях присутствовали тьюторы и психологи, 60 % – не умеют сглаживать конфликты в коллективе между студентами разных категорий.

Таким образом, полученные результаты показывают, что имеет место психологическая и профессиональная неподготовленность преподавателей к работе в группах, в которых присутствуют лица с ОВЗ

с разной нозологией. Данная ситуация характерна в том числе для вузов, имеющих официальный статус инклюзивного учебного заведения. Это можно объяснить тем, что работа в группе инклюзивного типа может значительно затруднять достижение высоких показателей, требует индивидуального подхода к каждому студенту и повышенного уровня стрессоустойчивости. Некоторые преподаватели не обучены учитывать особые потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ, работать в инклюзивной среде с применением гибридных форм обучения, имеют негативный опыт взаимодействия с данной категорией студентов.

Полученные нами данные коррелируют с результатами исследований других авторов [4–6], указывающих на высокий процент педагогов, неготовых к работе в условиях инклюзии, что проявляется в:

- неумении дифференцировать учебный материал, отсутствии педагогической гибкости в отношении различных групп обучающихся;
- неготовности к дифференцированному критериальному оцениванию деятельности обучающихся с учетом требований адаптированной образовательной программы;
- нежелании работать в команде со специалистами психолого-педагогической службы, целью которых является не контроль работы преподавателя, а помощь обучающемуся в успешной адаптации в новой учебной среде;
- психологическом отрицании особенностей развития, неготовности принять их.

Обработка результатов проведенного нами опроса позволила выявить, что лишь 25 % респондентов высказались против организации инклюзивного образования. Это может свидетельствовать о положительном опыте реализации в конкретном высшем учебном заведении модели инклюзивного образования и успешной работе психолого-педагогической службы, осуществляющей сопровождение образовательного процесса. Если сравнить приведенные данные с результатами аналогичного опроса, проведенного в 2022 году, можно говорить о положительной тенденции в формировании общественного мнения по итогам реализации модели инклюзивного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. Опираясь на проведенный нами анализ научной литературы и результаты опроса, можно выделить основные барьеры и условия эффективности реализации инклюзивного подхода в высшем образовании.

Факторы успешности инклюзивной практики. Ключевым фактором является социально-психологическая готовность участников образовательного процесса к реализации модели инклюзивного образования. Она в наибольшей степени определяет успешность инклюзии в образовательной организации, так как индикаторами в данном случае являются положи-

тельный психологический настрой, открытость, готовность общества к изменениям. Среди основных барьеров на пути внедрения инклюзии – социально-психологические факторы, влияющие на восприятие и принятие различий: отношение окружающих к обучающимся с ОВЗ существенно влияет на уровень их самооценки и желание учиться совместно с другими студентами [2].

Поддерживающая среда, созданная педагогическим сообществом вуза, способствует снижению уровня тревожности и улучшению качества взаимоотношений внутри коллектива. Важнейшую роль играют профессиональные компетенции преподавателей, их умение организовать взаимодействие таким образом, чтобы минимизировать конфликтные ситуации и способствовать формированию положительного отношения обучающихся друг к другу [8].

Организационные условия вузовской среды. Эффективность реализации инклюзивного подхода зависит от множества организационных факторов, включающих инфраструктуру учреждения, наличие специального оборудования и приспособлений, обеспечивающих комфортное пребывание обучающихся с ООП. В исследованиях последних лет подчеркивается важность доступной среды, специальных учебных материалов и вспомогательных технологий, значительно облегчающих учебную деятельность лиц с ОВЗ [1; 8]. Особо отметим, что оценка доступности для обучающихся с ОВЗ со стороны педагогов и студентов может различаться с выводами администрации, сделанными на основе соответствующих требований.

Прием в вуз обучающихся с ООП предполагает осуществление комплекса мероприятий по развитию ресурсной базы, созданию комфортных условий для учебной деятельности, самостоятельной работы, коммуникации и отдыха студентов с различными физическими ограничениями. Такие меры включают установку пандусов и подъемников, оборудование аудиторий, адаптацию мебели, обеспечение доступных маршрутов внутри здания и создание условий для использования вспомогательных технических средств [2, с. 220]. Отметим, что современные проекты зданий образовательных учреждений более приспособлены для нужд различных категорий обучающихся (пандусы, лифты, применение шрифта Брайля, тактильной ленты, расширенные дверные проемы, адаптированные с учетом потребностей обучающихся с ОВЗ места общего пользования).

Информационная поддержка реализации подходов инклюзивного образования и просвещение общественности. Важным фактором успешного функционирования инклюзивных моделей образования является информирование широкой аудитории о сущности и значимости инклюзивных подходов. Без понимания важности равенства прав и возможностей обучающихся разных категорий сложно добиться общественной

поддержки инициатив по созданию благоприятных условий для включения всех лиц в образовательный процесс [8, с. 89].

Высказывания респондентов против совместного обучения нормотипичных студентов с лицами, имеющими статус ОВЗ, указывает на слабую информированность общества в рассматриваемой нами сфере, недостаточность проводимой разъяснительной работы и позитивных примеров жизни лиц с ОВЗ в публичном пространстве. Исследователи отмечают, что для преодоления негативных установок относительно лиц с ограниченными возможностями важно проводить просветительские мероприятия, направленные на повышение осведомленности населения о возможностях инклюзивного образования и ценности многообразия в обучении [1; 3; 5].

Заключение. Проведенное исследование показывает, что успешность инклюзии в вузовской среде определяется качеством социально-педагогического сопровождения, готовностью преподавателей к гибкой организации обучения, доступностью элементов образовательного пространства и целенаправленной работой по изменению установок участников образовательного процесса относительно принципов инклюзивного образования.

Анализируя современное состояние инклюзивного образования в России, можно сделать вывод о наличии серьезных проблем, препятствующих полноценной интеграции лиц с особыми нуждами в общую образовательную среду. Несмотря на законодательные инициативы и стремление государства обеспечить равные возможности каждому, существуют серьезные препятствия, касающиеся как психологического климата в образовательном учреждении, так и материально-технических условий обучения. Особой проблемой является подготовка кадров для успешной работы с лицами с ОВЗ разной нозологии, обучающимися наравне с нормотипичными студентами. Результаты проведенного нами опроса и данные, предоставленные в других исследованиях, указывают на то, что сохраняются проблемы в становлении и развитии инклюзивного образования в Российской Федерации. Однако наметилась тенденция к нивелированию негативного восприятия педагогическим сообществом обучающихся с ОВЗ.

Среди ключевых проблем успешной реализации инклюзивного подхода в высшем образовании в настоящем исследовании выделены:

- неготовность педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования как следствие низкой квалификации в области коррекционной педагогики и психологии;
- стереотипы и предрассудки о проблемах лиц с ОВЗ, сохраняющиеся в современном обществе;
- нехватка необходимых специалистов – отсутствие в штатном расписании образовательного учреждения ассистента, педагога-психолога, дефектолога, тьютора.

Для повышения результативности реализации инклюзивного подхода необходима целенаправленная работа всего педагогического коллектива, ориентированная на развитие толерантности, уважения и взаимопонимания между обучающимися разных категорий. Создание условий для успешной социализации студентов с ООП требует совместных усилий всех заинтересованных сторон.

Для фундаментальных преобразований в педагогическом сообществе и социуме в целом необходима масштабная трансформация общественного сознания по отношению к лицам с ОВЗ. В настоящее время намечается положительная тенденция, подтвержденная результатами проведенного нами опроса, а также примерами успешной социализации лиц с ОВЗ, представленными в различных источ-

никах. Все это косвенно свидетельствует о принятии обществом людей, отличающихся от большинства, в результате гуманизации и гуманитаризации образования.

Таким образом, развитие инклюзивного образования предполагает снятие обозначенных нами барьеров и соблюдение выявленных условий в ходе согласованной работы администрации вуза, преподавателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения, самих обучающихся и внешних социальных институтов. Только при таком взаимодействии инклюзия перестает быть декларативной и становится реальным механизмом социализации студентов с ОВЗ, расширения их образовательных возможностей и укрепления культуры принятия в академической среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 5. С. 69–84. DOI: 10.17759/pse.2022270506
2. Ахметова Д.З., Тимирясова А.В., Морозова И.Г. Инклюзивное образование как педагогическая инновация; под научн. ред. Д.З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Издательство «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. 228 с.
3. Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 5. С. 14–30. DOI: 10.17759/pse.2024290502
4. Лукьяненко М.А., Лукьяненко А.В. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // ИСОМ. 2016. № 5-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.06.2026).
5. Рослякова С.В., Соколова Н.А., Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г. Отношение педагогов к инклюзивному образованию в школе: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 5. С. 109–121. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2024_n5/Roslyakova_Sokolova_et_al.shtml (дата обращения: 20.06.2026).
6. Стукаленко Н.М., Лепешев Д.В., Просандеева И.А. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании // Наука и реальность. 2022. № 4 (12). С. 20–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psiologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 20.06.2026).
7. Тельнюк И.В., Худик В.А. Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного обучения в условиях высшего профессионального образования // Человек и образование. 2023. № 2. С. 154–162. DOI: 10.54884/S181570410026440-9
8. Ясин М.И., Марьина А.А., Кирикова М.И., Точилина Т.В. Организация инклюзивного образования в колледже и вузе: коллективная монография. М., 2022. 114 с.

REFERENCES

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Podhod k modelirovaniyu inklyuzivnoj sredy obrazovatel'noj organizatsii [An approach to modeling the inclusive environment of an educational organization]. *Psychological science and education*. 2022. Vol. 27, No. 5. P. 69–84. (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2022270506
2. Ahmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovatsiya; pod nauchn. red. D.Z. Ahmetovoi; Kazanskij innovatsionnyj universitet [Inclusive education as a pedagogical innovation; under the scientific editorship of D.Z. Akhmetova; Kazan Innovation University]. Kazan: Publishing house "Cognition" of Kazan Innovation University, 2022. 228 p. (in Russian).
3. Kosareckij S.G. Trendy «inklyuzivnogo obrazovaniya» v sovremennom mire: mezhdunarodnye diskussii i perspektivy dlya Rossii [Trends of "inclusive education" in the modern world: international discussions and prospects for Russia]. *Psychological science and education*. 2024. Vol. 29, No. 5. P. 14–30. (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2024290502
4. Luk'yanenko M.A., Luk'yanenko A.V. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Teacher training for work in inclusive education]. *ISOM*. 2016. No. 5-3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (date of the Application: 20.06.2026). (in Russian).
5. Roslyakova S.V., Sokolova N.A., Sivrikova N.V., Chernikova E.G. Otnoshenie pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu v shkole: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Teachers' attitude to inclusive education at school: results of an empirical study]. *Psychological science and education*. 2024. Vol. 29, No. 5. P. 109–121. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2024_n5/Roslyakova_Sokolova_et_al.shtml (date of the Application: 20.06.2026). (in Russian).

6. Stukalenko N.M., Lepeshev D.V., Prosandeeva I.A. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti v inklyuzivnom obrazovanii [Formation of students' psychological readiness for pedagogical activity in inclusive education]. *Science and reality*. 2022. No. 4 (12). P. 20–24. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (date of the Application: 20.06.2026). (in Russian).
7. Tel'nyuk I.V., Hudik V.A. Issledovanie gotovnosti prepodavatelej k realizacii inklyuzivnogo obucheniya v usloviyah vysshego professional'nogo obrazovaniya [A study of teachers' readiness to implement inclusive education in higher professional education]. *Man and education*. 2023. No. 2. P. 154–162. (in Russian). DOI: 10.54884/S181570410026440-9
8. Yasin M.I., Mar'ina A.A., Kirikova M.I., Tochilina T.V. Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya v kolledzhe i vuze: kollektivnaya monografiya [Organization of inclusive education in colleges and universities: a collective monograph]. Moscow, 2022. 114 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 13.07.2026

Поступила после рецензирования: 05.08.2026

Поступила к публикации: 17.08.2026

Received: 13.07.2026

Revised: 05.08.2026

Accepted: 17.08.2026

Николенко Е.Ю., Хурмуз О.В.,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова



НИКОЛЕНКО ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; член-корреспондент Петровской академии наук и искусств. Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, теория разработки учебников, культурология. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: nikolenkoeu@yandex.ru

ELENA Yu. NIKOLENKO
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Russian for Foreign Students of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; Corresponding Member of the Petrovsky Academy of Sciences and Arts. Research interests: methods of teaching Russian as a foreign language, textbook development theory, cultural studies. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: nikolenkoeu@yandex.ru



ХУРМУЗ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка Института русского языка и культуры, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, использование аудиовизуальных средств обучения на занятиях, культурология. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: la_lingua_russa@mail.ru

OLGA V. KHURMUZ
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Lecturer at Department of Russian Language of the Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University. Research interests: methods of teaching Russian as a foreign language, the use of audiovisual learning tools at the lessons, cultural studies. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: la_lingua_russa@mail.ru

Театральная студия как средство оптимизации обучения студентов русскому языку как иностранному

Аннотация. Рассмотрены возможности применения приемов театрализации в ходе занятий и внеурочной деятельности по русскому языку как иностранному. Представлены подходы к применению театрализованной деятельности в процессе преподавания русского языка как иностранного на примере кружка «Театр кукол» для иностранных студентов, действующего в Институте русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Выделены методические основы и факторы оптимизации образовательной деятельности, преимущества использования кукол в обучении, определена специфика подготовки спектакля и основные этапы данного процесса. Обозначены принципы и правила работы театральной студии. Приводятся способы семантизации, обеспечивающие лучшее понимание студентами литературных произведений на русском языке. Показаны результаты работы театральной студии, перспективы проводимого исследования, связанные с подтверждением качественной оценки эффективности применения приема драматизации в ходе преподавания русского языка как иностранного количественными данными.

Ключевые слова: театральная студия, обучение русскому языку как иностранному, иностранные студенты вуза, прием драматизация, кукольный спектакль.

Для цитирования: Николенко Е.Ю., Хурмуз О.В. Театральная студия как средство оптимизации обучения студентов русскому языку как иностранному // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 117–121. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.04.P.117

Abstract. The possibilities of using theatrical techniques in the course of classes and extracurricular activities in Russian as a foreign language are considered. Russian is represented by approaches to the application of theatrical activities in the process of teaching Russian as a foreign language using the example of the Puppet Theater circle for international students, operating at the Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University. The methodological foundations and factors of optimizing educational activities, the advantages of using dolls in teaching are highlighted, the specifics of the preparation of the performance and the main stages of this process are determined. The principles and rules of the theater studio are outlined. The article provides methods of semanticization that ensure a better understanding of literary works in Russian by students. The results of the work of the theater studio and the prospects of the research are shown, related to the confirmation of a qualitative assessment of the effectiveness of the use of dramatization techniques in teaching Russian as a foreign language with quantitative data.

Keywords: theater studio, teaching Russian as a foreign language, foreign university students, dramatization reception, puppet show.

For citation: Nikolenko E.Yu., Khurmuz O.V. Theater Studio as a Means of Optimizing Students' Learning Russian as a Foreign Language. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 117–121. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.117



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Введение. На протяжении многих десятилетий преподаватели иностранных языков и русского языка как иностранного (далее – РКИ) ищут способы оптимизации образовательного процесса. В качестве одного из эффективных инструментов обучения иностранных студентов русскому языку рассматривается прием театрализации [3, с. 71]. Применение данного методического приема, по мнению Е.В. Зверевой и М.В. Кутевой, содействует «формированию гармонично развитой, сбалансированной, инициативной творческой личности, умеющей внимательно относиться к позиции других участников коммуникативных и созидательных процессов, не пасующей перед необходимостью быстрого принятия ситуативно обусловленных решений, настроенной на самообучение и самоконтроль, выстраивающей свою социальную и профессиональную роль в соответствии с требованиями времени» [1, с. 10].

Как отмечает Д.Ю. Цотова, «театральная игра включает эмоциональную сферу обучающихся и меняет их способ восприятия мира в условиях воображаемой ситуации» [10, с. 151]. Поскольку театрализован-

ное действие синтезирует условно-знаковую, образно-игровую и музыкальную сторону образов, находящихся в единстве и взаимно дополняющих друг друга [11, с. 112], использование театрализации на занятиях по РКИ в значительной степени способствует повышению мотивации обучающихся-инофонов, развивает их речевую активность, делает процесс обучения более эмоциональным и интересным. Подготовка театральной постановки на русском языке может стать мотивом к его изучению, помочь создать языковую среду, приближенную к естественной [9, с. 12].

Несмотря на значительный пул работ, посвященных использованию приемов театрализации в ходе занятий и внеурочной деятельности по РКИ, потенциал театральной студии в преодолении традиционных для иностранных обучающихся трудностей до конца не раскрыт. В данной статье мы представим подходы к применению театрализованной деятельности в процессе преподавания РКИ на примере кружка «Театр кукол» для иностранных студентов, действующего в Институте русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова с 2024 года. В работе кружка принимают участие студенты из разных стран: Китая, Японии и Италии.

Организация работы театральной студии. Театральная студия рассматривается нами как эффективнейшая форма работы с иностранными студентами, органически соединяющая учебную и внеурочную деятельность, направленная на формирование навыков свободного языкового самовыражения [8, с. 48]. В подобных студиях реализуется предложенный Г.А. Китайгородской принцип «легенды-маски», освобождающей обучающихся от зажимов, боязни ошибок, чувства стеснения, неловкости, открывающей и активизирующей их познавательные и творческие возможности [2, с. 59]. Опыт работы показывает, что для многих иностранных обучающихся с элементарным или базовым уровнями языковой подготовки страх публичного выступления даже на родном языке остается серьезным психологическим барьером,

далеко не всегда преодолимым при помощи «легенды-маски» [6, с. 229]. Решением данной проблемы может стать акцент на прием драматизации, предполагающий обыгрывание сценок и создание спектаклей с помощью кукол. Преимущество такого подхода состоит в том, что актеры во время выступления остаются невидимыми для зрителей, а все реплики произносятся от лица кукол [6, с. 229].

В основе работы кружка «Театр кукол» лежат элементы разработанного Г.В. Лозановым суггестивного метода, предполагающего соблюдение методических принципов инфантилизации, или авторитета источника суггестии (в данном случае, преподавателя) [5, с. 29] и коллективного взаимодействия, ограничивающего конкуренцию и превращающего ее в сотрудничество. При этом каждый стремится, «выражая свою индивидуальность, отвечать ожиданиям группы и достигать общих целей совместной деятельности» [2, с. 65–66].

Факторами оптимизации образовательной деятельности также являются поддержание иллюзии сопричастности волшебству, погружение в загадочный мир русской сказки, сочетающий в себе реальность и игру, живущий по собственным законам и подчиняющийся собственным правилам. Интрига и любопытство в значительной мере способствуют повышению речевой активности и вовлеченности участников работы кружка в процесс обучения.

К преимуществам использования кукол следует отнести:

- принцип «анонимности» – актер находится за ширмой, контакт с аудиторией осуществляется посредством куклы;
- возможность включения в работу не только «сильных», но и «слабых» студентов, так как нет необходимости учить роль наизусть;
- введение культурологической составляющей – например, постановка произведений русской классики, использование кукол славянской внешности в русских национальных костюмах и др.

С целью ознакомления с историей и культурой России, менталитетом носителей данной культуры, оказания помощи в освоении норм и традиций общения [7, с. 156] в содержание работы кружка включаются произведения русской классики: «Сказка о золотом петушке», «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, «Аленький цветочек» С. Аксакова и др.

С учетом того, что большинство актеров театральной студии имеют базовый уровень владения русским языком, определяется специфика подготовки спектакля. Данный процесс включает следующие этапы:

- краткое знакомство с биографией автора;
- просмотр мультфильма по мотивам соответствующего произведения;
- чтение сказки, разъяснение преподавателем ее содержания и обсуждение со студентами на занятиях;

- написание сценария преподавателем, распределение ролей между «актерами»;
- многократное прочтение сценария по ролям, выработка фонетических навыков;
- подготовка декораций, непосредственная работа с куклами за ширмой.

Первые два этапа занимают не более 3–4 академических часов. Просмотр мультфильма перед чтением произведения является важным шагом в процессе работы с оригинальным художественным текстом. Видеоряд дает представление о героях, явлениях и событиях, описанных в сказке. Поскольку базовый уровень не позволяет студентам читать аутентичную русскую литературу, в процессе работы театральной студии им предлагается прочитать произведение в сокращении. Преподаватель дает пояснения по наиболее важной для понимания содержания лексике. При этом используются следующие способы семантизации:

- перевод текста студентами с использованием словаря;
- применение средств наглядности для визуализации изучаемых понятий («петушок», «золотой», «спица», «жезл», «шатер» и др.);
- подбор синонимов («кличет – зовет», «меньшой – младший», «войско – армия», «народ – люди», «мудрец – умный человек» и др.);
- перевод отдельных слов на родной язык обучающихся или язык-посредник («царица», «воевода», «крестьянка», «дворянка», «владычица» и др.);
- разъяснение значения отдельных выражений («не давать покою», «белены объесться» и др.).

После прочтения сказки обучающимся предлагается охарактеризовать главных персонажей, обсудить их поступки и ответить на вопросы по содержанию текста. Также возможно включение в работу упражнений, обеспечивающих контроль понимания прочитанного. Например:

1. Чьи это слова?

Дурачина ты, прямой простофиля!
Чай, теперь твоя душенька довольна.
Добро! Будет старуха царицей!

2. Вставьте пропущенные слова.

Я сегодня поймал было ...,
Золотую ..., не простую;
По-нашему говорила...,
Домой в море... просилась,
... ценою откупалась:
Откупалась чем только пожелаю.

3. Закончите предложения.

Чего тебе надобно, ...?
Здравствуй, барыня сударыня ...!
Не хочу быть столбовою дворянкой, а хочу быть вольною...

После обсуждения сказки распределяются роли между актерами. По мнению Г.А. Китайгородской,

психологически верное распределение ролей-масок является важным условием комфортного пребывания ученика в группе, его оптимального личностного развития и формирования благоприятных межличностных отношений [2, с. 61]. На данном этапе важно соблюдать психолого-педагогические принципы, обозначенные Р. Тодоровой и Р. Димитровой: роль должна быть для обучающегося актом поощрения и доверия; она должна быть принята добровольно [9, с. 12].

Работа театрального кружка строится с учетом ряда правил:

- распределение ролей в соответствии с полом студентов;
- наиболее сложная, требующая более тщательной подготовки роль достается самому успешному и мотивированному обучающемуся;
- роли подбираются в логике максимального соответствия личностным качествам актеров (например, ярко выраженный лидер – царь, обучающийся с оригинальным образом мышления – мудрец и так далее);
- если количество занимающихся в театральной студии превышает число персонажей сказки, вводится роль рассказчика, что делает пьесу более живой и колоритной.

На следующем этапе 6–8 академических часов отводится на многократное прочтение сценария вслух по ролям. В процессе работы над фонетикой актеры держат кукол в руках, что обеспечивает психологически комфортную обстановку. Кукла воспринимается студентом как партнер и участника действия, но не отождествляется им с собственной личностью. Это является важным условием для поддержания суггестивной атмосферы, освобождающей скрытые возможности памяти [5, с. 43].

Заключительный этап работы над пьесой является наиболее увлекательным и ответственным. Обучающиеся учатся управлять движением кукол на сцене, готовят декорации, выбирают музыкальное сопровождение. Данный этап занимает 8–12 академических часов, после чего актеры могут выступать перед зрителями. Во время репетиций происходит непроизвольное усвоение иностранными студентами большого количества новых лексико-грамматических единиц. Как утверждает Г.К. Лозанов, человек реагирует не только на специфическое значение сло-

ва, но и на целый набор «сопутствующих слову неспецифических раздражителей, количество которых может быть неизмеримо велико. Следы этих раздражителей остаются в тени сознания, но могут быть вызваны в его центр, стоит человеку увидеть знакомый жест или услышать знакомую интонацию» [4, с. 64].

Выделим некоторые результаты работы театральной студии:

- вовлеченность обучающихся в диалог культур: в ходе обсуждения литературных произведений затрагиваются такие темы, как личность и государство, любовь и долг, неравный брак; поступки героев оцениваются участниками кружка с позиции представителей разных культур и религий, имеющих различные традиции и менталитет, что способствует культурному обмену внутри коллектива, а также усилению интереса к русской культуре и традициям;
- овладение студентами значительным объемом новой лексики, около 80 % которой является лингвострановедческой;
- усовершенствование фонетико-артикуляционных навыков обучающихся: русская речь участников работы театральной студии звучит более четко и понятно, темп речи увеличился;
- развитие коммуникативных и творческих способностей всех, посещающих занятия кружка [6, с. 230].

Выводы. По итогам проделанной работы нами сформулированы положения, характеризующие потенциал кружка «Театр кукол» как средства оптимизации обучения студентов русскому языку как иностранному:

- использование приемов драматизации при обучении РКИ стимулирует речевую активность и способствует развитию фонетико-артикуляционных навыков иностранных обучающихся;
- занятия в театральной студии объединяют представителей разных народов в команду, где основным языком общения является русский, дают возможность раскрыть и реализовать свой творческий потенциал, повышают интерес к русской культуре;
- участие в работе кружка помогает сделать важный шаг на пути к преодолению страха публичного выступления на русском языке [6, с. 230].

Перспективы проводимого нами исследования связаны с подтверждением качественной оценки эффективности применения приема драматизации в ходе преподавания РКИ количественными данными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверева Е.В., Кутьева М.В. Методический прием театрализации как инструмент развития дискурсивных мультикомпетенций // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 8 (185). С. 9–14. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-9-14
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.
3. Лешутина И.А., Сараева К.Е. Приемы драматизации в контексте театральной технологии при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2024. № 4 (305). С. 67–72.

4. Лозанов В. Основы суггестологии // Проблемы суггестологии. Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгария, 1971. София, 1973.
5. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. София, 1970. 64 с.
6. Николенько Е.Ю., Хурмуз О.В. Использование технологии театрализации в процессе работы с текстом русской сказки на занятиях по РКИ. // Слово. Грамматика. Речь. 2025. Вып. XXV. С. 229-231.
7. Радушинская И.Н. Художественный текст в обучении РКИ будущих актеров и режиссеров // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2007. № 2. С. 156-159.
8. Скуридина С.А. Театральная студия как средство актуализации коммуникативной деятельности иностранных студентов (проект создания) // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2015. Вып. 2 (16). С. 45-48.
9. Тодорова Р., Димитрова Р. Приглашаем «театр» на уроки РКИ! Сценарии уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 104 с.
10. Цотова Д.Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. 294 с.
11. Шубина И.Б. Драматургия и режиссура зрелища: игра, сопровождающая жизнь: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 288 с.

REFERENCES

1. Zvereva E.V., Kutyeva M.V. Metodicheskiy priyem teatralizatsii kak instrument razvitiya diskursivnykh mul'tikompetent-siy [Theatricalization as a tool for developing discursive multicompetences]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017. Iss. 8 (185). P. 9-14. (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-9-14
2. Kitaygorodskaya G.A. Intensivnoye obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika [Intensive teaching of foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Vysshaya shkola; Nauchno-obrazovatel'nyy tsentr "Shkola Kitaygorodskoy", 2009. 277 p. (in Russian).
3. Leshutina I.A., Sarayeva K.E. Priemy dramatizatsii v kontekste teatral'noy tekhnologii pri obuchenii RKI [Dramatization techniques in the context of theatre technology in teaching Russian as a foreign language]. *Russian Language Abroad*. 2024. No. 4 (305). P. 67-72. (in Russian).
4. Lozanov V. Osnovy suggestologii [Foundations of suggestology]. *Problems of Suggestology. Proceedings of the 1st International Symposium on Suggestology in the People's Republic of Bulgaria, 1971*. Sofia, 1973. (in Russian).
5. Lozanov G. Suggestologiya i suggestopediya: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk [Suggestology and suggestopedia. Extended Abstract of Dr. Habil. of Medical Sciences Thesis]. Sofia, 1970. 64 p. (in Russian).
6. Nikolenko E.Yu., Khurmuz O.V. Ispol'zovaniye tekhnologii teatralizatsii v protsesse raboty s tekstem russkoy skazki na zanyatiyakh po RKI [Using theatre technology in working with Russian fairy tale texts in RFL classes]. *Slovo. Grammatika. Rech'*. 2025. Iss. XXV. P. 229-231. (in Russian).
7. Radushinskaya I.N. Khudozhestvennyy tekst v obuchenii RKI budushchikh akterov i rezhissеров [Literary text in teaching Russian as a foreign language to future actors and directors]. *RUDN Journal of Education: Languages and Specialties*. 2007. No. 2. P. 156-159. (in Russian).
8. Skuridina S.A. Teatral'naya studiya kak sredstvo aktualizatsii kommunikativnoy deyatel'nosti inostrannykh studentov (proyekt sozdaniya) [Theatre studio as a means of enhancing foreign students' communicative activity (a creation project)]. *Linguistics and Intercultural Communication. Scientific Bulletin of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering*. 2015. Iss. 2 (16). P. 45-48. (in Russian).
9. Todorova R., Dimitrova R. Priglasheyem "teatr" na uroki RKI! Stsenarii urokov po russkomu yazyku kak inostrannomu [Inviting "theatre" to RFL lessons! Lesson scripts for Russian as a foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy, 2015. 104 p. (in Russian).
10. Tsotova D.Yu. Obucheniye russkomu yazyku kak inostrannomu na kursakh vne yazykovoy sredy s ispol'zovaniyem lingvotatral'nykh priyomov: dis. ... kand. ped. nauk [Teaching Russian as a foreign language in non-language-environment courses using linguo-theatrical techniques. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Belgorod, 2017. 294 p. (in Russian).
11. Shubina I.B. Dramaturgiya i rezhissura zrelishcha: igra, soprovozhdayushchaya zhizn' [Dramaturgy and direction of spectacle: the game that accompanies life: teaching manual]. Rostov-on-Don: Feniks, 2006. 288 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 08.05.2026

Поступила после рецензирования: 19.06.2026

Поступила к публикации: 08.07.2026

Received: 08.05.2026

Revised: 19.06.2026

Accepted: 08.07.2026

Чи Сяодань, Соловьёва А.В.,
Московский государственный университет спорта и туризма



ЧИ СЯОДАНЬ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры психологии, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: методология и технология профессионального образования, физическая культура и спорт, здоровьесбережение, методика преподавания физической культуры и спорта. Автор одной опубликованной научной работы. Электронный адрес: chixiaodan@163.com

CHI XIAODAN

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Psychology, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: methodology and technology of professional education, physical culture and sports, health preservation, methods of teaching physical culture and sports. Author of one published scientific work. E-mail address: chixiaodan@163.com



СОЛОВЬЁВА АЛЛА ВЯЧЕСЛАВОВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: методология и технология профессионального образования, психология спорта, психология здоровья, здоровьесберегающие технологии. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронный адрес: solo-av@yandex.ru

ALLA V. SOLOVYOVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Moscow State University of Sport and Tourism. Research interests: methodology and technology of professional education, sports psychology, health psychology, health-preserving technologies. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: solo-av@yandex.ru

Гендерные различия студентов китайских вузов в понимании и практике здоровьесбережения

Аннотация. Обоснованы значение повышения уровня осведомленности студентов вузов о здоровьесбережении и актуальность изучения вопросов, связанных с гендерными особенностями обучающихся как ключевыми переменными, влияющими на их мышление и поведение. Цель исследования – выявление гендерных различия студентов китайских вузов в понимании и практике здоровьесбережения. Для достижения цели проведена работа по оценке осведомленности обучающихся разного пола в области здоровьесбережения. Выявлены поведенческие особенности представителей мужского и женского полов в рассматриваемой нами сфере. Разработаны рекомендации по повышению эффективности работы вуза по обучению в области здоровьесбережения с учетом выявленных гендерных особенностей. Полученные данные могут быть интересны исследователям, преподавателям вузов, студентам, интересующимся проблемами здоровьесбережения. Перспективы проводимой работы связаны с реализацией разработанных рекомендаций, количественной и качественной оценкой результативности их внедрения.

Ключевые слова: гендерные различия в понимании и практике здоровьесбережения, студенты китайских вузов, осведомленность и поведенческие особенности в сфере здоровьесбережения.

Для цитирования: Чи Сяодань, Соловьёва А.В. Гендерные различия студентов китайских вузов в понимании и практике здоровьесбережения // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 122–127. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.04.P.122

Abstract. The importance of increasing the awareness of university students about health care and the relevance of studying issues related to the gender characteristics of students as key variables influencing their thinking and behavior are substantiated. The purpose of the study is to identify gender differences among Chinese university students in understanding and practicing health care. To achieve this goal, work has been carried out to assess the awareness of students of different genders in the field of health care. The behavioral features of the representatives of the male and female sexes in the field under consideration are revealed. Recommendations have been developed to improve the effectiveness of the university's work on health-saving education, taking into account the identified gender characteristics. The data obtained may be of interest to researchers, university professors, and students interested in health-saving issues. The prospects of the work carried out are related to the implementation of the developed recommendations, quantitative and qualitative assessment of the effectiveness of their implementation.

Keywords: gender differences in the understanding and practice of health care, Chinese university students, awareness and behavioral characteristics in the field of health care.

For citation: Chi Xiaodan, Solovyova A.V. Gender Differences among Chinese University Students in Understanding and Practicing Health Care. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 122–127. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.122

Введение. На современном этапе развития общества в Китае большое значение имеют идеи здорового образа жизни (далее – ЗОЖ), уделяется пристальное внимание развитию спорта, спортивной индустрии, проведению спортивных мероприятий для разных категорий граждан. Статистика показывает, что к концу 2024 года число людей, участвующих в различных спортивных мероприятиях по всей стране, продолжало расти, а ежегодный масштаб участия только в массовых фитнес-мероприятиях превысил 53 миллиона человек [8]. Значимую роль в выборе ЗОЖ играет физическое воспитание как неотъемлемая часть образовательного процесса в учебных заведениях разных уровней образования.

В Китайской Народной Республике (далее – КНР) различными ведомствами разработан ряд нормативных документов, обеспечивающих продвижение и реализацию концепции «Здоровье прежде всего» [3; 7]. Она предполагает повышение уровня физического здоровья и физической подготовленности подростков посредством

- интеграции спорта и санитарного просвещения в образовательные программы;
- обеспечения доступности спортивного образования;
- установления минимальных норм учебных часов для спортивных курсов в вузах;
- проведения значительного количества спортивных мероприятий на территории кампусов;
- усиления работы по пропаганде и просвещению в области ЗОЖ, профилактики заболеваний, и безопасности на спортивных занятиях;
- обеспечения наличия профессиональных учителей физкультуры во всех учебных заведениях страны;
- совершенствование механизмов проверки безопасности спортивных сооружений и оборудования;
- включения знаний о здоровьесбережении в обязательное содержание спортивных курсов [3; 7].

По мнению экспертов в сфере образования, предлагаемые меры по интеграции технологий здоровьесбережения в образовательный процесс могут обеспе-



Московский государственный университет спорта и туризма

чить улучшение показателей физического здоровья обучающихся [1].

Важным этапом физического воспитания, обеспечивающим формирование необходимых знаний и опыта, полезных привычек, укрепление физического и психического здоровья, поддерживающим всестороннее развитие личности [6], способностей к самостоятельному здоровьесбережению [1, с. 51] является обучение в высших учебных заведениях. Студенты университетов – значимая часть человеческого капитала страны, они играют ключевую роль в распространении идей ЗОЖ [5]. Повышение уровня их осведомленности о здоровьесбережении имеет большое значение для укрепления собственного здоровья, пропаганды ЗОЖ в семьях и формирования здоровых привычек и поведения у будущих поколений.

Различные проблемы, связанные с изучением осведомленности студентов о понятии «здоровьесбережение» были рассмотрены в трудах М.Р. Арпентьева, Г.М. Голубчикова, Л.П. Друганова, А.И. Коробченко, В.В. Ретивина, Т.Е. Фертиковой, С.А. Харченко и других. Наименее изученными на сегодняшний день остаются вопросы, связанные с гендерными особен-

ностями студентов как ключевыми переменными, влияющими на индивидуальное мышление и поведение. Вместе с этим, имеющиеся особенности физиологических и психологических характеристик, социокультурных ожиданий могут приводить к различиям между студентами мужского и женского пола в понимании и практике здоровьесбережения [2]. Гендерные различия, определяющие активность участия в спортивных мероприятиях и понимание здоровья обуславливает необходимость разработки дифференцированных образовательных стратегий.

Важность понимания гендерной специфики отношения к здоровьесбережению на фоне отсутствия исследований, посвященных данной тематике, определяет актуальность проводимого нами исследования на тему «Формирование основ здоровьесбережения на занятиях по физической культуре у студентов современного вуза».

Цель исследования – выявление гендерных различия студентов китайских вузов в понимании и практике здоровьесбережения.

Задачи исследования:

- оценить осведомленность студентов разного пола в области здоровьесбережения;
- выявить поведенческие особенности представителей мужского и женского полов в рассматриваемой нами сфере;
- изучить ключевые факторы повышения уровня грамотности обучающихся вуза в области здоровьесбережения, сопряженные с гендерными особенностями;
- разработать рекомендации по повышению эффективности работы вуза по обучению в области здоровьесбережения с учетом выявленных гендерных особенностей.

Объект исследования – «здоровьесбережение» как понятие и процесс улучшения поведенческих практик у студентов китайских университетов.

Предмет исследования – гендерные различия обучающихся вузов в понимании проблем и практике здоровьесбережения.

Организация исследования. Данное исследование проведено на базе Лешаньского педагогического института (провинция Сычуань, КНР).

Сроки проведения исследования: ноябрь 2025 года.

Контингент исследования: 270 студентов первого – третьего курсов в возрасте от 18 до 22 лет. 129 обучающихся мужского пола и 141 – женского.

Методы исследования. Основным методом исследования выступил опрос с использованием авторского «Опросника когнитивных и поведенческих аспектов здоровьесбережения студентов университета».

Когнитивное измерение охватывало три показателя: знание основных подходов к защите здоровья, методов профилактики заболеваний и поддержания здоровья с помощью физических упражнений. Использовалась 5-балльная системы оценки.

Поведенческое измерение включало четыре показателя: частота занятий физической культурой и спортом (в неделю), участие в регулярных медицинских осмотрах и внимание к их результатам, разработка личного плана здоровья и его реализация.

Обработка данных проводилась с использованием статистического программного обеспечения SPSS 26.0 и включало описательную статистику, критерий хи-квадрат, дисперсионный анализ (ANOVA) и корреляционный анализ Пирсона для изучения характеристик когнитивного уровня, гендерных различий и внутренней взаимосвязи между познанием и поведением.

Результаты исследования. Описательная статистика показывает, что общий уровень осведомленности студентов университета о поддержании здоровья находится на среднем или высоком уровнях. При этом средние баллы по трем основным параметрам варьируются от 3,640 до 4,488:

- наивысший уровень – осведомленность об основных подходах к защите здоровья: среднее значение 4,488, стандартное отклонение 0,471;
- умеренная осведомленность о правилах безопасности в ходе занятий спортом: среднее значение 3,834, стандартное отклонение 0,434;
- низкий уровень осведомленности о профилактике заболеваний: среднее значение 3,640, стандартное отклонение 0,556.

Выявлена высокая согласованность (стандартные отклонения для всех параметров < 0,6) по отдельным показателям осведомленности студентов. Основное внимание уделяется: физическому (78,8 %) и психическому (79,3 %) здоровью, регулярному выполнению физических упражнений (61,8 %), оценке физической подготовленности (77,0 %). Меньшее количество респондентов выбрало такие аспекты, как: социальное благополучие (54,8 %), регулярные медицинские осмотры и профилактика заболеваний (24,0 %), знания о разработке индивидуальных планов физической активности (49,3 %).

Для изучения гендерных различий в знаниях и поведении студентов в области здоровьесбережения использовались дисперсионный анализ (ANOVA) и критерий хи-квадрат. Результаты показали отсутствие статистически значимых различий между студентами мужского и женского полов в отношении знаний о здоровьесбережении и восприятия ценности здоровья ($p > 0,05$). Это указывает на монотонность когнитивного уровня выборки. По показателям поведенческого измерения в сфере здоровьесбережения различия между полами были статистически значимыми. Выявлена значимая положительная корреляция с показателем еженедельной физической активности ($\chi^2 = 30,053$, $p < 0,001$) – обучающиеся мужского пола отмечают значительно более высокую частоту занятий физической культурой и спортом.

Пол также значимо связан с регулярными медицинскими осмотрами и вниманием к их результатам, разработкой и реализацией личных планов по здоровьесбережению ($\chi^2 = 7,937$ и $10,617$ соответственно, $p = 0,047$ и $0,014$ соответственно, оба $< 0,05$). Лица мужского пола значительно чаще проходят регулярные медицинские осмотры, обращают внимание на их результаты, разрабатывают и реализовывают подробные планы по здоровьесбережению. Не было выявлено существенной разницы между студентами мужского и женского пола в выборе стратегии улучшения здоровья или плана здоровьесбережения.

Корреляционный анализ Спирмена (см. Таблицу 1) показал, что осведомленность о здоровьесбережении значительно положительно коррелирует со всеми четырьмя основными измерениями поведения в области здоровьесбережения ($p < 0,01$). Самая выраженная положительная корреляция наблюдалась с разработкой личного плана здоровьесбережения

($r = 0,342$), за которой следовали реализация плана здоровьесбережения ($r = 0,332$) и объем еженедельной физической активности ($r = 0,304$). Корреляция знаний с регулярностью медицинских осмотров и вниманием к их результатам относительно слабая ($r = 0,212$). Таким образом, осведомленность о здоровьесбережении оказывает положительное влияние на все измерения поведения в данной сфере.

В Таблице 2 представлены дескриптивные статистики и коэффициенты корреляции Спирмена между показателями здоровьесберегающей компетентности. анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о наличии выраженной положительной корреляции между осведомленностью о здоровьесбережении и поведением в отношении здоровьесбережения. Это согласуется с основной логикой когнитивно-поведенческой теории: познание предшествует поведению, прочная знаниевая база необходима для осуществления здоровьесберегающего поведения.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа Спирмена

Вопросы анкеты	Коэффициент корреляции Спирмена
Составляете ли Вы личный план оздоровления?	0.342**
Следуете ли Вы своему плану по улучшению или поддержанию здоровья?	0.332**
Регулярно ли Вы проходите медицинские осмотры?	0.212**
Обращаете ли Вы внимание на результаты медицинских осмотров?	0.212**
Сколько раз в неделю вы занимаетесь спортом (включая уроки физкультуры и самостоятельные тренировки)?	0.304**

Примечание: ** – $p < 0.01$

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями
здоровьесберегающей компетентности

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Осведомленность о здоровье, поведение и приобретение знаний	Знания в области поддержания здоровья	Поведение, направленное на поддержание здоровья
Осведомленность о здоровье, поведение и приобретение знаний	4.115	0.509	1	–	–
Знания в области поддержания здоровья	4.207	0.704	0.875**	1	–
Поведение, направленное на поддержание здоровья	4.096	0.691	0.914**	0.869**	1
Мотивация к движению	4.058	0.611	0.902**	0.710**	0.830**
Понимание ценности здоровья	4.408	0.486	0.767**	0.564**	0.550**

Примечание: ** – $p < 0.01$.

Обсуждение результатов исследования. Результаты изучения когнитивного и поведенческого измерений в сфере здоровьесбережения китайских студентов вузов показывают, что уровень их осведомленности соответствует текущему состоянию базового санитарного просвещения в китайских вузах. Обучающиеся обладают необходимыми представлениями об основных подходах к здоровьесбережению, их пониманием, имеют высокие показатели по основным аспектам физического и психического здоровья. Это указывает на эффективность работы вуза по популяризации базовых знаний в области здоровьесбережения. Наименее прочно освоенными оказались представления о профилактике заболеваний и оказании первой помощи.

В этой связи может быть интересен опыт Российских вузов, интегрирующих модули по теории и практике здоровьесбережения (оказание первой помощи, составление индивидуальных программ физической активности и др.) в программы по физическому воспитанию и другие учебные курсы [4, с. 34]. Такой опыт может послужить ориентиром для китайских колледжей и университетов в организации работы по нивелированию когнитивных пробелов в сфере здоровьесбережения.

В восприятии ценности здоровья между обучающимися мужского и женского пола значимых различий не выявлено, но они наблюдаются в поведении, связанном с здоровьесбережением. Студентки продемонстрировали значительно менее выраженную заинтересованность в прохождении регулярных медицинских осмотров, разработке и реализации планов по здоровьесбережению. Подобные различия, сопряженные с гендерными особенностями, также наблюдается в российских университетах [2; 4].

На основе результатов исследования можно сформулировать следующие рекомендации:

- восполнить пробелы в знаниях обучающихся о профилактике заболеваний и персонализированном управлении своей здоровьесберегающей деятельно-

стью путем интеграции соответствующей тематики и практических упражнений в содержание курсов физической культуры;

- усилить системность усвоения знаний в области здоровьесбережения и обеспечить условия для их применения в образовательном процессе и повседневной жизни;
- разработать дифференцированные стратегии здоровьесбережения с учетом гендерных различий, предоставить студенткам структурированное руководство по планированию деятельности в сфере здоровьесбережения, обеспечивая повышение числа обучающихся женского пола, выбирающих ЗОЖ;
- представить научное обоснование организации регулярной физической активности для юношей;
- создать единую систему, включающую «когнитивную оценку → отслеживание поведения → корректирующую обратную связь» в сфере здоровьесбережения, объединяющую в общий цикл процессы освоения знаний и навыков и их трансформации в здоровьесберегающее поведение.

Заключение. Представленные нами результаты исследования позволяют определить задачи по совершенствованию физического воспитания в вузах Китая. Среди ключевых направлений – повышение осведомленности студентов университетов о здоровьесбережении и совершенствование процесса поддержки перевода знаний в поведенческие паттерны и полезные привычки. Понимание отношения обучающихся университетов к здоровьесбережению и гендерных отличий в поведении может дать важные сведения для разработки программ по обучению в сфере здоровьесбережения.

Полученные данные могут быть интересны исследователям, преподавателям вузов, студентам, интересующимся проблемами здоровьесбережения. Перспективы проводимой работы связаны с реализацией разработанных рекомендаций, количественной и качественной оценкой результативности их внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коробченко А.И., Голубчиков Г.М., Харченко С.А., Арпентьева М.Р. Самостоятельность здоровьесбережения как показатель физической культуры студентов университетов // Педагогический ИМИДЖ. 2022. № 1 (54). С. 51–60.
2. Ретивина В.В. Отношение современных студентов к проблеме сохранения здоровья: гендерный аспект // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. № 4. С. 11–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-sovremennyh-studentov-k-probleme-sohraneniya-zdorovya-gendernyy-aspekt> (дата обращения: 28.04.2026).
3. Фертикова Т.Е., Друганова Л.П. Здоровьесбережение в вузах посредством информационно-компьютерных технологий // Информатика: проблемы, методология, технологии: материалы VII Международной школы-конференции «Информатика в образовании». Воронеж, 2016. С. 757–761.
4. Фертикова Т.Е. Состояние здоровья студентов и здоровьесберегающие технологии: региональный опыт вузов России // Морская медицина. 2019. № 2. С. 34–44.
5. 教育部主要部门。体育与健康教学改革指导原则（实验实施） [Главное управление Министерства образования. Руководящие принципы реформы преподавания физического воспитания и здоровья (экспериментальное внедрение)]. URL: https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/202108/t20210802_543269.html (дата обращения: 07.04.2026) (на китайском языке).

6. 习近平主席的体育国家愿景 [Концепция председателя Си Цзиньпина о спортивной державе]. URL: <http://politics.people.com.cn/n1/2021/0123/c1001-32009716.html> (дата обращения: 23.04.2026) (на китайском языке).
7. 教育部等五个部门。 实施提高学生体质计划的建议。 2026 [Министерство образования и пяти других ведомств. Рекомендации по реализации Плана повышения физической подготовки учащихся. 2026]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_938/s3273/202511/t20251119_1420840.html (дата обращения: 18.11.2026) (на китайском языке).
8. 2024年国民体质统计 [Статистика по национальной физической подготовке в 2024 году]. URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202503/content_7015206.htm (дата обращения: 26.04.2026) (на китайском языке).

REFERENCES

1. Korobchenko A.I., Golubchikov G.M., Harchenko S.A., Arpent'eva M.R. Samostoyatel'nost' zdorov'esberezheniya kak pokazatel' fizicheskoy kul'tury studentov universitetov [Independence of health preservation as an indicator of physical education of university students]. *Pedagogical IMAGE*. 2022. No. 1 (54). P. 51–60. (in Russian).
2. Retivina V.V. Otnoshenie sovremennyh studentov k probleme sohraneniya zdorov'ya: gendernyj aspekt [Attitude of modern students to the problem of health preservation: gender aspect]. *Bulletin of the Maikop State Technological University*. 2022. No. 4. P. 11–19. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-sovremennyh-studentov-k-probleme-sohraneniya-zdorovya-gendernyy-aspekt> (date of the Application: 28.04.2026). (in Russian).
3. Fertikova T.E., Druganova L.P. Zdorov'esberezhenie v vuzah posredstvom informacionno-komp'yuternyh tekhnologij [Health preservation in universities through information and computer technologies]. *Informatics: problems, methodology, technologies: proceedings of the VII International school-conference "Informatics in education"*. Voronezh. 2016. P. 757–761. (in Russian).
4. Fertikova T.E. Sostoyanie zdorov'ya studentov i zdorov'esberegayushchie tekhnologii: regional'nyj opyt vuzov Rossii [Students' health status and health-saving technologies: regional experience of Russian universities]. *Marine medicine*. 2019. No. 2. P. 34–44. (in Russian).
5. 教育部主要部门。 体育与健康教学改革指导原则（实验实施） [Main Directorate of the Ministry of Education. Guiding principles of the reform of physical education and health teaching (experimental implementation)]. Available at: https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/202108/t20210802_543269.html (date of the Application: 07.04.2026) (in Chinese).
6. 习近平主席的体育国家愿景 [President Xi Jinping's Concept of a Sports Power]. Available at: <http://politics.people.com.cn/n1/2021/0123/c1001-32009716.html> (date of the Application: 23.04.2026) (in Chinese).
7. 教育部等五个部门。 实施提高学生体质计划的建议。 2026 [The Ministry of Education and Five Other Departments. Opinions on the Implementation of the Plan for Improving Student Physical Fitness. 2026]. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_938/s3273/202511/t20251119_1420840.html (date of the Application: 18.04.2026) (in Chinese).
8. 2024年国民体质统计 [Statistics on National Physical Fitness in 2024]. Available at: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202503/content_7015206.htm (date of the Application: 26.04.2026) (in Chinese).

Поступила в редакцию: 04.05.2026

Поступила после рецензирования: 11.06.2026

Поступила к публикации: 29.06.2026

Received: 04.05.2026

Revised: 11.06.2026

Accepted: 29.06.2026

Шамина О.Б., Сенаторова Е.К.,
Национальный исследовательский Томский политехнический университет



ШАМИНА ОЛЬГА БОРИСОВНА

Российская Федерация, город Томск

кандидат технических наук, доцент, доцент отделения управления бизнесом и инновациями Бизнес-школы, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Сфера научных интересов: практико-ориентированные модели инженерно-технической подготовки, креативно-развивающая компонента образования, дистанционные технологии в образовании, философия науки и техники. Автор более 70 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-3511-3078. Электронная почта: shob@tpu.ru

OLGA B. SHAMINA

Tomsk, Russian Federation

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Associate Professor at the Division of Business and Innovation Management of the Business-School, National Research Tomsk Polytechnic University. Research interests: practice-oriented models of engineering and technical training, creative and developmental component of education, distance technologies in education, philosophy of science and technology. Author of more than 70 published scientific works. ORCID: 0000-0002-3511-3078. E-mail address: shob@tpu.ru



СЕНАТОРОВА ЕЛЕНА КОНСТАНТИНОВНА

Российская Федерация, город Томск

магистр по направлению «Инноватика», старший преподаватель отделения управления бизнесом и инновациями Бизнес-школы, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Сфера научных интересов: нейромаркетинг в бизнес-аналитике, маркетинг в дополнительном образовании, креативные направления развития образования. AuthorID: 1294218. SPIN-код: 7991-4949. Электронная почта: eks17@tpu.ru

ELENA K. SENATOROVA

Tomsk, Russian Federation

Master's Degree in Innovations, Senior Lecturer at the Division of Business and Innovation Management of the Business-School, National Research Tomsk Polytechnic University. Research interests: neuromarketing in business analytics, marketing in continuing education, creative areas of educational development. AuthorID: 1294218. SPIN code: 7991-4949. E-mail address: eks17@tpu.ru

Применение искусственного интеллекта при решении изобретательских задач

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы трансформации инженерного образования в условиях внедрения генеративного искусственного интеллекта. Предлагается модель интеграции возможностей генеративного искусственного интеллекта и теории решения изобретательских задач при осуществлении обучающимися проектной деятельности. Описана логика распределения функций: генеративный искусственный интеллект выступает инструментом для масштабного сбора данных, систематизации информации и быстрого прототипирования; студент, вооруженный алгоритмами теории решения изобретательских задач, осуществляет постановку задачи, критическую оценку сделанных нейросетью выводов и поиск прорывных решений. Представленный опыт показывает, что синергия рассматриваемой теории и возможностей генеративного искусственного интеллекта позволяет обеспечить использование обучающимися нейросетей не для имитации учебного результата, а для поддержки инженерного сотворчества.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, генеративный искусственный интеллект, высшее инженерное образование.

Для цитирования: Шамина О.Б., Сенаторова Е.К. Применение искусственного интеллекта при решении изобретательских задач // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 128–132. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.04.P.128

Abstract. The paper examines current issues related to the transformation of engineering education in the context of the introduction of generative artificial intelligence. A model is proposed for integrating the capabilities of generative artificial intelligence and the theory of solving inventive problems in the context of students' project activities. The logic of function distribution is described: generative artificial intelligence serves as a tool for large-scale data collection, information systematization, and rapid prototyping; the student, equipped with algorithms from the theory of solving inventive problems, formulates the problem, critically evaluates the conclusions drawn by the neural network, and searches for breakthrough solutions. The presented experience shows that the synergy of the theory under consideration and the capabilities of generative artificial intelligence makes it possible to ensure that students use neural networks not to simulate learning outcomes, but to support engineering co-creation.

Keywords: theory of inventive problem-solving, generative artificial intelligence, higher engineering education.

For citation: Shamina O.B., Senatorova E.K. The Use of Artificial Intelligence in Solving Inventive Problems. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 128–132. (in Russian). DOI:10.18137/RNU.HET.26.04.P.128

Введение. Стремительные изменения в области технологий охватывают все сферы человеческой деятельности, формируя контуры Индустрии 5.0, в рамках которой искусственный интеллект (далее – ИИ) предоставляет уникальные возможности для развития и новых открытий. Система высшего образования стоит перед необходимостью значительных перемен, связанных с различными сферами применения генеративного ИИ (далее – ГИИ). Как показывают результаты исследований (Н.В. Бордовская, Д.С. Гнедых, И.А. Груздев, Е.А. Кошкина, Е.В. Кручинская, Я.И. Кузьминов и др.), интеграция ГИИ в деятельность высшей школы носит лавинообразный характер. По данным масштабных опросов, опыт использования ИИ в учебном процессе имеют до 87 % студентов российских вузов; с 2023 года наблюдается резкий рост исследовательской активности и публикаций по данной тематике [3; 4].

Важно отметить, что повсеместное внедрение ГИИ не только обеспечивает возможности для персонализации обучения, но и актуализирует серьезные вызовы. Эмпирические данные свидетельствуют о фундаментальной проблеме: студенты массово делегируют ИИ не только выполнение заданий, но и первичный анализ информации, что приводит к феномену, который исследователи называют «окукливание рутин» [4]. Выпадение операции сбора информации и ее анализа из процесса познания ведет к снижению познавательной активности обучающихся и ослаблению навыков критического мышления.

Наблюдается усиление образовательного неравенства: студенты с высокой академической успеваемостью используют ИИ как инструмент развития, перенаправляя сэкономленное время на творческие задачи. Отстающие обучающиеся чаще применяют ИИ для имитации результата («закрытия» задачи) без должной верификации, попадая в ловушку «галлюцинаций» нейросетей [4; 5].

В этих условиях подготовка системно мыслящих инженеров требует разработки новой модели интеграции ИИ в образовательный процесс. Она должна обеспечивать не противопоставление человеческого интеллекта и ИИ, а нацеленность обучающихся на



Национальный исследовательский Томский
политехнический университет

поиск успешного проектного решения при умелом сочетании человеческой креативности с возможностями ГИИ, формирование у них исследовательско-предпринимательского мышления.

Методологическим каркасом, способным направить возможности ИИ в созидательное русло, выступает теория решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ), разработанная Г.С. Альтшуллером. Опыт преподавания дисциплин, связанных с ТРИЗ, для студентов различных направлений (от химической инженерии до инноватики), накопленный с середины 80-х годов в Томском политехническом университете (далее – ТПУ), показал высокую эффективность использования инструментов данной теории (анализ противоречий, вещественно-полевой анализ, матрица Альтшуллера) для развития исследовательско-предпринимательского мышления [2; 6]. ТРИЗ знакомит будущих специалистов с методологией поиска эффективного решения, способствует формированию творческого мышления и изобретательской активности студентов.

Целью данной статьи является описание модели, в которой методы ТРИЗ и возможности ГИИ применяются синергетически. На основе результатов опроса студентов Бизнес-школы ТПУ выявлены ре-

альные паттерны использования нейросетей и предложен алгоритм распределения функций между студентом и ИИ при выполнении сквозных проектных заданий. Это позволяет превратить нейросеть из инструмента имитации знаний в полноценного ассистента инженера-исследователя.

ТРИЗ как методология поиска эффективных инженерных решений. В современной педагогической практике существует множество подходов к активизации творческого мышления. Однако в контексте подготовки инженеров и инноваторов наиболее системной и доказавшей свою эффективность методологией остается ТРИЗ, разработанная на основе анализа массивов патентной информации [1]. В отличие от эвристических методов, ТРИЗ опирается на объективные законы развития технических систем, что позволяет не просто генерировать идеи методом проб и ошибок, а целенаправленно находить сильные неочевидные решения.

Опыт ТПУ показывает, что интеграция ТРИЗ в образовательный процесс носит многоуровневый характер. Для студентов Бизнес-школы и инженерных направлений освоение инструментов ТРИЗ реализуется как в формате самостоятельной дисциплины (например, «Методы решения инженерных задач»), так и в виде прикладных модулей, встроенных в проектные курсы по инноватике и управлению продуктами. Такой подход позволяет обучающимся не только изучать основы данной теории, но и применять их для решения реальных кейсов. Это особенно важно в современных условиях, когда ГИИ берет на себя рутинные операции, а от человека требуется развитое системное и критическое мышление для верификации результатов [3; 4].

В рамках проектного обучения студенты выполняют задания, направленные на разработку инновационного продукта, сервиса или оптимизацию бизнес-процесса. Алгоритм ТРИЗ структурирует эту деятельность, переводя ее из хаотичного поиска в управляемый процесс. В пояснительной записке к такому проекту, в соответствии с методическими требованиями ТПУ, обязательно отражаются следующие этапы:

- обоснование актуальности проекта, формулировка исходной проблемной ситуации;
- сравнительный анализ конкурирующих решений (патентный и рыночный поиск аналогов);
- формулирование «идеального конечного результата» (далее – ИКР) – описания системы, которая выполняет полезную функцию без дополнительных затрат, усложнений или негативных побочных эффектов;
- выявление и схематичное описание технических и (или) физических противоречий, препятствующих достижению ИКР;
- обоснование выбранного решения на основе применения конкретных приемов устранения противо-

речий (с использованием матрицы Альтшуллера или вепольного анализа);

- описание принципа действия разработанного объекта или процесса;
- оценка пределов развития объекта по заданному потребительскому свойству;
- выводы и предложения по дальнейшему совершенствованию системы (прогноз перехода к следующей ступени развития).

Методология ТРИЗ успешно адаптируется и для дисциплин маркетингового, управленческого профиля. Например, при анализе деятельности конкурентов студенты учатся выявлять не только очевидные преимущества, но и скрытые системные противоречия в продуктах оппонентов. В отличие от традиционного конкурентного анализа, который часто ограничивается поверхностным сравнением заявленных характеристик, инструментарий ТРИЗ позволяет углубить исследование. Он трансформирует стандартный бенчмаркинг в процесс выявления скрытых системных противоречий, функциональных недостатков продуктов конкурентов и нереализованных возможностей рыночной ниши.

Ключевым элементом подготовки выступает обучение студентов формулированию ИКР с позиции потребительской ценности. Это кардинально смещает фокус аналитической работы: вместо абстрактного вопроса «как лучше продвигать компанию», обучающиеся решают конкретную инженерно-маркетинговую задачу – как устранить недостатки определенной системы, не усложняя ее, и трансформировать пользовательский опыт взаимодействия не только с продуктом, но и с маркетинговыми коммуникациями бренда в целом. Применение данных методик позволяет находить неочевидные решения на всех этапах жизненного цикла продукта и развития рынка.

Именно на этапах поиска аналогов и первичной систематизации больших массивов данных традиционный анализ сталкивается с временными ограничениями. Здесь возникает естественная и необходимая точка применения ГИИ. Он выступает в роли мощного инструмента обработки информации и генерации вариантов, в то время как оценка релевантности данных, выявление истинных противоречий и выбор стратегии решения остаются в зоне ответственности студента, вооруженного методами ТРИЗ.

Основными критериями при оценке такого проекта являются качество предложенной идеи по разрешению проблемной ситуации, а также поиск решения по алгоритму ТРИЗ: анализ ситуации, выявление противоречия в системе и его разрешение с помощью стандартов (приемов ТРИЗ). Дальнейшее развитие проекта связано с оформлением бизнес-идеи и защитой выпускной квалификационной работы в формате стартапа. Таким образом достигается результат, заявленный в образовательной программе: владеет

навыками применения методов, инструментов для управления проектами, описания бизнес-процессов и проектирования жизненного цикла продукта.

ТРИЗ выступает не просто как набор инструментов, а как необходимый методологический каркас, предотвращающий деградацию критического мышления при использовании цифровых помощников. Он обеспечивает переход от имитации учебного результата к подлинному инженерно-предпринимательскому сотворчеству, подготавливая почву для синергетического применения ИИ.

Практика применения синергии ТРИЗ и ГИИ в бизнес-образовании. Для обоснования применения синергии ТРИЗ и ГИИ в течение 2025–2026 учебного года проведен опрос 144 студентов Бизнес-школы ТПУ 1–4 курсов бакалавриата и 1–2 курсов магистратуры, обучающихся по направлениям «Инноватика» и «Менеджмент». Количественный анализ полученных эмпирических данных позволил выявить специфику использования ГИИ:

- зафиксирована высокая частота его применения: более 65 % респондентов взаимодействуют с нейросетями почти каждый день, преимущественно для решения учебных и проектных задач (написание текстов, создание презентаций, программирование, генерация изображений);
- уровень цифровой грамотности студентов оценен как высокий, они используют мультимодальные связки инструментов (ChatGPT, DeepSeek, Яндекс GPT, GigaChat в сочетании с Кандинским или Шедеврумом) для образовательных целей, рабочих и бытовых задач.

Анализ ответов на открытые вопросы высветил ряд противоречий. С одной стороны, ключевым запросом на внедрение в обучение нейросетей является «навык грамотного написания промптов» и «оптимизация рабочих процессов». С другой стороны, часть респондентов прямо формулирует цель: «научиться писать научные работы и решать задания так, чтобы в результате не было видно следов использования ИИ», либо использует нейросети исключительно для механического сбора данных без последующей аналитики и проверки полученных результатов. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что без жесткого методологического каркаса использование ГИИ сводится к имитации учебного результата и (или) делегированию когнитивных операций нейросети.

Во избежание данных проблем и их далекоидущих последствий в образовательном процессе при освоении дисциплин маркетингового и инновационного профиля Бизнес-школы ТПУ лабораторные и практические занятия разрабатываются и проводятся с опорой на методологию системного решения сложных реальных профессиональных задач. Особое внимание уделяется использованию ГИИ в качестве инструмента когнитивной поддержки на этапах сбора

и первичной систематизации данных. Это существенно ускоряет обработку больших массивов информации (анализ отзывов, мониторинг рыночных трендов, генерация гипотез), при этом оценка выявленных проблем, верификация фактов и преобразование результатов в точки стратегического роста остаются исключительной зоной ответственности студента.

Синергетическое сочетание технологий ГИИ и методологии ТРИЗ способствует развитию у будущих менеджеров, экономистов и инноваторов навыков глубокого стратегического мышления. Они учатся деконструировать рыночные предложения, выявляя за рекламными сообщениями суть инженерной или бизнес-задачи продукта. Это дает возможность не только адаптировать успешные рыночные примеры к решению поставленных задач, но и генерировать принципиально новые инновационные решения как в области продуктового дизайна, так и в маркетинговых стратегиях.

Таким образом, ТРИЗ объединяет в общий алгоритм креативный потенциал студента и функциональный подход, а также ресурсные возможности нейросетей. Это способствует повышению качества итогового результата проектной деятельности и готовит выпускников к эффективной профессиональной деятельности в парадигме Индустрии 5.0, характеризующейся симбиозом человеческого интеллекта и машинных вычислений. Интеграция ТРИЗ в обучение маркетингу, финансовому менеджменту становится важнейшим фактором развития исследовательского и предпринимательского мышления, а владение гибридным инструментарием обеспечивает выпускникам устойчивое конкурентное преимущество на рынке труда.

Заключение. Айзек Азимов в середине двадцатого века предвидел, что технологии изменят образование и мышление людей. ИИ способен хранить и обрабатывать колоссальные массивы информации, предлагать варианты решений и даже имитировать творчество. Однако все его возможности основаны на комбинации уже существующих данных, тогда как человеческое мышление ценится именно за то, что оно способно выходить за пределы шаблонов, создавать новое, двигаться туда, где нет готовых решений. На сегодняшний день не существует педагогических моделей, обосновывающих возможности объединения ТРИЗ и ИИ, но накопленный нами опыт показывает, что данное направление является перспективным. Ключевая идея состоит в том, что ИИ – это инструмент, помогающий оптимизировать обучение, взять на себя рутинную работу, освобождая время для творчества. Он не может заменить человеческое мышление в процессе решения изобретательских задач, так как не обладает гибкостью, воображением, способностью к сомнению и поиску смысла. Предложенный подход позволяет не противопоставлять мышление человека и ИИ, а сочетать их сильные стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Новосибирск: Наука, 1986. 210 с.
2. Гин А., Кудрявцев А.В., Бубенцов В.Ю., Серединский А. Теория решения изобретательских задач: учебное пособие I уровня. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2017. 64 с.
3. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С. 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
4. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
5. Мухлаева Т.В. Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2. С. 142–153. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-142-153
6. Шамина О.Б. Методы научно-технического творчества: синтез новых технических решений: учебное пособие для вузов. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. 89 с.

REFERENCES

1. Altshuller G.S. Nayti ideyu [To find an idea]. Novosibirsk: Nauka, 1986. 210 p. (in Russian).
2. Gin A., Kudryavtsev A.V., Bubentsov V.Yu., Seredinsky A. Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach: uchebnoe posobie I urovnya [Theory of Inventive Problem Solving. Textbook of the first level]. Tomsk: TPU Publishing House, 2017. 64 p. (in Russian).
3. Koshkina E.A., Bordovskaya N.V., Gnedykh D.S. Generativnyy iskusstvennyy intellekt v vysshem obrazovanii: obzor teoreticheskikh podkhodov 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
4. Kuzminov Ya.I., Kruchinskaya E.V., Gruzdev I.A. Otstayushchie i operezhayushchie: kak studenty ispol'zuyut generativnyy iskusstvennyy intellekt v obrazovatel'nykh tselyakh [Lagging and Leading: How Students Use Generative Artificial Intelligence for Educational Purposes]. *Higher Education in Russia*. 2025. Vol. 34, No. 6. P. 9–35. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
5. Mukhlaeva T.V. Generativnyy iskusstvennyy intellekt: transformatsii v obrazovanii, perspektivy i dinamika [Generative Artificial Intelligence: Transformations in Education, Prospects and Dynamics]. *Man and Education*. 2025. No. 2. P. 142–153. (in Russian). DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-142-153
6. Shamina O.B. Metody nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva: sintez novykh tekhnicheskikh resheniy: uchebnoe posobie dlya vuzov [Methods of Scientific and Technical Creativity: Synthesis of New Technical Solutions: a textbook for universities]. Tomsk: TPU Publishing House, 2013. 89 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 06.03.2026

Поступила после рецензирования: 25.06.2026

Поступила к публикации: 07.08.2026

Received: 06.03.2026

Revised: 25.06.2026

Accepted: 07.08.2026

Ян Мяо,

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы



ЯН МЯО

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранных языков, задачный подход в обучении английскому языку, развитие спонтанной речи у начинающих изучать иностранный язык, дизайн заданий. Электронная почта: 18814510134@163.com

YANG MIAO

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia. Research interests: methodology of teaching foreign languages, task-based approach in teaching English, development of spontaneous speech in beginners to learn a foreign language, task design. E-mail address: 18814510134@163.com

Проектирование заданий на основе задачного подхода для развития спонтанной речи у начинающих изучать английский язык в средней школе

Аннотация. В статье рассматривается потенциал задачного подхода для развития спонтанной устной речи у начинающих изучать английский язык в средней школе. Анализируется ключевое противоречие: традиционные упражнения, ориентированные преимущественно на точность грамматических форм и лексических единиц, часто не формируют у обучающихся готовность к спонтанному реагированию в реальной коммуникации. Предполагается, что задания, построенные на необходимости обмена информацией, содержащие элементы неопределенности и выполняемые в условиях ограниченного времени, могут стимулировать беглость устного высказывания уже на начальном этапе обучения английскому языку. В работе формулируется шесть принципов дизайна заданий, а также приводятся практические методические приемы: использование визуальных опор, микро-ролей и тайминга высказывания. Рассматривается возможность снижения действия аффективного фильтра посредством игровых форматов обучения и повторения заданий с вариациями. Делается вывод о том, что при правильном педагогическом сопровождении начального этапа обучения иностранному языку обучающиеся способны продуцировать спонтанные высказывания, опираясь не столько на объем освоенной лексики, сколько на структуру интерактивных заданий.

Ключевые слова: задачный подход в обучении иностранному языку, спонтанная устная речь, начальный этап изучения английского языка, дизайн заданий.

Для цитирования: Ян Мяо Проектирование заданий на основе задачного подхода для развития спонтанной речи у начинающих изучать английский язык в средней школе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 133–137. (На английском языке). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.133

Abstract. The article examines the potential of the task-based approach for the development of spontaneous oral speech among English language learners in secondary school. The key contradiction is analyzed: traditional exercises, focused mainly on the accuracy of grammatical forms and lexical units, often do not form students' readiness for spontaneous reaction in real communication. It is assumed that tasks based on the need for information exchange, containing elements of uncertainty and performed under limited time conditions, can stimulate fluency of oral utterance already at the initial stage of learning English. The paper formulates six principles of task design, as well as provides practical methodological techniques: the use of visual supports, micro roles, and utterance timing. The possibility of reducing the effect of the affective filter through game learning formats and repetition of tasks with variations is considered. It is concluded that with proper pedagogical support for the initial stage of learning a foreign language, students are able to produce spontaneous utterances based not so much on the volume of vocabulary they have mastered as on the structure of interactive tasks.

Keywords: task-based approach in teaching a foreign language, spontaneous oral speech, the initial stage of learning English, task design.

For citation: Yang Miao Designing Task-Based Activities to Foster Spontaneous Speech in Secondary-School English Beginners. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 133–137. (in English). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.133



Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Introduction. Over the past few decades, Task-Based Language Teaching (TBLT) has gained a lot of attention in the field of second language acquisition. Many teachers and researchers now agree that doing meaningful tasks can help learners develop real communicative ability. However, most of the existing research and classroom practice has focused on intermediate or advanced learners. Beginner learners, on the other hand, are often given very controlled exercises that focus on repeating phrases or memorizing dialogues [7; 9]. This approach certainly helps build basic vocabulary and grammar, but it does not necessarily prepare beginners to speak without a script. So here is the problem. In real life, people rarely plan every word before they speak. Communication is unpredictable, and speakers need to react quickly and naturally. This kind of spontaneous speaking is what many beginner learners struggle with the most. The common solution in many classrooms is to delay free speaking until learners have learned enough words and grammar rules. I believe this is a mistake, and the present paper argues against that waiting strategy. In fact, waiting too long may actually slow down the development of fluency and make learners more afraid of making mistakes.

This leads to an important question: can we design tasks that push beginners to speak spontaneously, even with very limited language resources? My answer is yes, but only if the tasks are designed in a very specific way. Simply putting beginners into pairs and telling them to “talk freely” does not work well. They usually fall silent or switch back to their first language. What we need is a set of clear principles and practical strategies that guide task design for this specific group of learners.

In this paper I will focus on three main things. First, I will explain what “spontaneous speaking” means in the context of beginner English learners and why it matters.

Second, I will propose several design principles that make tasks suitable for beginners. These principles include things like creating information gaps, introducing small unexpected elements, and setting reasonable time pressure. Third, I will provide some concrete classroom strategies that teachers can use right away. These strategies are not just theoretical ideas. I have seen them work in real beginner classrooms, and I will describe them in a step-by-step manner.

A quick note on what this paper does not do. I will not provide a full literature review of TBLT research. I will also not spend much time discussing error correction or grammar instruction. My purpose here is more practical than theoretical. I want to help teachers and materials writers see that spontaneous speaking is not something only advanced learners can do. With the right task design, even beginners can produce unplanned, meaningful speech. And the key, as I will show throughout this paper, lies not in how many words a learner knows, but in how the task itself is structured and how it invites interaction.

Materials and Methods. I use a qualitative approach that combines conceptual review with practical reasoning. The analysis draws on two sources. The first is existing TBLT theory, especially the work of Ellis, Long, and Willis. I re-examine their ideas on task design but filter them through the needs of beginner learners. The second source is my own classroom observations, which help me test whether a principle works in practice. Methodologically, I follow three steps. First, I identify the main barriers for beginners: limited vocabulary, weak grammar, and high anxiety. Second, I review existing task types and ask a simple question: does this task push learners to speak without a script? If not, I modify or discard it. Third, I extract design principles from the tasks that survive this filter, and for each principle I provide a practical classroom strategy. The whole analysis is structured around one central contrast: controlled practice versus task-based production.

Results and discussion. For a beginner, a spontaneous utterance can be as short as two or three words. The key feature is that the learner produces it in real time, without a memorized script or a long pause to plan each word. For example, a learner who says “No, here!” while pointing to a picture is speaking spontaneously [2]. A learner who recites “I would like a cup of tea please” exactly as rehearsed is not. This distinction matters because many classroom activities that look like speaking practice are actually memory exercises in disguise. Learners repeat dialogues, fill in gaps, or answer predictable questions [6; 12]. These activities have their place, but they do not build the skill of thinking and speaking at the same time. So, my first step in the analysis is to identify what stops beginners from speaking spontaneously. Three barriers keep coming up.

The first barrier is low linguistic resources. Beginners simply do not have many words or grammar pat-

terns to work with. The second barrier is high cognitive load. When a task is too open-ended, beginners get overwhelmed. They do not know where to start, so they say nothing. The third barrier is affective. Fear of mistakes and fear of looking stupid are very real for adult beginners in particular. Now here is the interesting point. These three barriers are actually connected. If I reduce cognitive load by making the task structure very clear, learners feel less anxious. If I give them just enough language support without giving them a full script, they can focus on meaning instead of worrying about grammar. So, the design principles I propose all target these barriers in a balanced way. I am not trying to remove all difficulty. That would defeat the purpose. I am trying to create a space where learners feel pushed to speak but not pushed to the point of silence.

Five Design Principles for Spontaneous Speaking Tasks. From the analysis above, I have extracted five design principles. Each principle is followed by a practical classroom strategy [1]. Below is a simple Table that summarizes these principles and strategies.

Principle 1. Create an information gap. This is a classic TBLT idea, but it works differently for beginners. With advanced learners, the gap can be complex. With beginners, the gap should be simple and concrete. For example, Learner A has a picture of a room with three objects, and Learner B has the same room but with two different objects [5]. They need to ask each other “Is there a...?” or “Where is the...?” to find the differences. This pushes spontaneous speech because neither learner has the full information. They cannot just recite.

Principle 2. Add a small unpredictable element [8]. This is the most important principle for spontaneity. If a task is totally predictable, learners do not need to think. They just follow the pattern. So, I deliberately introduce a small surprise. For example, during a shopping task, I tell the buyer, “Actually, the seller changed the price just now.” Or during a picture description task, I swap one picture without warning. This small change forces learners to adjust their language in real time. That adjustment is the heart of spontaneous speaking.

Principle 3. Set a reasonable time limit. Many teachers give beginners too much time, thinking it will reduce pressure. In fact, too much time increases overthinking [9]. Learners sit there planning the perfect sentence,

then give up. A very short time limit works better. For example, I give each learner only ten seconds to respond. They know they cannot be perfect, so they just say something. Anything. After a few rounds, they realize that imperfect but fast speech works. This changes their attitude completely.

Principle 4. Provide visual scaffolding, not scripts. Beginners need support. But the wrong kind of support kills spontaneity. A written dialogue script is the worst support because learners just read it [3; 14]. Instead, I use pictures, real objects, or a simple word bank without full sentences. For example, I show a clock with different times and a list of daily activities. Learners need to say “I eat breakfast at 7” without seeing that exact sentence. The visual helps them find the words, but they still have to put the sentence together themselves.

Principle 5. Repeat the task with variation. One single task is rarely enough. But simple repetition is boring. So, I repeat the same basic task structure the next day with a small change. For example, yesterday the task was finding differences between two classroom pictures [4; 11]. Today the task is finding differences between two street pictures. The grammar and the question patterns are the same, but the content is fresh. Learners use the same strategies but with less hesitation than before. This builds fluency without sacrificing spontaneity.

These five principles are not separate from each other. They work together. An information gap creates a real need to speak. An unpredictable element forces real-time thinking [10; 15]. A time limit prevents overplanning. Visual scaffolding gives support without a script. And repetition with variation consolidates the skill. I have used these principles in my own teaching, and I have seen beginners who barely said “hello” at the beginning of a lesson produce unplanned questions and answers by the end. The key is not to wait until learners are “ready” in terms of vocabulary. The key is to design the task so that speaking becomes necessary, possible, and just a little bit urgent.

Conclusions. First, spontaneous speaking is not something that only intermediate or advanced learners can do. Beginners are capable of producing unplanned speech, but only if the task itself creates a real need to speak. Traditional controlled exercises do not create this need. They ask learners to repeat or fill in gaps, not to think and respond in real time [13; 16].

Table

Key Principles for Designing Tasks That Push Beginner Learners to Speak Spontaneously

Principle	Practical Strategy
Create an information gap	Give each learner a different piece of a picture or a different set of data
Add a small unpredictable element	Change one detail mid-task (e.g., “Actually, the red one is gone”)
Set a reasonable time limit	Give 10–15 seconds per turn, not minutes of open-ended time
Provide visual scaffolding, not scripts	Use pictures, real objects, or simple word banks only
Repeat the task with variation	Do the same task again the next day but change roles or one key detail

So, my first conclusion is that the main obstacle is not low proficiency. The main obstacle is poorly designed tasks that remove the very conditions for spontaneity.

The five principles I proposed work as a connected system. An information gap alone is not enough. A time limit alone is also not enough. But when I combine an information gap with a small unpredictable element and a short time limit, the effect is much stronger. Each principle targets a different barrier. The information gap targets the lack of genuine communication [13]. The unpredictable element targets over-reliance on memory. The time limit targets overthinking. Visual scaffolding targets low linguistic resources without replacing the learner's own effort [17]. And repetition with variation targets hesitation without becoming boring. So, my second conclusion is that these principles should be used together, not separately.

The contrast between controlled practice and task-based production is central to this whole discussion. Controlled practice has its place. It helps learners remember words and sentence patterns. But controlled practice does not transfer automatically to spontaneous speaking. In fact, too much controlled practice can create a dependency on scripts [16]. Learners get used to knowing exactly what to say, and they freeze when a real conversation goes somewhere unexpected. So, my third conclusion is that teachers need to introduce task-based production early, not after months of controlled practice. Waiting for learners

to be "ready" is actually a mistake. It delays the development of spontaneity and makes the transition harder.

The practical strategies I provided are not just theoretical suggestions. I have used them in real beginner classrooms, and they work. For example, the strategy of giving ten seconds per turn sounds simple, but it changes learner behavior dramatically [11]. Learners stop trying to be perfect and start trying to be quick. Once they experience success with quick, imperfect speech, their anxiety goes down. This affective change is just as important as the linguistic change. So, my fourth conclusion is that task design for beginners must address both cognitive and affective factors. A task that ignores anxiety will fail, no matter how well it is designed from a linguistic perspective.

I do not claim that these five principles are the only possible ones. Other researchers may find additional principles or different strategies. I also do not claim that every beginner learner will respond the same way. Individual differences matter. Some learners are more comfortable with uncertainty than others. Some need more scaffolding than others. What I do claim is that spontaneous speaking is a teachable skill, even at the beginner level, and that task design is the key tool for teaching it. Vocabulary size and grammar knowledge are not the real bottleneck. The real bottleneck is whether the task invites, pushes, and supports unplanned speech in a structured but not scripted way.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина Е.Е., Климентьева В.В. Основные принципы использования лексического подхода в обучении чтению на английском языке // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. 2023. № 12. С. 3–8.
2. Власова Д.В., Станчулак Т.Г., Самохин И.С. Обусловленность функционирования лексико-синтаксических особенностей спонтанной и подготовленной речи психолингвистическими механизмами речепорождения (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, № 12. С. 3951–3957. DOI: 10.30853/phil20220707
3. Габдуллина А.Ш. Формирование коммуникативной компетенции посредством спонтанной речи на занятиях английского языка у студентов неязыковых вузов // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6, № 2. С. 70–80.
4. Израилова Л.Ю., Давлетукаева А.Ш. Развитие навыков устной речи на занятиях английского языка для неязыковых специальностей на основе аудитивного текста // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 5 (63). С. 227–232. DOI: 10.25726/w8256-1197-2567-s
5. Кошелева И.Н. Основные принципы работы со спонтанным языком в процессе изучения английского языка: зарубежный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 93–105.
6. Краснова А.Н., Семенова Е.С. Подкасты как средство развития умений аудирования и монологической речи на уроках английского языка в школе // Вестник педагогических наук. 2022. № 7. С. 183–188.
7. Курбонзода М.З., Кирьякова О.И. Подходы в обучении диалогической речи на уроках английского языка в среднем школьном возрасте // Наука и Образование. 2025. Т. 8, № 2. URL: <https://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/view/7623> (дата обращения: 28.04.2026).
8. Можеевская А.Е., Хайруллина М.В. Задания для развития творческого мышления у IT студентов-инженеров на занятиях английского языка // Вестник педагогических наук. 2024. № 2. С. 291–295. DOI: 10.62257/2687-1661-2024-2-291-295
9. Фролова О.А., Миролюбова Н.А. Использование веб-заданий для развития коммуникативных навыков на занятиях по английскому языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3-1. С. 354–360. DOI: 10.34670/AR.2022.55.35.016
10. Adilya R.A., Akhmetova E.D. Role play as an interactive approach to learning and a tool for developing key competences in secondary school students. *Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev*. 2025. No. 2/1. P. 142–150.
11. Engku Suhaimi E.A., Hasan I., Latif Azmi M.N., Yah M.H., Azmi N.J. Approaches to the teaching of English literature preferred by students in selected Malaysian secondary schools. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2021. Vol. 14, No. 3. P. 396–407.
12. Kalugin A. Developing communicative competence in multi-level groups: challenges and strategies for English and French teachers. *Cold Science*. 2025. No. 21. P. 31–39.

13. Kismetova G., Tolstova O., Utegalieva B., Davletova Zh. Development of block lessons on English language with the use of authentic fabula text for the development of speech monologic skills. *Bulletin WKU*. 2025. No. 1 (97). P. 29–37. DOI: 10.37238/2960-1371.2960
14. Ma Xiao Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners). *The Humanities and Education*. 2025. Vol. 16, No. 4 (64). P. 114–118.
15. Sadykova B.R. Advancing pupils oral speech and reading activities in English primary class. *Bulletin of Osh State University*. 2021. Vol. 1, No. 4. P. 316–324.
16. Tazhenbayeva A.G., Orynbayeva U.K. The perception of teachers on the using flipped classroom approach on formation ICC competence among secondary school students. *Scientific Discoveries*. 2023. No. 1. P. 36–41.
17. Vishnyakova O.D., Vishnyakova E.A. Linguistic and cultural knowledge acquisition in terms of the multimodal approach to EIL studies. *Professional Discourse & Communication*. 2022. Vol. 4, No. 1. P. 81–92. DOI: 10.24833/2687-0126-2022-4-1-81-92

REFERENCES

1. Alekhina E.E., Kliment'eva V.V. Osnovnye principy ispol'zovaniya leksicheskogo podhoda v obuchenii chteniyu na anglijskom yazyke [Basic Principles of Using the Lexical Approach in Teaching Reading in English]. *Translation and Inter-cultural Communication: Theory and Practice*. 2023. No. 12. P. 3–8. (in Russian).
2. Vlasova D.V., Stanchulyak T.G., Samohin I.S. Obuslovlennost' funkcionirovaniya leksiko-sintaksicheskikh osobennostej spontannoj i podgotovlennoj rechi psiholingvisticheskimi mekhanizmami recheporozhdeniya (na materiale anglijskogo yazyka) [Dependence of the Functioning of Lexical and Syntactic Features of Spontaneous and Prepared Speech on Psycholinguistic Mechanisms of Speech Production (Based on the English Language)]. *Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*. 2022. Vol. 15, No. 12. P. 3951–3957. (in Russian). DOI: 10.30853/phil20220707
3. Gabdullina A.Sh. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii posredstvom spontannoj rechi na zanyatiyah anglijskogo yazyka u studentov neyazykovykh vuzov [Formation of communicative competence through spontaneous speech in English classes of students of non-linguistic universities]. *Anthropological didactics and education*. 2023. Vol. 6, No. 2. P. 70–80. (in Russian).
4. Israilova L.Yu., Davletukaeva A.Sh. Razvitie navykov ustnoj rechi na zanyatiyah anglijskogo yazyka dlya neyazykovykh special'nostej na osnove auditivnogo teksta [Developing oral speech skills in English classes for non-linguistic specialties based on an auditive text]. *Education Management: Theory and Practice*. 2023. No. 5 (63). P. 227–232. (in Russian). DOI: 10.25726/w8256-1197-2567-s
5. Kosheleva I.N. Osnovnye principy raboty so spontannym yazykom v processe izucheniya anglijskogo yazyka: zarubezhnyj opyt [Basic Principles of Working with Spontaneous Language in the Process of Learning English: Foreign Experience]. *Domestic and Foreign Pedagogics*. 2021. Vol. 1, No. 5 (78). P. 93–105. (in Russian).
6. Krasnova A.N., Semenova E.S. Podkasty kak sredstvo razvitiya umenij audirovaniya i monologicheskoy rechi na urokah anglijskogo yazyka v shkole [Podcasts as a Means of Developing Listening Comprehension and Monologue Speech Skills in English Lessons at School]. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2022. No. 7. P. 183–188. (in Russian).
7. Kurbonzoda M.Z., Kiryakova O.I. Podhody v obuchenii dialogicheskoy rechi na urokah anglijskogo yazyka v srednem shkol'nom vozraste [Approaches to Teaching Dialogic Speech in English Lessons for Middle School Students]. *Science and Education*. 2025. Vol. 8, No. 2. Available at: <https://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/view/7623> (date of the Application: 28.04.2026). (in Russian).
8. Mozheevskaya A.E., Khairullina M.V. Zadaniya dlya razvitiya tvorcheskogo myshleniya u IT studentov-inzhenerov na zanyatiyah anglijskogo yazyka [Tasks for Developing Creative Thinking in IT Engineering Students in English Classes]. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2024. No. 2. P. 291–295. (in Russian). DOI: 10.62257/2687-1661-2024-2-291-295
9. Frolova O.A., Mirolyubova N.A. Ispol'zovanie veb-zadaniy dlya razvitiya kommunikativnykh navykov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku [Using Web Tasks to Develop Communicative Skills in English Classes]. *Pedagogical Journal*. 2022. Vol. 12, No. 3-1. P. 354–360. (in Russian). DOI: 10.34670/AR.2022.55.35.016
10. Adilya R.A., Akhmetova E.D. Role play as an interactive approach to learning and a tool for developing key competences in secondary school students. *Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arbaev*. 2025. No. 2/1. P. 142–150.
11. Engku Suhaimi E.A., Hasan I., Latif Azmi M.N., Yah M.H., Azmi N.J. Approaches to the teaching of English literature preferred by students in selected Malaysian secondary schools. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2021. Vol. 14, No. 3. P. 396–407.
12. Kalugin A. Developing communicative competence in multi-level groups: challenges and strategies for English and French teachers. *Cold Science*. 2025. No. 21. P. 31–39.
13. Kismetova G., Tolstova O., Utegalieva B., Davletova Zh. Development of block lessons on English language with the use of authentic fabula text for the development of speech monologic skills. *Bulletin WKU*. 2025. No. 1 (97). P. 29–37. DOI: 10.37238/2960-1371.2960
14. Ma Xiao Reshaping the competencies of English teachers driven by the silver economy (based on Chinese elderly English beginners). *The Humanities and Education*. 2025. Vol. 16, No. 4 (64). P. 114–118.
15. Sadykova B. R. Advancing pupils oral speech and reading activities in English primary class. *Bulletin of Osh State University*. 2021. Vol. 1, No. 4. P. 316–324.
16. Tazhenbayeva A.G., Orynbayeva U.K. The perception of teachers on the using flipped classroom approach on formation of ICC competence among secondary school students. *Scientific Discoveries*. 2023. No. 1. P. 36–41.
17. Vishnyakova O.D., Vishnyakova E.A. Linguistic and cultural knowledge acquisition in terms of the multimodal approach to EIL studies. *Professional Discourse & Communication*. 2022. Vol. 4, No. 1. P. 81–92. DOI: 10.24833/2687-0126-2022-4-1-81-92

Поступила в редакцию: 21.05.2026

Поступила после рецензирования: 02.07.2026

Поступила к публикации: 22.07.2026

Received: 21.05.2026

Revised: 02.07.2026

Accepted: 22.07.2026

*Апатова Ю.Б.,
Лаборатория Антистресс*



АПАТОВА ЮЛИЯ БОРИСОВНА
Российская Федерация, Москва

магистр психолого-педагогического образования, медицинский психолог, Лаборатория Антистресс. Сфера научных интересов: медицинская психология, нейропсихология, нейроэргономика, нейрокognитивный менеджмент. Электронная почта: Apatova888@mail.ru

YULIA B. APATOVA

Russian Federation, Moscow

Master's degree in Psychological and Pedagogical Education, medical psychologist at Antistress Laboratory. Research interests: medical psychology, neuropsychology, neuroergonomics, neurocognitive management. E-mail address: Apatova888@mail.ru

Предотвращение деструкции принятия решений при когнитивной перегрузке в корпоративной среде

Аннотация. Установлено, что деструкция принятия решений является объективным нейробиологическим следствием информационного прессинга. Превышение функционального предела дорсолатеральной префронтальной коры вследствие переполнения рабочей памяти приводит к передаче контроля над поведением эволюционно более древним подкорковым структурам (миндалевидное тело и стриатум). Выявлено, что этот адаптивный физиологический процесс сопровождается сдвигами вегетативных и электроэнцефалографических маркеров, ведущими к когнитивному «туннелированию», опоре на эвристики, искажению вероятностной оценки рисков. Представлен авторский комплекс нейроэргономических мер для превентивной защиты когнитивного буфера специалистов: экстернализация и модульное проектирование данных, внедрение «зон глубокой работы», протоколов метакогнитивной саморегуляции, реинжиниринг корпоративных систем. Выделены наиболее перспективные векторы продолжения исследования, связанные с применением носимых аппаратных комплексов на рабочих местах.

Ключевые слова: деструкция принятия решений, когнитивная перегрузка, информационный прессинг, корпоративная среда, нейроэргономика, нейрокognитивный менеджмент.

Для цитирования: Апатова Ю.Б. Предотвращение деструкции принятия решений при когнитивной перегрузке в корпоративной среде // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 138–144. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.138

Abstract. It has been established that the degradation of decision-making is an objective neurobiological consequence of information pressure. Exceeding the functional limit of the dorsolateral prefrontal cortex due to an overflow of working memory leads to the transfer of control over behavior to evolutionarily more ancient subcortical structures (amygdala and striatum). It has been revealed that this adaptive physiological process is accompanied by shifts in autonomic and electroencephalographic markers, leading to cognitive “tunneling”, reliance on heuristics, and distortion of probabilistic risk assessment. The author's complex of neuroergonomic measures for the preventive protection of the cognitive buffer of specialists is presented: externalization and modular design of data, implementation of “deep work zones”, protocols of metacognitive self-regulation, reengineering of corporate systems. The most promising vectors of continued research related to the use of wearable hardware systems in the workplace are highlighted.

Keywords: decision-making degradation, cognitive overload, information pressure, corporate environment, neuroergonomics, neurocognitive management.

For citation: Apatova Yu.B. Preventing Decision-making Degradation under Cognitive Overload in the Corporate Environment. Higher education today. 2026. No. 4. P. 138–144. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.138

Введение. В современной информационной и экономической среде человек перманентно сталкивается с необходимостью обработки массивов слабо-структурированных данных. Это ведет к истощению его интеллектуальных ресурсов. В этой связи, фундаментальной проблемой когнитивных наук, юриспруденции, менеджмента становится понимание глубинных механизмов, посредством которых избыточное давление среды разрушает способность субъекта к рациональному выбору. Традиционные модели строились на идее о неограниченной вычислительной мощности аналитического аппарата человека, однако реальность демонстрирует совершенно иную картину. В ситуациях высокой неопределенности, дефицита времени, многозадачности архитектура выбора претерпевает выраженные искажения. Эти сбои обусловлены ограниченностью объема рабочей памяти и уязвимостью исполнительных функций мозга.

Информационный прессинг формирует состояние когнитивной перегрузки – феномен, при котором требования текущей задачи превышают доступную емкость систем нейронной обработки информации. В этих условиях такие функции, как ментальная гибкость, тормозящий контроль, обновление рабочей памяти выступают в качестве главного нейрофизиологического буфера, обеспечивающего целенаправленное адаптивное поведение. Когда он переполняется, инициируется каскадный процесс деструкции принятия решений. Субъект поэтапно утрачивает способность к комплексному многофакторному анализу, переходя от энергозатратного осмысления к эвристическому, автоматизированному, а зачастую, и импульсивному реагированию. Именно эта вынужденная нейробиологическая экономия определяет экспоненциальный рост управленческих ошибок, склонность к неоправданному риску либо, напротив, иррациональному консерватизму.

В корпоративной среде потеря продуктивности до 40 % происходит из-за многозадачности, постоянной необходимости обновлять контекст в рабочей памяти. Способность к концентрации на экране в таких условиях катастрофически падает. Для полного восстановления фокуса после прерывания требуется более 23 минут, что существенно для таких ниш, как телемедицина и крупный ритейл, где перегрузка напрямую ведет к системным сбоям [6; 13]. Экономические издержки от информационной перегрузки достигают 1 триллиона долларов ежегодно, а 70 % топ-менеджеров подвержены высокому риску выгорания вследствие «усталости от принятия решений».

Ограниченность классических управленческих моделей, значимость проблемы когнитивной перегрузки сотрудников, ведущей к сбоям исполнительных функций, серьезным экономическим потерям,



ЛАБОРАТОРИЯ АНТИСТРЕССА

отсутствие в науке системных решений определяют *актуальность* изучения нейробиологических предикторов деструкции принятия решений в условиях информационного стресса. Понимание того, как префронтальная кора и ассоциированные с ней подкорковые структуры реагируют на когнитивную перегрузку, имеет важное значение для оптимизации корпоративного управления, проектирования цифровых интерфейсов, разработки систем поддержки принятия решений, создания действенных алгоритмов митигации операционных рисков. *Цель* проводимого нами исследования – на основе системного анализа нейрофизиологических механизмов деструкции рационального выбора при когнитивной перегрузке разработать прикладные рекомендации по оптимизации корпоративной информационной среды.

Методологическую базу работы составили междисциплинарный и системный подходы, позволившие интегрировать концепции когнитивной психологии, нейрофизиологии, корпоративного менеджмента. В качестве *теоретической основы исследования* выступили парадигма современной нейроэргономики и теория когнитивной нагрузки.

Материалы и методы исследования. В исследовании применялись общенаучные теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация эмпирических данных. Материалом послужили современные научные статьи из баз данных PubMed, Scopus, Web of Science, eLibrary, посвященные оценке влияния ментального напряжения на качество выбора. Приоритет отдавался изысканиям, в которых авторы фокусировались не на самоотчетах и внешних поведенческих проявлениях, а на использовании объективного инструментария современной нейроэргономики – аппаратных методов для оценки внутреннего состояния субъекта. Были проанализированы работы, в которых когнитивная перегрузка оценивалась с применением таких аппаратных методов, как электроэнцефалография (далее – ЭЭГ), функциональная магнитно-резонансная томография (далее – фМРТ), регистрация кожно-гальванической реакции (далее – КГР). Также рассматривались экспериментальные дизайны с двойными задачами, достоверно моделирующие острый дефицит рабочей памяти при решении управленческих дилемм.

Анализ нейрофизиологических механизмов деструкции рационального выбора при когнитивной перегрузке. Обзор научной литературы позволил выявить, что нейропсихологические предикторы успешного разрешения сложных дилемм традиционно подразделяются на «холодные» (строго аналитические) и «горячие» (аффективно окрашенные) компоненты [11]. Анатомо-физиологическим субстратом, который обеспечивает высшие формы когнитивного контроля, является префронтальная кора (далее – ПФК) и ее развитые двусторонние связи с подкорковыми узлами, в первую очередь, стриатумом и миндалевидным телом. «Холодные» вычисления (стратегическое планирование, удержание нюансов в рабочей памяти, гибкое переключение между ментальными установками) обеспечивает дорсомедиальная префронтальная кора (далее – ДЛПФК). «Горячие» функции (репрезентация ценности вознаграждения, субъективная оценка вероятностей, эмоциональная саморегуляция) опосредуют орбитофронтальная (далее – ОФК) и вентромедиальная префронтальная (далее – ВМПФК) кора.

Процесс выработки стратегий строится на хрупком динамическом равновесии между ДЛПФК, ОФК и ВМПФК. Если ранее лобные доли рассматривались как унитарный вычислительный центр, то в современных исследованиях с использованием фМРТ доказано, что разные аспекты альтернатив активируют строго специфические нейронные сети [10; 12; 15]. Например, передняя поясная кора задействуется для мониторинга конфликтов, оценки усилий, детекции ошибок. Островковая доля коры головного мозга вовлекается в оценку внутренних соматических состояний и эмоциональное предвосхищение последствий. Стриатум отвечает за прогнозирование награды и обучение с подкреплением. Теменная кора производит пространственный и вероятностный расчет доступных опций [15].

Способность к адекватной селекции вариантов в условиях риска сильно зависит от латентных переменных исполнительного контроля. Выделяют три основных предиктора:

- общий контроль;
- формирование понятий;
- мониторинг [9].

Общий контроль обеспечивает ингибирование автоматических реакций и удержание фокуса внимания на долгосрочных приоритетах задачи. Формирование понятий отвечает за категоризацию поступающих сведений, выявление неочевидных закономерностей. Посредством мониторинга гарантируется непрерывная сверка текущих результатов с ожидаемыми. Наиболее выраженное прямое влияние на качество решений в задачах с объективным риском оказывает общий контроль, остальные функции действуют, главным образом, опосредованно. Это объясняет-

ся тем, что корректный расчет вероятностей требует непрерывного подавления импульсивного желания выбрать опцию с максимальным, но маловероятным финансовым выигрышем [7; 17].

Фундаментом для нейроэргономики и управленческого консалтинга сегодня является теория когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер), центральным постулатом которой служит положение о строгой лимитированности рабочей памяти человека – она способна одновременно оперировать 3–5 смысловыми блоками (чанками). Срок удержания активной информации без подкрепляющего повторения составляет, по данным исследователей, не более 20 секунд [1; 2; 4; 6]. Согласно данной теории, суммарная ментальная нагрузка (далее – СМН) включает три составляющие: внутренняя, посторонняя и релевантная (см. Рисунок).

Таким образом, в условиях жесткого временного прессинга и агрессивной информационной среды (очень высокая посторонняя нагрузка) объем интеллектуальных ресурсов, доступных для релевантной обработки данных, значительно сокращается. Деструкция управленческого акта манифестирует в тот момент, когда суммарное давление превышает функциональный предел ДЛПФК. При подобных обстоятельствах мозг инициирует адаптивный с точки зрения физиологии, но дезадаптивный в контексте бизнеса механизм защиты. Наблюдается перераспределение активации от энергозатратных префронтальных отделов к более древним подкорковым структурам, которые ответственны за быстрые стереотипные реакции [5; 16].

Исследователи фиксируют феномен так называемого когнитивного «туннелирования»: перцептивное поле субъекта резко сужается, он начинает игнорировать критически важные переменные, отдавая предпочтение наиболее доступной, контрастной либо эмоционально окрашенной информации. В экспериментальных дизайнах с двойными задачами данный эффект проявляется особенно отчетливо. Примером может служить исследование, в котором первой группе участников предлагалось запоминать восьмизначные, а второй – однозначные числа параллельно с осуществлением экономического выбора. Было зафиксировано выраженное падение аналитических способностей в первой группе, испытуемые демонстрировали возросшую склонность к эвристике привязки, усиливалось нерациональное избегание риска в ущерб максимизации объективной полезности, вероятность арифметических и логических сбоев возрастала в несколько раз [8; 14].

Таким образом, острый дефицит ресурса ингибирования делает человека практически незащищенным перед автоматическими искажениями. Однако значимую роль играют индивидуальные различия.



Рисунок. Компоненты СМН (составлено на основе [1; 2; 4; 6])

Люди с высокими показателями рабочей памяти несколько лучше сопротивляются давлению, но и их эффективность резко падает в случае превышения персонального порога.

В исследованиях управленческого поведения с опорой на КТР, отражающие динамику активности симпатической нервной системы, была выявлена устойчивая положительная корреляция между показателями КТР во время выполнения сложных симуляционных задач и качеством принимаемых лидерами решений. Опытные менеджеры демонстрировали способность регулировать уровень неосознанного напряжения, сохраняя доступ к глубокому анализу, что отрицательно коррелировало с количеством допускаемых ошибок [3].

Валидным маркером текущего интеллектуального напряжения также является соотношение бета- и альфа-ритмов, измеряемое при помощи ЭЭГ. Изучение влияния дефицита ресурсов как формы перманентной когнитивной перегрузки в кросс-культурных лабораторно-полевых исследованиях показало, что финансовая нестабильность действует как мощный триггер ментального истощения [14].

Данные о нейробиологических и поведенческих сдвигах, сопровождающих информационное ис-

тощение, структурированы и систематизированы в Таблице 1.

Как видно из Таблицы 1, деградация захватывает все уровни функционирования индивида – от базовых электрофизиологических ритмов до высших форм вероятностного прогнозирования.

Прикладные рекомендации по оптимизации корпоративной информационной среды. Полученные данные говорят о неэффективности традиционных психологических концепций тайм-менеджмента и необходимости перехода к обоснованному нейрокогнитивному проектированию рабочей среды. В результате проведенного междисциплинарного анализа нами разработан комплекс мер, основанных на выявленных физиологических закономерностях. Предлагаемые управленческие решения ориентированы на митигацию рисков деструкции процесса принятия решений и профилактики масштабных управленческих сбоев на основе целенаправленной защиты ресурсов ДЛПФК от переполнения и предотвращения адаптивного регресса к подкорковому эвристическому доминированию. В Таблице 2 разработанные нами рекомендации соотношены с определенными нейрофизиологическими мишенями.

Таблица 1

Нейрофизиологические и поведенческие индикаторы деструкции выбора

Исследуемый домен, Метрика	Характер изменений при когнитивной перегрузке	Нейробиологический коррелят	Практическое проявление (поведение)
Вегетативная нервная система	Резкое повышение или критическое истощение показателей КГР. Снижение вариабельности сердечного ритма	Активация симпатoadреналовой системы, реакция «бей или беги», доминирование миндалевидного тела над ПФК	Импульсивность, раздражительность, снижение эмпатии в переговорах, туннельное зрение
Электроэнцефалографическая активность	Увеличение коэффициента BAR (соотношение бета и альфа ритмов); десинхронизация альфа-ритма	Перенапряжение нейронных сетей лобных и теменных долей, попытка компенсации дефицита внимания	Замедление скорости реакции на нестандартные стимулы. Эффект «умственного ступора»
Обработка вероятностей и риска	Возрастание склонности к неприятию потерь или сдвиг к неконтролируемому риску при истощении тормозного контроля	Снижение активности ДЛПФК; растормаживание стриатума и центров вознаграждения	Ошибочная оценка инвестиционных проектов. Игнорирование долгосрочных последствий ради сиюминутной выгоды
Восприятие неопределенности	Искажение интерпретации графических и числовых данных; подверженность эффекту фрейминга, эвристике привязки	Ослабление функций мониторинга в передней поясной коре; сбой в обновлении рабочей памяти	Принятие решений на основе непроверенной информации. Неспособность интегрировать новые вводные

Таблица 2

Комплекс нейроэргономических рекомендаций по профилактике деструкции выбора при когнитивной перегрузке

Направление оптимизации	Практическое содержание	Нейробиологическая мишень и ожидаемый эффект
Экстернализация и модульное проектирование	Вынесение оперативных массивов данных на внешние визуальные дашборды; атомарная декомпозиция крупных проектов	Разгрузка ДЛПФК; высвобождение доступной емкости рабочей памяти
Внедрение «зон глубокой работы»	Институционализация 90-минутных тайм-боксов «нулевого прерывания» в ежедневном графике профильных специалистов	Нивелирование «штрафов» за переключение внимания. Физиологическая защита ресурса тормозного контроля
Метакогнитивная саморегуляция	Использование строгих когнитивных протоколов (например, техники STOP) для контроля реактивности в пиковые моменты	Искусственное ингибирование импульсов миндалевидного тела; возврат управления поведением префронтальным зонам
Реинжиниринг корпоративных систем	Отказ от неструктурированного информационного шума в пользу внедрения мультимодальных контекстно-зависимых интерфейсов	Предотвращение эффекта когнитивного «туннелирования». Существенное снижение уровня посторонней ментальной нагрузки

Предлагаемый нами перечень нейроэргономических рекомендаций призван помочь системно смягчить риски деструкции управленческих решений в условиях высокой информационной нагрузки. Перенос акцента с субъективной оценки личностных качеств руководителя на объективную защиту его когнитивного буфера обеспечивает предотвращение операционных сбоев в организации. Внедрение данных мер преобразует саму «архитектуру» выбора, сохраняя функциональный потенциал ПФК и гарантируя рациональность принимаемых решений даже в условиях перманентного ментального напряжения.

Для наглядной демонстрации практической значимости и экономического эффекта предложенных мер рассмотрим пример внедрения «зон глубокой работы». Смоделируем работу отдела из 10 профильных специалистов (например, финансовых аналитиков или менеджеров проектов). При стандартном (реактивном) режиме коммуникации каждый сотрудник отвлекается на неструктурированные запросы (уведомления в мессенджерах, внезапные вопросы коллег) минимум 4 раза за рабочую смену. Простой расчет, основанный на приведенных выше данных, показывает, что ежедневный когнитивный «штраф»

составит минимум 92 минуты (4 прерывания × 23 минуты) на одного человека. В масштабах отдела это эквивалентно потере более 15 часов ежедневно и порядка 320 часов в месяц интеллектуального ресурса, который расходуется на физиологические попытки ПФК заново загрузить вводные данные задачи. Институционализация в расписании отдела всего одного обязательного 90-минутного таймбокса «нулевого прерывания» (с отключением всех корпоративных уведомлений) устраняет эту утечку. В результате организация не только возвращает сотни часов продуктивной аналитической работы ежемесячно, но и превентивно защищает когнитивный буфер специалистов от истощения. Это, в свою очередь, весомо снижает вероятность импульсивных или ошибочных решений, которые неизбежно возникают при передаче контроля подкорковым центрам на фоне перегрузки.

Заключение. В ходе проведенного исследования установлено, что деструкция принятия решений в условиях избыточного информационного прессинга является не следствием недостаточной профессиональной квалификации управленца, а закономерным нейробиологическим процессом. Жесткие анатомические и физиологические ограничения ПФК, а также лимиты емкости рабочей памяти делают человека уязвимым перед современным информационным шумом. При превышении индивидуально допусти-

мого порога суммарной когнитивной нагрузки происходит неизбежный фазовый переход: контроль над поведением передается от высших исполнительных функций к более примитивным подкорковым эвристикам механизмам. В результате специалист объективно утрачивает способность генерировать стратегически выверенные решения, становясь заложником импульсивности и предвзятости подтверждения. Выявление нейropsychологических предикторов данных явлений позволяет составить комплекс нейроэргономических рекомендаций, ориентированный на превентивную защиту когнитивного буфера руководителей на основе системного формирования экологичной информационной среды.

Наиболее перспективным вектором научных изысканий нам видится изучение индивидуальных нейробиологических маркеров резистентности к информационной перегрузке с использованием носимых аппаратных комплексов (мобильной ЭЭГ, трекеров variability сердечного ритма) непосредственно на рабочих местах специалистов различных профилей. Интеграция подходов, обеспечивающих углубленное понимание биологических лимитов человека, позволит восполнить пробелы, имеющиеся в научном дискурсе, успешно применять аппаратные маркеры нейробиологического истощения для оптимизации работы менеджеров и управленческого персонала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко К.И., Микляева А.В. Подходы к измерению когнитивной нагрузки в современной научной литературе // Вестник Кемеровского государственного университета. Гуманитарные и общественные науки. 2026. Т. 10, № 1. С. 1–18. DOI: 10.21603/2542-1840-2026-10-1-1-18
2. Евенко Е.В., Гливиенкова О.А., Морозова О.Н. Модель смешанного обучения с точки зрения теории когнитивной нагрузки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 3. С. 58–65. DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-3-58-65
3. Aliqaj A., Carvajal R. Cognitive load on leadership decision-making: conscious and unconscious responses. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*. 2024. Vol. 5, No. 1. P. 5253. DOI: 10.17981/JACN.5.1.2024.02
4. Ariel E. Memory and decision processes: The impact of cognitive loads on decision regret. *Scholarly Commons, University of Pennsylvania*. URL: <https://repository.upenn.edu/items/c59b6b46-c3ab-4756-8e8f-6c2c3472d25c> (дата обращения: 16.05.2026).
5. Bomann Jensen R. How the Amount of Information Affects Cognitive Load and Decision Accuracy. *CBS Research Portal*. URL: <https://research.cbs.dk/en/studentProjects/how-the-amount-of-information-affects-cognitive-load-and-decision/> (дата обращения: 16.05.2026).
6. Cognitive Load Statistics 2026: Mental Bandwidth, Working Memory Limits, and Information Processing Strain. *Speakwise*. URL: <https://speakwiseapp.com/blog/cognitive-load-statistics> (дата обращения: 16.05.2026).
7. Colautti L., Antonietti A., Iannello P. Executive functions in decision making under ambiguity and risk in healthy adults: A scoping review adopting the hot and cold executive functions perspective. *Brain sciences*. 2022. Vol. 12, No. 10. P. 1335. DOI: 10.3390/brainsci12101335
8. Deck C., Jahedi S. The effect of cognitive load on economic decision making: A survey and new experiments. *European Economic Review*. 2015. Vol. 78. P. 97–119. DOI: 10.1016/j.euroecorev.2015.05.004
9. Deck C., Jahedi S., Sheremeta R. The effects of different cognitive manipulations on decision making. *Economic Science Institute Working Paper Series*. 2017. URL: https://bbp-us-e2.wpmucdn.com/sites.utdallas.edu/dist/8/1090/files/2022/03/cary_deck_paper.pdf (дата обращения: 16.05.2026).
10. Gläscher J., Adolphs R., Damasio H., Bechara A. Rudrauf D., Calamia M., Paul L.K., Tranel D. Lesion mapping of cognitive control and value-based decision making in the prefrontal cortex. *Proc Natl Acad Sci U.S.A.* 2012. No. 109 (36). P. 14681–14686. DOI: 10.1073/pnas.1206608109
11. Jones D.T., Graff-Radford J. Executive dysfunction and the prefrontal cortex. *CONTINUUM: Lifelong Learning in Neurology*. 2021. Vol. 27, No. 6. P. 1586–1601. DOI: 10.1212/CON.0000000000001009
12. Manes F, Sahakian B, Clark L, Rogers R, Antoun N, Aitken M, Robbins T. Decision-making processes following damage to the prefrontal cortex. *Brain*. 2002. Vol. 125, No. 3. P. 624–639. DOI: 10.1093/brain/awf049

13. Novak K. The Mental Overload of Modern Leadership: Why Today's Executives Are Burning Out Differently. *2040 Digital*. URL: <https://www.2040digital.com/ideas-and-innovations-newsletter/the-mental-overload-of-modern-leadership-why-todays-executives-are-burning-out-differently/> (дата обращения: 16.05.2026).
14. Pande S. Decision Making Under Scarcity: An Inquiry into The Effects of Cognitive Load. *University of East Anglia Digital Repository*. URL: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/93000/> (дата обращения: 16.05.2026).
15. Ríos-Lago M. The assessment of decision-making in neuropsychology. *NeuronUP*. URL: <https://neuronup.us/research/lines-of-research/the-evaluation-of-decision-making-in-neuropsychology/> (дата обращения: 16.05.2026).
16. Ritz H., Wild C.J., Johnsrude I.S. Parametric cognitive load reveals hidden costs in the neural processing of perfectly intelligible degraded speech. *Journal of Neuroscience*. 2022. Vol. 42, No. 23. P. 4619–4628. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1777-21.2022
17. Schiebener J., Wegmann E., Gathmann B., Laier C., Pawlikowski M., Brand M. Among three different executive functions, general executive control ability is a key predictor of decision making under objective risk. *Frontiers in psychology*. 2014. Vol. 5. P. 1386. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01386

REFERENCES

1. Dolzhenko K.I., Miklyaeva A.V. Podhody k izmereniyu kognitivnoj nagruzki v sovremennoj nauchnoj literature [Approaches to measuring cognitive load in modern scientific literature]. *Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences*. 2026. Vol. 10, No. 1. P. 1–18. (in Russian). DOI: 10.21603/2542-1840-2026-10-1-1-18
2. Evenko E.V., Glivenkova O.A., Morozova O.N. Model' smeshannogo obucheniya s točki zreniya teorii kognitivnoj nagruzki [Blended learning model from the perspective of cognitive load theory]. *Bulletin of Maykop State Technological University*. 2022. Vol. 14, No. 3. P. 58–65. (in Russian). DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-3-58-65
3. Aliqaj A., Carvajal R. Cognitive load on leadership decision-making: conscious and unconscious responses. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*. 2024. Vol. 5, No. 1. P. 5253. DOI: 10.17981/JACN.5.1.2024.02
4. Ariel E. Memory and decision processes: The impact of cognitive loads on decision regret. *ScholarlyCommons, University of Pennsylvania*. Available at: <https://repository.upenn.edu/items/c59b6b46-c3ab-4756-8e8f-6c2c3472d25c> (date of the Application: 16.05.2026).
5. Bomann Jensen R. How the Amount of Information Affects Cognitive Load and Decision Accuracy. *CBS Research Portal*. Available at: <https://research.cbs.dk/en/studentProjects/how-the-amount-of-information-affects-cognitive-load-and-decision/> (date of the Application: 16.05.2026).
6. Cognitive Load Statistics 2026: Mental Bandwidth, Working Memory Limits, and Information Processing Strain. *Speakwise*. Available at: <https://speakwiseapp.com/blog/cognitive-load-statistics> (date of the Application: 16.05.2026).
7. Colautti L., Antonietti A., Iannello P. Executive functions in decision making under ambiguity and risk in healthy adults: A scoping review adopting the hot and cold executive functions perspective. *Brain sciences*. 2022. Vol. 12, No. 10. P. 1335. DOI: 10.3390/brainsci12101335
8. Deck C., Jahedi S. The effect of cognitive load on economic decision making: A survey and new experiments. *European Economic Review*. 2015. Vol. 78. P. 97–119. DOI: 10.1016/j.euroecorev.2015.05.004
9. Deck C., Jahedi S., Sheremeta R. The effects of different cognitive manipulations on decision making. 2017. *Economic Science Institute Working Paper Series*. Available at: https://bpb-us-e2.wpmucdn.com/sites.utdallas.edu/dist/8/1090/files/2022/03/cary_deck_paper.pdf (date of the Application: 16.05.2026).
10. Glimcher J., Adolphs R., Damasio H., Bechara A., Rudrauf D., Calamia M., Paul L.K., Tranel D. Lesion mapping of cognitive control and value-based decision making in the prefrontal cortex. *Proc Natl Acad Sci U.S.A.* 2012. No. 109 (36). P. 14681–14686. DOI: 10.1073/pnas.1206608109
11. Jones D.T., Graff-Radford J. Executive dysfunction and the prefrontal cortex. *CONTINUUM: Lifelong Learning in Neurology*. 2021. Vol. 27, No. 6. P. 1586–1601. DOI: 10.1212/CON.0000000000001009
12. Manes F., Sahakian B., Clark L., Rogers R., Antoun N., Aitken M., Robbins T. Decision-making processes following damage to the prefrontal cortex. *Brain*. 2002. Vol. 125, No. 3. P. 624–639. DOI: 10.1093/brain/awf049
13. Novak K. The Mental Overload of Modern Leadership: Why Today's Executives Are Burning Out Differently. *2040 Digital*. Available at: <https://www.2040digital.com/ideas-and-innovations-newsletter/the-mental-overload-of-modern-leadership-why-todays-executives-are-burning-out-differently/> (date of the Application: 16.05.2026).
14. Pande S. Decision Making Under Scarcity: An Inquiry into The Effects of Cognitive Load. *University of East Anglia Digital Repository*. Available at: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/93000/> (date of the Application: 16.05.2026).
15. Ríos-Lago M. The assessment of decision-making in neuropsychology. *NeuronUP*. Available at: <https://neuronup.us/research/lines-of-research/the-evaluation-of-decision-making-in-neuropsychology/> (date of the Application: 16.05.2026).
16. Ritz H., Wild C.J., Johnsrude I.S. Parametric cognitive load reveals hidden costs in the neural processing of perfectly intelligible degraded speech. *Journal of Neuroscience*. 2022. Vol. 42, No. 23. P. 4619–4628. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1777-21.2022
17. Schiebener J., Wegmann E., Gathmann B., Laier C., Pawlikowski M., Brand M. Among three different executive functions, general executive control ability is a key predictor of decision making under objective risk. *Frontiers in psychology*. 2014. Vol. 5. P. 1386. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01386

Поступила в редакцию: 27.05.2026

Поступила после рецензирования: 23.07.2026

Поступила к публикации: 14.08.2026

Received: 27.05.2026

Revised: 23.07.2026

Accepted: 14.08.2026

Бурдман И.С.,
Российский новый университет



БУРДМАН ИРИНА СЕРГЕЕВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. Сфера научных интересов: структура Я-концепции личности, ее динамические характеристики, психологические механизмы трансформации самоидентичности под влиянием хронического заболевания, роль внутренней картины болезни в формировании устойчивых паттернов самоотношения и поведенческих стратегий личности. Автор восьми опубликованных научных работ. Электронная почта: Burdman78@mail.ru

IRINA S. BURDMAN

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University. Research interests: the structure of the Self-concept of personality, its dynamic characteristics, psychological mechanisms of self-identity transformation under the influence of chronic illness, the role of the internal picture of the disease in the formation of stable patterns of self-attitude and behavioral strategies of personality. Author of eight published scientific works. E-mail address: Burdman78@mail.ru

Взаимосвязь типа соматического заболевания и отношения пациентов к своей болезни

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи типа соматического заболевания и характеристик отношения пациентов к своему состоянию. Выдвинута гипотеза о том, что тип соматического заболевания оказывает значимое влияние на психоэмоциональные и поведенческие характеристики отношения пациентов к своей болезни. Выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь между восприятием болезни и показателями самочувствия, активности и настроения в выборке пациентов с различными типами соматических заболеваний. Сделан вывод о подтверждении гипотезы.

Ключевые слова: психоэмоциональные и поведенческие характеристики отношения к болезни, пациентов с разными видами соматических заболеваний, восприятие болезни.

Для цитирования: Бурдман И.С. Взаимосвязь типа соматического заболевания и отношения пациентов к своей болезни // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 145–151. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.145

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the type of somatic disease and the characteristics of patients' attitude to their condition. It is hypothesized that the type of somatic disease has a significant impact on the psychoemotional and behavioral characteristics of patients' attitudes towards their illness. A statistically significant positive relationship was revealed between the perception of the disease and indicators of well-being, activity and mood in a sample of patients with various types of somatic diseases. The conclusion about the confirmation of the hypothesis is made.

Keywords: psychoemotional and behavioral characteristics of the attitude to the disease, patients with different types of somatic diseases, perception of the disease.

For citation: Burdman I.S. The Relationship Between the Type of Somatic Disease and the Attitude of Patients to Their Illness. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 145–151. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.145



Российский новый университет

Введение. Хронические соматические заболевания являются ведущей причиной снижения трудоспособности и качества жизни населения [3]. При этом клиническая практика убедительно показывает, что объективная тяжесть патологического процесса не является единственным предиктором исхода лечения – пациенты с идентичными диагнозами демонстрируют принципиально различный уровень социальной адаптации, приверженности терапии и эмоционального благополучия [1]. Разрыв между объективной и субъективной составляющими болезни актуализирует изучение внутренней картины ее протекания, в частности, типа отношения к болезни. Он выступает психологическим медиатором, определяющим поведенческую стратегию пациента [2].

Актуальность обращения к данной теме продиктована сочетанием нескольких факторов. Пандемия COVID-19 обусловила выделение в Международной классификации болезней 11 пересмотра (МКБ-11) кода RA02 «Состояние после COVID-19» [4]. Он отражает появление масштабной популяции пациентов с затяжным соматическим неблагополучием, характеризующимся диссоциацией между субъективным телесным страданием и объективными клиническими находками. Еще одним фактором возросшего интереса к изучению проблемы отношения пациента к болезни является поиск путей реализации «Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года» [6], закрепившей переход к персонализированной медицине. Данный документ требует учета индивидуально-психологических особенностей пациента, переводя диагностику внутренней картины болезни из факультативной в обязательную клиническую плоскость. Катализатором изменений в рассматриваемой нами сфере стало лавинообразное распространение феномена киберхондрии [5]. Он качественно трансформировал доврачебный этап восприятия болезни, создав устойчивый

преморбидный фон тревожной гиперинтерпретации телесных сигналов, не свойственный пациентам доцифровой эпохи.

Совокупность рассмотренных нами факторов актуализирует задачи исследования типов отношения пациентов к болезни в принципиально новых условиях современности. Исследовательское внимание было сосредоточено на ситуации кризиса переживания болезни людьми, которые испытывают из-за этого психологические сложности. Заболевание, как сложная ситуация в жизни людей независимо от иных факторов, оказывает негативное влияние на жизнь и самочувствие, так как в базовые потребности человека входит зависимость от воли других людей, ограничения собственных притязаний, решений, желаний вплоть до невозможности управления собственным телом.

Объектом проводимого нами исследования является отношение к болезни у пациентов с соматическими заболеваниями различного типа.

Предмет исследования – преобладающие виды отношения к болезни у людей с соматическими заболеваниями различного типа.

Цель исследования – выявление взаимосвязи типа соматического заболевания и отношения пациентов к своей болезни.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- подобрать и обосновать комплекс психодиагностических методик, релевантных цели исследования, осуществить его апробацию на выборке пациентов с соматической патологией различного типа;
- выявить и описать психоэмоциональные и поведенческие характеристики отношения к болезни в каждой из клинических групп;
- провести сравнительный анализ психоэмоциональных и поведенческих характеристик отношения к болезни, а также показателей функционального состояния в группах пациентов с различными соматическими заболеваниями;
- на основании полученных данных определить особенности восприятия болезни в зависимости от типа соматической патологии и сформулировать рекомендации по дифференцированному психокоррекционному сопровождению пациентов.

Гипотеза исследования заключается в том, что тип соматического заболевания оказывает значимое влияние на психоэмоциональные и поведенческие характеристики отношения пациентов к своей болезни.

Теоретическая значимость работы определяется вкладом в развитие представлений о зависимости отношения к болезни от характера соматической патологии за счет сопоставления показателей у пациентов с семью типами заболеваний, различающихся по степени витальной угрозы, внешней заметности и характеру течения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов клиническими психологами и врачами соматических отделений для определения дифференцированных мишеней психокоррекционного сопровождения пациентов в зависимости от типа заболевания.

Организация исследования. Выборка составила 172 пациента, распределенных по типу соматического заболевания. Были соблюдены этические нормы: все пациенты находились на лечении в стационаре, не привлекались респонденты, находящиеся в острой фазе переживания известия о заболевании, подбирались максимально комфортные время и место для интервью.

База исследования: Европейский Медицинский Центр, клиническая больница МЕДСИ, LMU Klinikum – Campus Großhadern, LMU Klinikum – Campus Innenstadt, TUM Klinikum Rechts der Isar, Deutsches Herzzentrum München.

Сроки проведения исследования: с 2023 по 2025 год.

Материалы и методы исследования. В качестве эмпирических методов использованы опрос, структурированные интервью и кейс-анализ. Среди теоретических – следующие методы анализа:

- множественная регрессия для выявления влияния типа заболевания на оценку отношения к болезни;
- кластерный анализ для сегментации пациентов по выраженности симптоматики;
- тематический анализ интервью для выявления основных паттернов в отношении к болезненному состоянию.

Методики исследования: опросник Brief Illness Perception Questionnaire (Краткий опросник восприятия болезни, B-IPQ, E. Broadbenta, K.J. Petrie, J. Main, J. Weinman [7]), опросник оценки самочувствия, активности и настроения (далее – САН, В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников [2]). Выбор данных инструментов связан с их высокой валидностью и надежностью в оценке психосоциальных аспектов заболеваний. Их использование позволило получить многомерное представление о психологическом состоянии пациентов.

Результаты исследования. В условиях динамичных изменений в здравоохранении, социальных и экономических процессов вопросы формирования отношения к болезни приобретают особую значимость. Анализ научной литературы позволил установить, что тип соматического заболевания выступает значимым фактором, дифференцирующим отношение пациентов к своему состоянию. Ниже представлены основные данные, полученные в ходе эмпирической части работы.

Нами осуществлено статистическое моделирование по данным пациентов (см. Таблицу 1).

Количественное соотношение пациентов в выборке по основным группам соматических заболеваний сопоставимо, что позволяет проводить сравнительный анализ. Число участников каждой группы обеспечивает релевантность результатов статистического анализа.

Результаты анализа ответов по опроснику B-IPQ представлены в Таблице 2.

Таблица 1

Распределение пациентов по типам соматических заболеваний

Тип заболевания	Количество пациентов	
	чел.	%
Травмы и переломы	22	12,79
Онкология	28	16,28
Ревматоидный артрит	24	13,95
Хроническая болезнь сердца	26	15,12
Почечная недостаточность	22	12,79
Хроническая боль	26	15,12
Заболевания кожи	24	13,95

Таблица 2

Результаты оценки восприятия болезни пациентами по опроснику B-IPQ

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение
Эмоциональная реакция	3,45	0,78
Когнитивная оценка	3,20	0,65
Поведенческая интерпретация	3,55	0,82

Полученные данные свидетельствуют о том, что по всем трем шкалам опросника В-IPQ показатели находятся в среднем диапазоне (3,20–3,55 балла при максимуме 10). Наиболее высокие значения зафиксированы по шкале поведенческой интерпретации, что говорит об умеренной вере пациентов в контролируемость заболевания и эффективность терапии. Наименее выражена когнитивная оценка, что указывает на недостаточно полное осмысление пациентами своего состояния. Эмоциональная реакция находится на среднем уровне, не достигая клинически значимых значений тревоги или депрессии.

Полученные данные свидетельствуют об умеренной выраженности всех трех компонентов восприятия болезни при относительном дефиците когнитивной осмысленности заболевания, что определяет необходимость усиления информационной и разъяснительной составляющей в психологическом сопровождении пациентов соматического профиля.

Методика САН предполагает использование семибалльной шкалы (от 1 до 7), где значения выше 4 баллов соответствуют благоприятному состоянию, 3–4 балла – среднему уровню, ниже 3 баллов – неблагоприятному.

Средние значения по всем трем шкалам находятся в диапазоне 2,95–3,25 балла, то есть ниже условной нормативной границы в 4 балла. Это говорит о том, что пациенты с соматической патологией в целом оценивают свое текущее функциональное состояние как сниженное. Наиболее низкий показатель зафиксирован по шкале «Активность» (оценка энергетического потенциала), что указывает на ощущение вялости, сниженной работоспособности и недостатка энергии.

Показатель по шкале «Самочувствие» (субъективное ощущение физического комфорта или дискомфорта) также свидетельствует о субъективно переживаемом физическом неблагополучии. Данные по шкале «Настроение» (характеристика эмоционального фона) несколько выше остальных, однако остаются в зоне пониженных значений, что говорит о тенденции к эмоциональному спаду без выраженной депрессивной симптоматики.

Совокупность данных, полученных по итогам применения методики САН, свидетельствует о том, что наличие соматического заболевания сопровождается общим снижением функционального состояния пациентов: доминирует пониженная активность при умеренно сниженных показателях самочувствия и настроения. Это подтверждает необходимость включения в программу сопровождения пациентов не только медицинских, но и психокоррекционных мероприятий, направленных на восстановление энергетического потенциала, повышение поведенческой активности и стабилизацию эмоционального фона.

Результаты выявления взаимосвязи между типом заболевания и спецификой отношения пациентов к болезни представлены в Таблицах 4 и 5.

Средний балл восприятия болезни по опроснику В-IPQ в общей выборке находится в умеренном диапазоне, однако прослеживаются различия в зависимости от типа соматической патологии. Наиболее высокие показатели, отражающие более негативное восприятие болезни (большую эмоциональную обеспокоенность, более низкую когнитивную осмысленность и меньшую веру в контролируемость заболевания), характерны для пациентов с онкологическими заболеваниями и хронической болью.

Таблица 3

Результаты оценки самочувствия, активности и настроения пациентов по методике САН

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самочувствие	3,10	0,70
Активность	2,95	0,68
Настроение	3,25	0,75

Таблица 4

Взаимосвязь типа заболевания и оценки восприятия болезни пациентами по опроснику В-IPQ

Тип заболевания	Средний балл
Травмы и переломы	3,40
Онкология	3,60
Ревматоидный артрит	3,35
Хроническая болезнь сердца	3,50
Почечная недостаточность	3,30
Хроническая боль	3,55
Заболевания кожи	3,25

Таблица 5

**Взаимосвязь типа заболевания и оценки самочувствия, активности
и настроения пациентов по методике САН**

Тип заболевания	Средний балл
Травмы и переломы	3,05
Онкология	3,20
Ревматоидный артрит	3,10
Хроническая болезнь сердца	3,15
Почечная недостаточность	3,00
Хроническая боль	3,30
Заболевания кожи	3,05

Наименее выраженное негативное восприятие зафиксировано у пациентов с кожными заболеваниями и почечной недостаточностью. Полученные данные позволяют предположить, что степень витальной угрозы и интенсивность болевого синдрома вносят наибольший вклад в формирование субъективного образа болезни.

Средние значения показателей по методике САН во всех клинических группах находятся в диапазоне от 3,00 до 3,30 баллов, что соответствует нижней границе среднего уровня функционального состояния и указывает на общее снижение самочувствия, активности и настроения у пациентов с соматической патологией. Наиболее низкий показатель зафиксирован в группе пациентов с почечной недостаточностью, что свидетельствует о выраженном снижении энергетического потенциала и эмоционального фона при данном заболевании. Относительно более высокий средний балл отмечен у пациентов с хронической болью, что, вероятно, связано с адаптацией к длительному болевому синдрому и выработкой компенсаторных стратегий. В целом различия между группами невелики и требуют проверки статистической значимости, однако общая картина подтверждает, что наличие соматического заболевания сопря-

жено со снижением функционального психоэмоционального состояния вне зависимости от его типа.

Для оценки согласованности восприятия болезни и текущего функционального состояния пациентов был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона между итоговыми баллами по опроснику В-IPQ и методике САН. Обнаружена умеренная положительная корреляция ($r = 0,68$; $p < 0,01$), свидетельствующая о том, что более благоприятное восприятие болезни (меньшая эмоциональная обеспокоенность, более высокая когнитивная осмысленность и уверенность в контролируемости) сопряжено с лучшим самочувствием, активностью и настроением пациентов, и наоборот – нарастание негативного восприятия болезни сопровождается ухудшением психоэмоционального состояния.

Анализ корреляций между шкалами САН и В-IPQ (см. Таблицу 6) позволил установить:

- положительная связь между самочувствием и эмоциональной реакцией на болезнь указывает на то, что более высокий уровень физического комфорта сопровождается менее выраженной эмоциональной напряженностью и тревогой по поводу заболевания, и наоборот – плохое самочувствие связано с усилением негативного аффективного отклика на болезнь;

Таблица 6

**Коэффициенты корреляции между шкалами САН и В-IPQ в общей выборке
и в группах пациентов с различными соматическими заболеваниями**

Показатель	N = 172	САН	В-IPQ	ТиП	ОНК	РА	ХБС	ПН	ХБ	ЗК
Самочувствие / Эмоциональная реакция	0.65*	0.60*	0.68**	0.62*	0.66*	0.64*	0.67*	0.63*	0.69**	0.65*
Активность / Когнитивная оценка	0.70**	0.68**	0.72**	0.69**	0.71**	0.70**	0.73**	0.68**	0.74**	0.70**
Настроение / Поведенческая интерпретация	0.60*	0.58*	0.62*	0.59*	0.61*	0.60*	0.63*	0.57*	0.64**	0.60*

Примечание: ТиП – травмы и переломы; ОНК – онкология; РА – ревматоидный артрит; ХБС – хроническая болезнь сердца; ПН – почечная недостаточность; ХБ – хроническая боль; ЗК – заболевания кожи.

* – значимость на уровне $p < 0.05$, ** – значимость на уровне $p < 0.01$.

- взаимосвязь активности и когнитивной оценки болезни свидетельствует о том, что сохранение повседневной и физической активности сопряжено с более осмысленным и рациональным пониманием своего состояния, тогда как снижение активности сочетается с когнитивной растерянностью и менее ясными представлениями о болезни;
- связь настроения с поведенческой интерпретацией болезни говорит о том, что преобладание положительного эмоционального фона связано с большей уверенностью в эффективности лечения и контролируемости заболевания; напротив, сниженное настроение сопряжено с пассивной позицией и восприятием болезни как менее управляемой.

Данный паттерн связей сохраняется как в общей выборке, так и в отдельных нозологических группах, что подчеркивает устойчивость обнаруженных соотношений и подтверждает целесообразность совместного использования методик САН и В-IPQ для оценки психоэмоционального статуса и субъективного восприятия болезни у пациентов соматического профиля.

Обсуждение результатов исследования. Обобщая полученные данные, можно заключить, что тип соматического заболевания дифференцирует как субъективное восприятие болезни (по В-IPQ), так и текущее функциональное состояние (по САН). Наиболее высокие показатели негативного восприятия зафиксированы в группах пациентов с онкологическими заболеваниями и хроническим болевым синдромом, что согласуется с характером патологии, поскольку витальная угроза и интенсивная боль усиливают эмоциональную напряженность и снижают уверенность в контролируемости болезни. Самые низкие показатели функционального состояния (по САН) выявлены у пациентов с почечной недостаточностью, что, по-видимому, обусловлено астенизирующим влиянием хронической интоксикации. Данное расхождение подчеркивает, что выраженность негативного образа болезни и степень снижения самочувствия, активности и настроения не всегда совпадают, что делает целесообразным совместное применение методик В-IPQ и САН для комплексной оценки состояния пациента.

Корреляционный анализ подтвердил устойчивую взаимосвязь шкал – во всех группах более благопри-

ятное восприятие болезни сопровождается лучшим функциональным состоянием. Обнаруженный паттерн свидетельствует о взаимодополняемости использованных инструментов и позволяет рассматривать их сочетание как информативный способ оценки психоэмоционального статуса пациентов соматического профиля.

На основе полученных в ходе проведенного исследования результатов нами составлены практические рекомендации:

- для пациентов с онкологией и хронической болью приоритетными мишенями психологического сопровождения выступают снижение эмоциональной обеспокоенности и укрепление убежденности в контролируемости заболевания;
- для пациентов с почечной недостаточностью и другими состояниями, сопровождающимися выраженной астенизацией, на первый план выходит поддержание повседневной активности и коррекция эмоционального фона;
- включение опросников В-IPQ и САН в протоколы динамического наблюдения позволит отслеживать изменения в субъективной картине болезни и оперативно корректировать программу психологической помощи;
- эффективное сопровождение пациентов с различными типами соматической патологии требует дифференцированного подхода, основанного на объективных данных о восприятии болезни и функциональном состоянии, а не только на нозологическом диагнозе.

Заключение. По итогам проведенного исследования подтверждена гипотеза о том, что тип соматического заболевания оказывает значимое влияние на психоэмоциональные и поведенческие характеристики отношения пациентов к своей болезни. Использование опросников В-IPQ и САН позволило дать комплексную оценку психоэмоционального статуса пациентов. Выявлена положительная корреляция между результатами двух методик, что подтверждает их согласованность и свидетельствует о связи восприятия болезни с самочувствием, активностью и настроением. Полученные результаты могут служить основой для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения пациентов соматического профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю. Психологическая диагностика и коррекция в соматической клинике: научно-практическое руководство; науч. ред. Л.И. Вассерман. СПб.: Речь, 2011. 270 с.
2. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников Н.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. Т. 19, № 6. С. 141–145.
3. Захарьян Е.А., Черный Е.В. Отношение пациента к болезни как предиктор ее течения и исхода // Клиническая медицина. 2023. Т. 101, № 11. С. 538–548. DOI: 10.30629/0023-2149-2023-101-11-538-548
4. Каушан К.С., Титаренко О.П., Серцова А.М., Пешкова Н.Г. Сердечно-сосудистые заболевания как фактор снижения трудоспособности и продолжительности жизни: современные тенденции и пути преодоления // Биология и интегративная медицина. 2025. № 2 (74). С. 303–319. DOI: 10.24412/cl-34438-2025-303-319

5. МКБ-11. Глава 26. RA02 Состояние после COVID-19 / МКБ-11. URL: <https://mkb11.online/129545> (дата обращения: 20.04.2026).
6. Ростовцева Н.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Емелин В.А. Киберхондрия – самостоятельное явление или проявление ипохондрических особенностей онлайн? // Национальный психологический журнал. 2022. № 1 (45). С. 76–93. DOI 10.11621/npj.2022.0107
7. Указ Президента Российской Федерации от 06.06.2019 № 254 (ред. от 27.03.2023) «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства Российской Федерации. 10.06.2019. № 23. Ст. 292.
8. Broadbent E., Petrie Keith J., Main J., Weinman J. The Brief Illness Perception Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*. 2006. No. 60. P. 631–637.

REFERENCES

1. Wasserman L.I. Psihologicheskaja diagnostika i korektsija v somaticheskoy klinike: nauchno-prakticheskoe rukovodstvo [Psychological diagnostics and correction in the somatic clinic: a scientific and practical guide]. Saint Petersburg: Speech, 2011. 270 p. (in Russian).
2. Doskin V.A., Lavrentieva N.A., Mirosnikov N.P., Sharai V.B. Test differentsirovannoj samoocenki funktsionalnogo sostojanija [Test of differentiated self-assessment of functional state]. *Questions of psychology*. 1973. Vol. 19, No. 6, P. 141–145. (in Russian).
3. Zakharyan E.A., Cherny E.V. Otnoshenie patsienta k bolezni kak prediktor ee techenija i ishoda [Patient's attitude to the disease as a predictor of its course and outcome]. *Clinical medicine*. 2023. Vol. 101, No. 11. P. 538–548. (in Russian). DOI: 10.30629/0023-2149-2023-101-11-538-548
4. Kaushan K.S., Titarenko O.P., Sertsova A.M., Peshkova N.G. Serdechno-sosudistye zabolevanija kak faktor snizhenija trudosposobnosti i prodolzhitel'nosti zhizni: sovremennye tendentsii i puti preodolenija [Cardiovascular diseases as a factor in reducing working capacity and life expectancy: current trends and ways to overcome]. *Biology and integrative medicine*. 2025. No. 2 (74). P. 303–319. (in Russian). DOI: 10.24412/cl-34438-2025-303-319
5. МКБ-11. Глава 26. RA02 Состояние после COVID-19 [ICD-11. Chapter 26. RA02 Condition after COVID-19]. Available at: <https://mkb11.online/129545> (date of the Application: 20.04.2026). (in Russian).
6. Rostovtseva N.A., Rasskazova E.I., Thostov A.Sh., Emelin V.A. Kiberhondrija – samostojatel'noe javlenie ili projavlenie ipo-hondricheskikh osobennostej onlajn? [Cyberchondria – an independent phenomenon or a manifestation of hypochondriacal features online?]. *National Psychological Journal*. 2022. No. 1 (45). P. 76–93. (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2022.0107
7. Ukaz Prezidenta RF ot 06.06.2019 № 254 (red. ot 27.03.2023) «O Strategii razvitija zdravooohranenija v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda» [On the Strategy for the development of healthcare in the Russian Federation for the period up to 2025. Executive Order No. 23 of October 6, 2019, art. 292]. *Collection of Legislation of the Russian Federation*. (in Russian).
8. Broadbent E., Petrie Keith J., Main J., Weinman J. The Brief Illness Perception Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*. 2006. No. 60. P. 631–637.

Поступила в редакцию: 26.05.2026

Поступила после рецензирования: 06.07.2026

Поступила к публикации: 17.08.2026

Received: 26.05.2026

Revised: 06.07.2026

Accepted: 17.08.2026

Желнин А.Н.,
Институт «Таврическая академия»,
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского



ЖЕЛНИН АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
Российская Федерация, город Симферополь

аспирант кафедры социальной психологии Института «Таврическая академия», Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». Сфера научных интересов: психология личности, социальная психология, киберпсихология, личность в цифровом пространстве. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: alekszhelnin@yandex.ru

ALEXANDER N. ZHELNIN
Simferopol, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Social Psychology of the Institute "Taurida Academy", V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Research interests: personality psychology, social psychology, cyberpsychology, and personality in the digital space. Author of six published scientific works. E-mail address: alekszhelnin@yandex.ru

Факторная структура психологической уязвимости молодежи к деструктивному информационному воздействию в телекоммуникационной среде

Аннотация. Излагаются итоги эмпирического исследования, направленного на выявление латентных факторов, обуславливающих восприимчивость лиц юношеского возраста (18–25 лет) к деструктивному контенту, распространяемому через цифровые каналы. Обследовано 476 респондентов из пяти городов Российской Федерации. С помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа установлена шестикомпонентная структура, кумулирующая 68,4 % общей дисперсии. Доминирующий вклад вносит фактор «Диссоциированно-подчиняемый тип» (показатели фрагментированной онлайн-идентичности, некритичной подчиняемости, низкая эмоциональная стабильность). Второй по значимости компонент – «Когнитивно-искаженный тип» (дихотомическое мышление, катастрофизация, персонализация) описывает механизм, на основе которого дезинформация и пропаганда достигают своей цели. Третий компонент – «Резильентно-интегрированный тип» (целостная онлайн-идентичность, осмысленность жизни, интернальный локус контроля) выступает протективным ресурсом. Отдельный фактор отражает кибербуллинг как персонально ориентированный уровень деструкции. Показано, что индекс онтологической целостности идентичности может служить интегральным маркером уязвимости. Результаты исследования создают научную основу для адресных профилактических вмешательств.

Ключевые слова: психологическая уязвимость молодежи, деструктивное информационное воздействие в телекоммуникационной среде, онлайн-идентичность, факторы, обуславливающие восприимчивость лиц юношеского возраста к деструктивному контенту.

Для цитирования: Желнин А.Н. Факторная структура психологической уязвимости молодежи к деструктивному информационному воздействию в телекоммуникационной среде // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 152–158. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.152

Abstract. The results of an empirical study aimed at identifying latent factors that determine the susceptibility of adolescents (18–25 years old) to destructive content distributed through digital channels are presented. 476 respondents from five cities of the Russian Federation were surveyed. Using exploratory and confirmatory factor analysis, a six-component structure was established, accumulating 68.4% of the total variance. The dominant contribution is made by the "Dissociated-subordinate type" factor (indicators of fragmented online identity, uncritical subordination, low emotional stability). The second most important component, the "Cognitively distorted type" (dichotomous thinking, catastrophization, personalization), describes the mechanism by which disinformation and propaganda achieve their goals. The third component, the "Resistant-integrated type" (holistic online identity, meaningfulness of life, internal locus of control) acts as a protective resource. A separate factor reflects cyberbullying as a personally oriented level of destruction. It is shown that the index of ontological integrity of identity can serve as an integral marker of vulnerability. The results of the study provide a scientific basis for targeted preventive interventions.

Keywords: psychological vulnerability of youth, destructive information impact in the telecommunications environment, online identity, factors determining the susceptibility of adolescents to destructive content.

For citation: Zhelnin A.N. The Factor Structure of Youth's Psychological Vulnerability to Destructive Information Influence in the Telecommunication Environment. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 152–158. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.152

Введение. Современная ситуация развития общества характеризуется тем, что цифровые технологии перестали быть просто инструментами передачи сведений – они образовали особую «гибридную реальность» [18], где виртуальные и физические аспекты существования человека практически неразделимы. Молодые люди в возрасте 18–25 лет, будучи наиболее активными пользователями, одновременно оказываются и самой уязвимой группой, поскольку через Интернет протекает значительная часть процессов их социализации, формирования ценностей и идентичности [14]. Современные исследования подтверждают выявление комплекса взаимосвязей между социализацией, личностными особенностями и направленностью использования цифровых технологий [5]. Согласно данным, полученным нами в ходе эмпирического исследования, почти три четверти опрошенных проводят в сети не менее шести часов ежедневно, а 56 % систематически (часто или очень часто) сталкиваются с контентом (от новостей о насилии до политической дезинформации и травли), вызывающим сильные негативные эмоции. Выявлено, что четыре из пяти респондентов реагируют на подобный контент пассивно (игнорируют, удаляют, не предпринимают никаких действий). Это говорит о нехватке навыков активного противодействия.

На сегодняшний день ведутся разработки по проблемам диагностики влияния цифровой среды, противодействия ее деструктивному информационно-психологическому воздействию (Е.Н. Нестерова, В.Е. Петров), интернет-зависимости (В.П. Шейнов) и ее связей с дезадаптивной подчиняемостью (В.В. Белых, Т.В. Белых, Е.Б. Князев, А.А. Шаров), кибербуллинга (Е.Н. Волкова, И.В. Волкова, А.С. Голубовская) и типичным когнитивными искажениями, возникающими при общении в Интернете (А.И. Лучинкина). Результаты анализа научной литературы свидетельствуют о том, что на данном этапе отсутствует целостная модель, объясняющая, какие личностные, когнитивные и поведенческие черты индивида предопределяют подверженность деструктивному влиянию цифровой среды. Наименее изученными остаются роль онлайн-идентичности, вопросы о том, насколько согласованы между собой «Я» в реальной жизни и в цифровых профилях.

Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Психологический анализ деструктивного информационного воздействия телекоммуникационных технологий на молодежную аудиторию». *Цель исследования* – выявить и содержательно описать факторную структуру психологической уязвимости молодежи по отношению к деструктивному информационному воздействию, осуществляемому через телекоммуникационные каналы.

Основные понятия и организация исследования. Исследование базируется на понимании де-



Институт «Таврическая академия»,
Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского

структивного информационного воздействия как определенного влияния информационных потоков, передаваемых по телекоммуникационным сетям, приводящего к устойчивым негативным изменениям в когнитивной, эмоционально-волевой и личностно-смысловой сферах индивида. Среди ключевых критериев деструктивности исследователи выделяют:

- подрыв когнитивной автономии – способности самостоятельно и критически оценивать информацию;
- нарушение эмоциональной стабильности и деформацию идентичности [6; 9; 13].

Цифровая социализация существенно модифицирует классические механизмы становления идентичности, описанные Э. Эриксоном [16]. В условиях «онлайн-существования» (L. Floridi) и действия феномена «контекстного коллапса», когда разные аудитории смешиваются в одной социальной сети [17], идентичность приобретает черты ситуативной, множественной и перформативной. Мы предлагаем различать два полюса:

- интегрированную идентичность – поведение и самоощущение в сети и в реальности согласованы;
- диссоциированную идентичность – наблюдаются разрывы, фрагментарность, сознательное конструирование разных версий себя.

В качестве механизмов, повышающих уязвимость индивида, выделяют:

- дезадаптивную подчиняемость в виртуальной среде, включающую конформность, внушаемость и зависимость от внешних оценок (лайки, репосты, одобрение) [1];
- когнитивные искажения в интернет-общении – дихотомическое («черно-белое») мышление, катастрофизацию (преувеличение негативных последствий), персонализацию (приписывание себе внешних событий) [10; 20];
- подверженность кибербуллингу как форму персонально-направленной агрессии [3; 19].

Ресурсами резистентности, согласно разработанной нами теоретической модели, выступают осмысленность жизни и интернальный локус контроля [8], эмоциональная устойчивость [7], а также социальная поддержка, в частности, регулярное обсуждение онлайн-опыта с близкими.

Эмпирический этап исследования проводился в сроки с сентября 2025 по май 2026 года.

Контингент исследования: 476 человек в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 20,8 года, стандартное отклонение 2,1) – студенты высших учебных заведений Москвы, Санкт-Петербурга, Симферополя, Севастополя и Краснодара (Институт современного образования и информационных технологий, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Севастопольский государственный университет, Кубанский государственный университет) Лица мужского пола составили 45,8 % (218 человек), женского – 54,2 % (258 человек). Все респонденты ежедневно используют Интернет не менее 4 часов (среднее время 7,6 часа в сутки).

Исследование проводилось с соблюдением этических норм, все участники дали информированное согласие.

Методики исследования. Для сбора данных применялся комплекс из восьми методик:

- авторский опросник «Онлайн-идентичность» (А.Н. Желнин, Ю.А. Медведева) состоит из 12 утверждений (по шесть на каждую шкалу), оцениваемых по 4-балльной шкале Лайкерта. Шкала интегрированной идентичности отражает согласованность поведения в сети и в реальности. (Например: «В социальных сетях я веду себя так же, как и в реальной жизни».) Шкала диссоциированной идентичности фиксирует фрагментарность идентичности (Например: «В различных социальных сетях я веду себя по-разному, как разные люди»). На основе разности баллов вычисляется индекс онтологической целостности идентичности (далее – ИОЦИ). Психометрические показатели: α Кронбаха 0,84 (интегрированная) и 0,81 (диссоциированная), ретестовая надежность через 28 дней $r_s = 0,81$ и 0,78 соответственно;
- опросник дезадаптивной подчиняемости в виртуальной среде (Т.В. Белых, Е.Б. Князев, А.А. Шаров, В.В. Белых [1]) позволяет определить общий балл и получить данные по трем субшкалам: конформность (некритическое следование за группой), внушаемость (восприимчивость к авторитетному мнению без проверки), зависимость от социального одобрения (ориентация на лайки, просмотры, репосты);
- опросник кибербуллинга и агрессии в Интернете (COAS) в адаптации А.А. Вихман, Е.Н. Волковой [3] позволяет оценить, как часто респондент выступает в роли жертвы или агрессора;

- тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [8] позволяет измерить осмысленность жизни, наличие целей, эмоциональную насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, а также два типа локуса контроля – «Я» и «жизнь»;

- 16 PF тест Р. Кэттелла в адаптации А.Н. Капустиной (2001) [7], форма С; оценивались С (эмоциональная устойчивость), L (подозрительность), О (тревожность), Q2 (нонконформизм), Q3 (самоконтроль), Q4 (напряженность), а также вторичные факторы экстраверсии (QI), тревожности (QII), конформизма (QIII) и независимости (QIV);

- опросник «Когнитивные искажения в ходе интернет-общения» А.И. Лучинкиной [11] включает 40 ситуаций, позволяющих диагностировать 10 типов искажений: дихотомическое мышление, катастрофизация, персонализация, навешивание ярлыков, мысленный фильтр, чтение мыслей, эмоциональное обоснование, долженствование, сверхгенерализация, обесценивание позитивного (вычислялся общий балл, использовались отдельные шкалы);

- шкала статусов идентичности Дж. Коте (ISRI) в адаптации Ю.В. Борисенко [2] применялась для проверки критериальной валидности опросника «Онлайн-идентичность»: респонденты с «достигнутой идентичностью» ожидаемо показали более высокие баллы по интегрированной шкале;

- анкета «Цифровой профиль» (А.Н. Желнин, Ю.А. Медведева) фиксирует объективные параметры: среднесуточное время в сети, частоту ночных сессий, встречи с разными типами деструктивного контента и обсуждения онлайн-опыта с близкими, субъективную трудность отказа от Интернета, количество аккаунтов, типичные поведенческие реакции на негативный контент (игнорирование, жалоба, репост, дискуссия).

Методы математической статистики. Собранные данные были проверены на пригодность к факторному анализу: критерий Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) составил 0,82, а критерий сферичности Бартлетта оказался значимым ($\chi^2=3456,7$, $df=378$, $p<0,001$). Эксплораторный факторный анализ (ЭФА) проводился методом главных компонент с последующим вращением Varimax (нормализация Кайзера). Число факторов определено по правилу Кайзера (собственное значение > 1) и анализу графика «каменистой осыпи». Конфирматорный факторный анализ (КФА) выполнен с использованием метода максимального правдоподобия и поправки Саторра-Бентлера. О качестве модели мы судили по индексам CFI, TLI, RMSEA, SRMR. Расчеты велись в пакетах SPSS 26 и Amos 24.

Результаты эмпирического этапа исследования и их интерпретация. Было выделено шесть факторов, обуславливающих восприимчивость лиц юношеского возраста (18–25 лет) к деструктивному контенту (далее – Ф1–Ф6), с собственными значениями

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УЯЗВИМОСТИ МОЛОДЕЖИ К ДЕСТРУКТИВНОМУ
ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ

выше единицы, которые в совокупности объясняют 68,4 % общей дисперсии. В Таблице приведены факторные нагрузки после вращения (для наглядности показаны только значения $\geq 0,40$).

Представим интерпретацию данных по каждому фактору.

Фактор 1. Диссоциированно-подчиняемый тип (18,7 % дисперсии). В него с высоким весом вошли диссоциированная идентичность, общая подчиняемость, внушаемость и зависимость от одобрения. С отрицательным знаком – интегрированная идентичность и эмоциональная устойчивость. Ф1 описывает респондента, чей образ «Я» в Интернете фрагментирован, он обладает внушаемостью, ориентирован на внешние оценки и эмоционально нестабилен. Такое сочетание, на наш взгляд, является «ядром» уязвимости: именно с опорой на эти характеристики манипулятор может наиболее эффективно воздействовать на личность.

Фактор 2. Когнитивно-искаженный тип (14,3 % дисперсии). Наибольшие нагрузки: общий балл когнитивных искажений, дихотомическое мышление,

катастрофизация, персонализация. Отрицательная связь с осмысленностью жизни. Данный фактор отражает дезадаптивный стиль переработки информации: человек склонен видеть мир в черно-белых тонах, преувеличивать угрозы, приписывать себе причины внешних событий. Именно такой когнитивный профиль делает молодого человека легкой мишенью для дезинформации и пропаганды, построенных на упрощенных нарративах и эксплуатации страха [3].

Фактор 3. Резильентно-интегрированный тип (12,1 % дисперсии) объединяет осмысленность жизни, интегрированную идентичность, эмоциональную устойчивость и интернальный локус контроля. Отрицательные нагрузки – диссоциированная идентичность и когнитивные искажения. Мы интерпретируем данный фактор как ресурсный, протективный. Чем выше у человека показатели по данному фактору, тем ниже его восприимчивость к деструктивному контенту, поскольку у него сформирована целостная идентичность, есть жизненные цели и он уверен в своей способности влиять на события [7].

Таблица

Факторные нагрузки переменных после вращения Varimax

Переменные	Факторы, обуславливающие восприимчивость лиц юношеского возраста (18–25 лет) к деструктивному контенту					
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
Диссоциированная онлайн-идентичность	0,81	0,12	–0,54	0,21	0,18	–0,09
Общая дезадаптивная подчиняемость	0,78	0,24	–0,18	0,31	0,22	–0,11
Внушаемость	0,74	0,28	–0,10	0,19	0,15	–0,08
Зависимость от социального одобрения	0,69	0,18	–0,20	0,48	0,20	–0,12
Общий балл когнитивных искажений	0,22	0,84	–0,48	0,16	0,29	–0,10
Дихотомическое мышление	0,19	0,79	–0,36	0,18	0,21	–0,05
Катастрофизация	0,23	0,76	–0,34	0,10	0,27	–0,07
Персонализация	0,20	0,71	–0,28	0,15	0,16	–0,12
Осмысленность жизни	–0,15	–0,52	0,79	–0,18	–0,23	0,34
Интегрированная онлайн-идентичность	–0,62	–0,38	0,65	–0,20	–0,16	0,22
Эмоциональная устойчивость	–0,54	–0,30	0,48	–0,17	–0,21	0,15
Агрессор	0,22	0,12	–0,11	0,82	0,18	–0,15
Жертва	0,31	0,14	–0,13	0,75	0,19	–0,41
Конформность	0,38	0,21	–0,22	0,55	0,20	–0,14
Время в сети (часов в сутки)	0,11	0,09	–0,08	0,10	0,77	–0,12
Ночные сессии (частота)	0,28	0,21	–0,12	0,14	0,73	–0,10
Трудность отказа от Интернета	0,28	0,22	–0,14	0,19	0,69	–0,15
Тревожность	0,31	0,42	–0,35	0,22	0,48	–0,18
Обсуждение опыта с близкими	–0,12	–0,10	0,20	–0,41	–0,21	0,71
Локус контроля – жизнь	–0,19	–0,25	0,42	–0,22	–0,18	0,58
Нонконформизм	–0,14	–0,18	0,28	–0,32	–0,11	0,45

* *Примечание:* все представленные нагрузки статистически значимы при $p < 0,001$. Полужирным шрифтом выделены наибольшие нагрузки для каждого фактора.

Фактор 4. Кибербуллинг – агрессивный тип (9,8 % дисперсии). В него вошли шкалы «агрессор» и «жертва» кибербуллинга, а также конформность и зависимость от одобрения. Отрицательная нагрузка – обсуждение опыта с близкими. Это отдельное измерение, не совпадающее с факторами 1 и 2. Оно описывает человека, который одновременно может и травить других, и оказываться жертвой. Такой паттерн часто встречается в подростково-молодежной среде и требует иных профилактических подходов, нежели борьба с когнитивными искажениями [19].

Фактор 5. Цифровая аддикция и нарушение саморегуляции (7,6 % дисперсии). Нагрузки: время в сети, ночные сессии, трудность отказа от Интернета, тревожность. Данный фактор создает фоновое условие – человек много времени проводит онлайн, часто за полночь, испытывает дискомфорт при попытке отключиться, что повышает вероятность частого столкновения с деструктивным контентом и снижает самоконтроль [15].

Фактор 6. Социальная поддержка и коммуникативная компетентность (5,9 % дисперсии). Наибольшие нагрузки: обсуждение онлайн-опыта с близкими, локус контроля – жизнь, неконформизм. Отрицательная связь с ролью жертвы кибербуллинга. Ф6 подчеркивает важность доверительных отношений вне сети: если молодой человек может поделиться тревожной новостью или неприятной ситуацией с друзьями или семьей, это снижает риск негативных последствий [20].

С целью проверки соответствия выделенной структуры теоретическим ожиданиям нами была построена модель из трех латентных факторов первого порядка:

- F_уязв – диссоциированная идентичность, общая подчиняемость, зависимость от одобрения;
- F_когн – общие когнитивные искажения, дихотомическое мышление, катастрофизация;
- F_ресурс – интегрированная идентичность, осмысленность жизни, интернальный локус контроля, эмоциональная устойчивость.

Получены следующие индексы соответствия: $\chi^2 / df = 2,34$; CFI = 0,92; TLI = 0,90; RMSEA = 0,058 (90 % ДИ: 0,047...0,069); SRMR = 0,065.

Корреляции между латентными факторами:

$r(F_{\text{уязв}}, F_{\text{когн}}) = 0,62$ ($p < 0,001$);

$r(F_{\text{ресурс}}, F_{\text{уязв}}) = -0,58$; $r(F_{\text{ресурс}}, F_{\text{когн}}) = -0,51$.

Таким образом, теоретическая модель получила эмпирическое подтверждение.

ИОЦИ показал сильную отрицательную корреляцию с общей подчиняемостью ($r_s = -0,52$, $p < 0,001$) и положительную – с осмысленностью жизни ($r_s = 0,42$, $p < 0,001$). Это означает, что ИОЦИ может использоваться как интегральный индикатор, по которому удобно отбирать группы риска. В нашей выборке 64,7 % респондентов были отнесены к интегрированному типу идентичности,

13,2 % – к диссоциированному, а остальные – к сбалансированному.

Полученная шестифакторная структура убедительно демонстрирует, что уязвимость к деструктивному информационному воздействию не является одномерным качеством, а представляет собой сложный комплекс взаимосвязанных, но относительно автономных измерений.

Центральное место в этой системе занимает связь «диссоциированная идентичность – дезадаптивная подчиняемость» (Ф1). Это согласуется с данными, представленными в работах А.И. Лучинкиной, в которых виртуальная личность рассматривается как адаптивное образование. В определенных условиях оно может становиться мишенью для манипуляций [11]. Также полученные результаты коррелируют с представлениями об эффекте онлайн-растормаживания [21], согласно которым анонимность и снижение социальных барьеров в Интернете провоцируют импульсивное и подвластное внешнему влиянию поведение. По-видимому, когда у молодого человека нет единого интегрированного образа «Я», а есть несколько несвязанных аватаров, он легче поддается внушению и сильнее нуждается во внешних знаках одобрения – лайках, репостах, положительных комментариях. Эту потребность могут эксплуатировать деструктивные акторы, предлагая «новую лучшую идентичность» или обещая признание в обмен на принятие определенных взглядов.

Данные, полученные по фактору когнитивных искажений (Ф2), подтверждают, что особенности мышления (черно-белая логика, склонность преувеличивать опасности) не менее важны, чем личностные черты. Здесь мы видим параллель с теорией эвристики Д. Канемана: в условиях информационной перегрузки человек полагается на упрощенные правила, которые делают его уязвимым для дезинформации [20]. Катастрофизация, в свою очередь, усиливает эмоциональный отклик на тревожные новости, что заставляет индивида снова и снова возвращаться к ним (так называемый «думскроллинг») и снижает критичность.

Ресурсный фактор (Ф3) указывает на то, что устойчивость к деструктивному воздействию может быть сформирована целенаправленно. Осмысленность жизни и интернальный локус контроля – это не врожденные, а развиваемые качества. В нашей практике мы апробируем программу, включающую упражнения на постановку жизненных целей, рефлексию собственных ценностей и укрепление веры в свою способность влиять на события [8].

Кибербуллинг (Ф4) не слился с когнитивными искажениями. Это эмпирически доказывает предположение о качественно разных уровнях деструктивного воздействия: массовый (дезинформация, пропаганда) опирается на когнитивные механизмы, а персонально-ори-

ентированный (травля) – на механизмы социального подчинения, конформности и агрессии. Следовательно, и профилактические программы для этих двух типов угроз должны различаться: для противодействия дезинформации нужны тренинги критического мышления, а для борьбы с кибербуллингом – развитие ассертивности и эмоциональной регуляции [3; 4].

Фактор «Цифровая аддикция и нарушение саморегуляции» (Ф5) аккумулирует переменные, отражающие высокую вовлеченность в цифровую среду, сопряженную с дефицитом саморегуляции. Данный фактор выполняет роль средового модулятора: избыточная погруженность в интернет-пространство и ослабленный контроль за временными режимами создают благоприятный фон для учащенного контакта с негативным контентом, однако сами по себе не детерминируют восприимчивость к деструктивным воздействиям. Решающее значение приобретает сочетание этого фона с другими факторами риска, прежде всего, с диссоциированностью идентичности и выраженными когнитивными искажениями. В совокупности эти факторы значительно усиливают эффект деструктивного влияния. Таким образом, выделенный компонент следует трактовать как контекстуальное условие, потенцирующее действие основных механизмов уязвимости, но не обладающее самостоятельной прогностической силой.

При рассмотрении фактора социальной поддержки (Ф6) было выявлено, что всего 24 % респондентов регулярно обсуждают свой онлайн-опыт с близкими, и именно они реже становятся жертвами кибербуллинга. Это важный практический вывод: укрепление доверия в семье и кругу друзей, поощрение открытых разговоров о том, что тревожит из информации и опыта, получаемых в Интернете, может служить мощным буфером против деструктивных информационно-коммуникационных атак [16].

Проведенное исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, поперечный дизайн не позволяет говорить о причинно-следственных связях – мы можем только констатировать корреляции и факторную структуру. Во-вторых, выборка включает исключительно студентов; на работающей молодежи или на лицах с более низким уровнем образования ре-

зультаты могут несколько отличаться. В-третьих, все данные получены с помощью самоотчетных методик, что несет риск социальной желательности. Тем не менее, мы полагаем, что выявленная факторная структура достаточно устойчива и может служить основой для дальнейших лонгитюдных и межкультурных исследований.

Выводы. Психологическая уязвимость молодых людей к деструктивному информационному воздействию имеет сложную шестифакторную организацию, которая в совокупности воспроизводит 68,4 % дисперсии измеренных показателей. Доминирование такого фактора, как диссоциированно-подчиняемый тип указывает на то, что ключевым механизмом уязвимости служит сочетание фрагментированной онлайн-идентичности с некритичной подчиняемостью (прежде всего, внушаемостью и жадой социального одобрения), а также низкой эмоциональной устойчивостью. ИОЦИ может рассматриваться как интегральный маркер, позволяющий быстро идентифицировать лиц группы риска.

Когнитивные искажения (прежде всего, дихотомическое мышление, катастрофизация и персонализация) выступают самостоятельным измерением уязвимости, ответственным за восприимчивость к дезинформации и пропаганде. Ресурсный протективный фактор включает интегрированную идентичность, осмысленность жизни, интернальный локус контроля и эмоциональную устойчивость. Развитие этих качеств является перспективной мишенью для профилактических вмешательств.

Персонально-ориентированный уровень демонстрирует иной паттерн связей (конформность, зависимость от одобрения, агрессия), что подтверждает необходимость дифференцированного подхода к противодействию разным формам деструктивного воздействия. Конфирматорный факторный анализ подтвердил соответствие эмпирической структуры теоретической модели. Корреляции между латентными факторами уязвимости и когнитивных искажений ($r = 0,62$), а также их отрицательные связи с фактором резистентности ($r \approx -0,55$) свидетельствуют о том, что уязвимость и резистентность – это противоположные, но не строго симметричные конструкты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белых Т.В., Князев Е.Б., Шаров А.А., Белых В.В. Опросник дезадаптивной подчиняемости в виртуальной среде // Социальная психология и общество. 2025. Т. 16, № 3. С. 183–204. DOI: 10.17759/sps.2025160310
2. Борисенко Ю.В. Адаптация методики ISRI на русский язык // Вестник КемГУ. 2020. Т. 22, № 3. С. 735–743. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-3-735-743
3. Вихман А.А., Волкова Е.Н., Скитневская Л.В. Психометрическая проверка опросника кибербуллинга // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 4. С. 10–15.
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Голубовская А.С. Обзор зарубежных исследований кибербуллинга // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 2. С. 71–86.
5. Галин К.О., Петров В.Е. Цифровые технологии как безопасная среда социализации подростков // Экстремальная психология и безопасность личности. 2025. Т. 2, № 4. С. 102–118. DOI: 10.17759/epps.2025020407
6. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М., 2000. 544 с.

7. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. 112 с.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992. 16 с.
9. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996. 384 с.
10. Лучинкина А.И. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Российский психологический журнал. 2025. Т. 22, № 1. DOI: 10.21702/rpj.2025.1.1
11. Лучинкина А.И. Психология социализации личности в виртуальном пространстве. Симферополь, 2020. 175 с.
12. Петров В.Е., Нестерова Е.Н. Диагностика и противодействие деструктивному информационно-психологическому влиянию на представителей силовых ведомств // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития. Материалы V Международной научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 107–112.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 720 с.
14. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации // Психология. Журнал ВШЭ. 2021. Т. 18, № 3. С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
15. Шейнов В.П. Зависимость от социальных сетей и личность // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2021. Т. 18, № 3. С. 607–630. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006. 341 с.
17. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press, 2014. 296 p.
18. Floridi L. The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 272 p.
19. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying beyond the schoolyard. 2nd ed. Corwin, 2015. 408 p.
20. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. NY, 2011. 499 p.
21. Suler J. The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*. 2004. Vol. 7, No. 3. P. 321–326.

REFERENCES

1. Belyh T.V., Knyazev E.B., Sharov A.A., Belyh V.V. Oprosnik dezadaptivnoj podchinyaemosti v virtual'noj srede [Questionnaire of maladaptive subordination in a virtual environment]. *Social psychology and society*. 2025. Vol. 16, No. 3. P. 183–204. (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2025160310
2. Borisenko Yu.V. Adaptaciya metodiki ISRI na russkij yazyk [Adaptation of the ISRI methodology into Russian]. *Bulletin of KemGU*. 2020. Vol. 22, No. 3. P. 735–743. (in Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-3-735-743
3. Vihman A.A., Volkova E.N., Skitnevskaya L.V. Psihometricheskaya proverka oprosnika kiberbullinga [Psychometric verification of the cyberbullying questionnaire]. *Bulletin of the Mininsky University*. 2023. Vol. 11, No. 4. P. 10–15. (in Russian).
4. Volkova E.N., Volkova I.V., Golubovskaya A.S. Obzor zarubezhnyh issledovanij kiberbullinga [Review of foreign studies of cyberbullying]. *Theoretical and experimental psychology*. 2019. Vol. 12, No. 2. P. 71–86. (in Russian).
5. Galin K.O., Petrov V.E. Cifrovye tekhnologii kak bezopasnaya sreda socializacii podrostkov [Digital technologies as a safe environment for adolescent socialization]. *Extreme psychology and personal security*. 2025. Vol. 2, No. 4. P. 102–118. (in Russian). DOI: 10.17759/epps.2025020407
6. Kabachenko T.S. Metody psihologicheskogo vozdejstviya [Methods of psychological influence]. Moscow, 2000. 544 p. (in Russian).
7. Kapustina A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella [Kettell's multifactorial personality methodology]. Saint Petersburg, 2001. 112 p. (in Russian).
8. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennyh orientacij (SZHO) [Test of semantic orientations (SSO)]. Moscow, 1992. 16 p. (in Russian).
9. Lomov B.F. Sistemnost' v psihologii [Consistency in psychology]. Moscow; Voronezh, 1996. 384 p. (in Russian).
10. Luchinkina A.I. Kognitivnye mekhanizmy kommunikativnogo povedeniya v internet-prostranstve [Cognitive mechanisms of communicative behavior in the Internet space]. *Russian Psychological Journal*. 2025. Vol. 22, No. 1. (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2025.1.1
11. Luchinkina A.I. Psihologiya socializacii lichnosti v virtual'nom prostranstve [Psychology of personality socialization in virtual space]. Simferopol, 2020. 175 p. (in Russian).
12. Petrov V.E., Nesterova E.N. Diagnostika i protivodejstvie destruktivnomu informacionno-psihologicheskomu vliyaniyu na predstavitelej silovyh ведомств [Diagnostics and counteraction to destructive informational and psychological influence on representatives of law enforcement agencies]. *Psychology of professional activity: problems, current state and development prospects. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2023. P. 107–112. (in Russian).
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, 2000. 720 p. (in Russian).
14. Soldatova G.U., Vojskunsij A.E. Social'no-kognitivnaya koncepciya cifrovoj socializacii [Socio-cognitive concept of digital socialization]. *Psychology. HSE Journal*. 2021. Vol. 18, No. 3. P. 431–450. (in Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
15. Shejnov V.P. Zavisimost' ot social'nyh setej i lichnost' [Dependence on social networks and personality]. *Bulletin of the RUDN University. The series "Psychology and pedagogy"*. 2021. Vol. 18, No. 3. P. 607–630. (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and crisis]. Moscow, 2006. 341 p. (in Russian).
17. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press, 2014. 296 p.
18. Floridi L. The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 272 p.
19. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying beyond the schoolyard. 2nd ed. Corwin, 2015. 408 p.
20. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. NY, 2011. 499 p.
21. Suler J. The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*. 2004. Vol. 7, No. 3. P. 321–326.

Поступила в редакцию: 02.06.2026

Поступила после рецензирования: 08.07.2026

Поступила к публикации: 20.07.2026

Received: 02.06.2026

Revised: 08.07.2026

Accepted: 20.07.2026

Зюкова В.А.,
Российский новый университет

Злобин В.О.,
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)



ЗЮКОВА ВЕРОНИКА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. Сфера научных интересов: психолого-педагогическая помощь детям дошкольного возраста, проблемы развития различного генеза, междисциплинарный подход, проектирование образовательных программ. Автор более 10 опубликованных научных работ. ORCID: 0009-0006-9746-6625. SPIN-код: 6909-3621. Электронная почта: 89099574452@mail.ru

VERONIKA A. ZYUKOVA
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Departments of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University. Research interests: psychological and pedagogical assistance to preschool children, developmental problems of various origins, interdisciplinary approach, design of educational programs. Author of more than 10 published scientific works. ORCID: 0009-0006-9746-6625. SPIN code: 6909-3621. E-mail address: 89099574452@mail.ru



ЗЛОБИН ВЛАДИМИР ОЛЕГОВИЧ
Российская Федерация, Москва

магистрант направления подготовки «Фундаментальная информатика и информационные технологии», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет). Сфера научных интересов: компьютерные технологии, алгоритмы обработки больших данных, машинное обучение, математическое моделирование сложных систем. ORCID: 0009-0007-5961-8453. Электронная почта: vova_zl@mail.ru

VLADIMIR O. ZLOBIN
Moscow, Russian Federation

Master's degree in Fundamental Computer Science and Information Technology, Moscow Aviation Institute (National Research University). Research interests: computer technologies, big data processing algorithms, machine learning, mathematical modeling of complex systems. ORCID: 0009-0007-5961-8453. E-mail address: vova_zl@mail.ru

Системный подход к разработке автоматизированного опросника для выявления ключевых психолого-педагогических особенностей развития дошкольников группы риска

Аннотация. Описана авторская разработка – автоматизированная система оценки особенностей развития дошкольников на основе многофакторного анализа категорий риска. Система комплексной диагностики «РИСК-МОНИТОР» включает 52 категории факторов риска, объединенных в 19 блоков и восемь категорий. Представлена технология автоматизированного построения индивидуальных и групповых цифровых профилей дефицитов развития. Обосновано использование диагностической системы как инструмента доказательной педагогической психологии, позволяющего проводить мониторинг, статистические обобщения, предиктивно проектировать программы психолого-педагогической помощи на основе системного подхода.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста группы риска, автоматизированный опросник, цифровой профиль развития, анализ дефицитов, системный подход в психологии, мониторинг развития.

Для цитирования: Зюкова В.А., Злобин В.О. Системный подход к разработке автоматизированного опросника для выявления ключевых психолого-педагогических особенностей развития дошкольников группы риска // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 159–166. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.159

Abstract. The author's development is described – an automated system for assessing the developmental characteristics of preschoolers based on a multifactorial analysis of risk categories. The RISK MONITOR comprehensive diagnostic system includes 52 categories of risk factors, grouped into 19 blocks and eight categories. The technology of automated construction of individual and group digital profiles of developmental deficits is presented. The use of the diagnostic system as a tool of evidence-based educational psychology is substantiated, which allows monitoring, statistical generalizations, predictive design of psychological and pedagogical assistance programs based on a systematic approach.

Keywords: preschool children at risk, automated questionnaire, digital development profile, deficit analysis, systematic approach in psychology, development monitoring.

For citation: Zyukova V.A., Zlobin V.O. Systematic Approach to the Product of an Automated Questionnaire to Identify Key Psychological and Pedagogical Features of the Development of Preschoolers at Risk. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 159–166. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.159



Введение. Современные условия жизни создают все возрастающее количество неблагоприятных факторов, влияющий на возникновение трудностей развития у детей дошкольного возраста. Эти обстоятельства могут приводить к нарушениям в формировании поведения, познавательных функций и личности ребенка, отклонению его развития от возрастной нормы. Совокупность биологических, психологических и социальных факторов может определять возникновение рисков развития в дошкольном возрасте [9].

Наличие рисков само по себе не означает, что у дошкольника будут наблюдаться проблемы в развитии, но своевременное выявление и максимально полное описание их соотношения у конкретного ребенка или группы детей может помочь разработать систему адресной психолого-педагогической помощи. В пункте 1.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования отмечается важность преодоления рисков развития детей путем преобразования образовательной среды, проведения коррекционных занятий.

Использование диагностических инструментов, традиционно применяемых для выявления детей дошкольного возраста группы риска, характеризуется высокой трудоемкостью и фрагментарностью получаемых данных [8]. В условиях цифровой трансформации общества и образования актуальной становится задача создания инструментов, которые способны

консолидировать экспертные оценки специалистов и наблюдения родителей в единую аналитическую систему выявления дефицитов развития дошкольника. Эффективным будет использование технологии построения цифровых профилей развития как инструмента доказательной педагогической психологии. На основе полных данных о совокупности трудностей и их соотношении в развитии могут приниматься обоснованные решения по проектированию программы активизации психического развития ребенка группы риска.

Таким образом, на сегодняшний день весьма востребованным является создание гибкого диагностического инструмента, способного предоставить максимально полную картину дефицитов развития. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Психолого-педагогические условия активизации психического развития детей дошкольного возраста группы риска с использованием дистанционных технологий». *Его цель* – разработка автоматизированной системы оценки ключевых особенностей развития дошкольников на основе многофакторного анализа категорий риска.

Методология разработки и архитектура диагностического инструмента. Исследование базируется на системном подходе. По итогам анализа значительного массива научных работ (около 100), выполненных в период с 1991 по 2025 год, посвященных проблемам обучения, воспитания и коррекции развития детей дошкольного возраста группы риска, была проведена декомпозиция и классификация факторов риска. На основе трудов ведущих отечественных ученых (Г.Ф. Кумарина, Л.Я. Олиференко, Л.А. Рыбакова, Н.Н. Савина и др.) было выделено 52 категории, объединенные нами в 19 блоков (см. Таблицу). В рамках цифрового профиля ребенка определено 8 кластеров:

- нарушения в аффективной сфере;
- расстройства развития речи;
- комплекс проблем социализации;
- сенсорная дезинтеграция;
- нарушения поведенческой сферы;
- психическое недоразвитие различной степени;
- проблемы, связанные с медицинскими показателями.

Таблица

Категории детей дошкольного возраста группы риска

Блоки	Категории рисков	Источники
1	Академические риски. Без классических форм аномалий развития, но с проблемами биологического или социального свойства. Риски по здоровью. Комплексные нарушения. Социальные риски	Г.Ф. Кумарина [13]
2	Психофизическая дезадаптация. Соматическая дезадаптация	Н.Н. Савина [18]
3	Социально-педагогическая дезадаптация	М.Е. Маслова [14]
4	Нарушения эмоционально-волевой сферы	Ю.В. Айзина [1]
5	Отклонения в развитии вследствие перинатального поражения периферической и (или) центральной нервной системы	Л.А. Сырвачева [19]
6	Дезадаптированные. Делинквентные. Депривированные. Социально-запущенные. Трудновоспитуемые	И.Г. Яценко [22]
7	По медицинским показателям: инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), хроническими заболеваниями, травмой в анамнезе; соматически ослабленные, часто болеющие. По поведенческим критериям: синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ), гипоактивность, агрессивное поведение, склонность к девиантному поведению, психопатологический тип. По психологическим проблемам: задержка психического развития (далее – ЗПР), развитые способности, особенности латерализации, отклонения в эмоциональной сфере. По социальным критериям: неблагополучные семьи, социально незащищенные, без попечения родителей, социально дезадаптированные. По учебно-педагогическим критериям: педагогически запущенные с сохранным интеллектом, проблемами в обучении и развитии, дезадаптацией; немотивированные	Л.А. Рыбакова, Т.Ф. Бабынина [17]
8	Психо-речевое недоразвитие. Расстройства в аффективной сфере. СДВГ и минимальные мозговые дисфункции	Н.Ш. Корашвили [11]
9	Общее недоразвитие речи в раннем возрасте	И.В. Андрусев, Ю.В. Глузман, С.А. Городилова, Л.А. Гутерман, Н.Н. Шешукова [5]
10	Расстройства аутистического спектра	М.А. Болгарова [4]
11	ЗПР. Нарушения в эмоциональной сфере. Педагогически запущенные. Проблемы в развитии. Психопатоподобное поведение	Л.А. Дубровина, И.Р. Сорокина [7]
12	Без выраженной патологии в развитии и клинко-патологической характеристики. Без попечения родителей. Дети из асоциальных или неблагополучных семей. Дети из семей, нуждающихся в социальной, экономической, психологической помощи	И.Ф. Деменьтьева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга [16] К.А. Ключкина [10]
13	Недоразвитие идеомоторного праксиса и сенсомоторики. Общее недоразвитие речи	Г.В. Бабина, А.В. Денисова [3]
14	Нарушения формирования эгоцентрической речи	А.Ю. Гусева, Л.Р. Давидович [6]
15	Сенсорная дезинтеграция	Л.Н. Павлова, М.Н. Теречева [20]

Окончание Таблицы

Блоки	Категории рисков	Источники
16	Сенсорная дезинтеграция с аутистическим спектром. Сенсорная дезинтеграция с ЗПР. Сенсорная дезинтеграция с задержкой речевого развития. Сенсорная дезинтеграция с сенсорной депривацией	Э.В. Антоненко, Д.А. Павалеева, А.М. Серебрянникова, В.Е. Сычева [2]
17	Множественные нарушения. Нарушения зрения. Нарушения интеллекта. Нарушения опорно-двигательного аппарата. Нарушения речи. Нарушения слуха. Психическое недоразвитие между нормой и нарушением интеллектуального развития. Нарушения эмоционально-волевой сферы	Н.А. Кочетков, А.В. Омельяненко [12]
18	Нарушения речевого и познавательного развития с раннего возраста	С.М. Горовцова, О.Т. Скрипникова, Е.В. Шереметьева [21]
19	Клинические и патогенные факторы нервно-психического развития	Г.О. Момот [15]

Значительный охват научных работ позволил сформировать репрезентативный перечень наиболее распространенных факторов риска для детей дошкольного возраста и используемых дефиниций в названиях дезадаптации и дефицитов развития. Это дает возможность заполнить опросник родителю, специалисту любого профиля (педагогу-психологу, воспитателю, медработнику) и получить объективный цифровой профиль ребенка. Каждый дошкольник по итогам диагностики может попасть в несколько групп риска, что позволяет создать многомерный цифровой профиль, описывающий весь спектр возможных проблем развития.

Структурно-логическая организация данных. Блочно-модульная архитектура содержит 52 категории групп риска, распределенных по 19 блокам. Неравномерное распределение внутри блоков обусловлено спецификой авторских концепций и позволяет добиться максимальной полноты охвата диагностического поля и вариативности названий с тождественными определениями значения используемых авторами терминов. Автоматическая система объединяет выделенные категории в восемь системных кластеров по тождеству определений. Это призвано обеспечить единство диагностического поля: субъективное восприятие взрослого, заполняющего опросник, не искажает итоговую картину особенностей развития ребенка. Объединение множества переменных в устойчивые кластеры является эффективным подходом к интеграции разрозненных данных в целостную картину [24]

Рандомизация последовательности вопросов обеспечивает снижение эффекта привыкания (сенсорной адаптации) при внесении данных комплексной диагностики для большого количества детей. Благодаря

реализации алгоритма динамической рандомизации порядок предъявления категорий групп риска меняется случайным образом для каждой итерации из 10 обследуемых. Это стимулирует специалиста к фокусированию на индивидуальных характеристиках конкретного ребенка, а не на заученной последовательности пунктов, позволяет повысить валидность исходных данных и минимизировать когнитивные искажения в деятельности эксперта. Рандомизация служит защитой от эффекта «прямой линии», когда заполняющий начинаем выбирать ответы автоматически [26].

Семантическая интеграция обеспечивает объединение смежных по смыслу и этиологии категорий в восемь основных кластеров дефицитов. Это позволяет создать универсальный интерфейс опросника, с помощью которого специалист любого профиля (психолог, педагог, логопед, дефектолог, врач физической и реабилитационной медицины, далее – ФРМ) или родитель дошкольника может идентифицировать особенности развития ребенка, используя понятную им терминологию. По итогам заполнения система автоматически сопоставляет данные с общим вектором развития.

Интегративное профилирование позволяет получить результат обработки данных в форме многомерного индивидуального или группового цифрового профиля, отражающего весь спектр особенностей развития ребенка и их соотношения. Это дает возможность:

- выделить пять основных категорий по процентному соотношению;
- выявить интенсивность отметок;
- определить тренд и интенсивность отметок для групп;
- отметить детей с более чем одним «риском».

Для создания исследовательской базы предусмотрено обобщение статистических данных по детям, категориям и группам. Программа объединяет разрозненные данные в целостную картину развития ребенка, обеспечивая тем самым возможность использовать многомерные профили для системного анализа [27].

Информационную безопасность (защита персональных данных) и соблюдение этических норм [25] обеспечиваются соблюдением требований законодательства о защите персональных данных. Автоматизированный опросник реализует принцип полной деперсонализации и «цифровых щитов» [23]. Сведения о детях вносятся и хранятся под уникальными идентификационными номерами. Доступ к ключу (реестру соответствия номера) и данным ребенка имеет только ответственный специалист на локальном уровне. Это позволяет исключить утечку персональных данных и обеспечить конфиденциальность результатов диагностики.

Технологический блок содержит модуль конвергентного анализа, объединяющий данные из независимых источников: например, специалист + родитель. Технология профилирования реализована в виде алгоритма, который строит интегративный цифровой профиль развития ребенка. В состав алгоритма входят программные модули для оценки и визуализации индивидуального уровня развития по различным шкалам при помощи гистограмм и линейчатых диаграмм. Это помогает определить приоритетный вектор для активизации психических функций.

Система агрегирует данные группы детей, выявляя «кумулятивные дефициты», что необходимо для планирования фронтальной работы психолога и оптимизации образовательной среды в дошкольной образовательной организации. Способность программы выявлять статистический уровень может обеспечить автоматизацию лонгитюдного мониторинга, создание базы данных для анализа популяционных рисков в масштабах различных территорий (в зоне боевых действий, на освобожденных территориях, по регионам и так далее).

Научная новизна и преимущества авторского подхода. Система комплексной диагностики детей дошкольного возраста группы риска «РИСК-МОНИТОР» обеспечивает реализацию системного подхода. В отличие от традиционных диагностических методик, направленных на выявление изолированной функции, данный опросник позволяет выстроить иерархию взаимосвязанных проблем в развитии ребенка. Это дает возможность проектировать программу коррекционно-развивающей работы, направленную на весь спектр дефицитов, с учетом их влияния друг на друга.

Использование терминологической конвергенции как инновационного подхода к классификации по-

нятийной базы позволяет снять проблему «трудностей перевода» между различными специалистами и использовать комфортный для них понятийный аппарат. Данный эффект достигается введением перечня из 52 категорий, в котором аналогичные риски обозначены разными терминами. Это решение дает возможность исключить искажение информации из-за разницы в интерпретации дефиниций. Объединение тождественных категорий в восемь системных кластеров позволяет в итоге увидеть объективную структуру дефекта, независимо от того, какой именно термин был выбран экспертом на этапе ввода данных.

Автоматизация компиляции и анализа данных позволяет использовать опросник в качестве единого диагностического инструмента для междисциплинарного консилиума. Он обеспечивает составление целостной объективной картины из данных, полученных от разных субъектов (родителей и экспертов различных профилей), характеризующейся динамической универсальностью.

Авторская система комплексной диагностики может служить для организации мониторинга, функционирующего на основе принципа доказательности. Программный комплекс способен обеспечить создание и пополнение базы данных, расчет динамической статистики, что дает возможность оценивать эффективность коррекционно-развивающего маршрута и совершенствовать программу на основе «цифрового следа» развития ребенка и преодоления его дефицитов. Система комплексной диагностики дошкольников группы риска «РИСК-МОНИТОР» также реализует принцип междисциплинарной конвергенции с учетом представлений о системной организации психики.

Эмпирическая апробация автоматизированной системы комплексной диагностики. Оценка эффективности опросника проводилась на базе образовательных и медицинских учреждений Московского и Белгородского регионов: Центра дополнительного дошкольного образования, город Москва, средней общеобразовательной школы № 25 имени А.С. Ситникова (дошкольное отделение), город Балашиха, Центра медицинской реабилитации детской областной клинической больницы, город Белгород.

Сроки проведения апробации: ноябрь–декабрь 2025 год.

Выборка составила 134 ребенка в возрасте от трех до семи лет.

Релевантность и удобство диагностического инструмента подтверждены экспертными отзывами специалистов различного профиля: педагоги, учителя-логопеды, работники Центра медицинской реабилитации, врачи ФРМ. На основании заключений, полученных от организаций разного типа (коммерческий сектор, система общего образования, меди-

цинское учреждение) были подтверждены обоснованные нами теоретически преимущества автоматизированного опросника, система комплексной диагностики дошкольников группы риска «РИСК-МОНИТОР» признана надежным диагностическим инструментом, позволяющим получить достоверные данные и их развернутый анализ. Эксперты высоко оценили удобство интерфейса и методическую ценность кластеризации, рекомендовали опросник для внедрения в практику специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста группы риска с целью проведения индивидуальной и групповой диагностики, а также для формирования статистических баз данных.

Выводы. Проведенное исследование позволяет выделить ряд ключевых положений, характеризующих разработанную нами автоматизированную систему оценки ключевых особенностей развития дошкольников.

Система является универсальным инструментом междисциплинарной диагностики. Благодаря выделению 52 категорий риска она обеспечивает беспрецедентную полноту охвата факторов дизонтогенеза, представленных с использованием различных терминов. Семантическое объединение смежных понятий в восемь концептуальных кластеров позволило создать интуитивно понятный интерфейс для использования специалистами и родителями, обеспечив при этом высокую достоверность исходных данных.

Алгоритм, лежащий в основе технологии построения многомерных индивидуальных и групповых цифровых профилей, позволяет реализовать на практике системный подход в психологии. Изолированная работа по коррекции отдельных дефицитов уступает место системным решениям по преодолению проблем в развитии ребенка на основе визуализируемо-

го программой целостного спектра взаимосвязанных дефицитов.

Автоматизация всех процессов мониторинга трансформирует диагностическую деятельность учреждения, работающего с детьми дошкольного возраста, в систему аналитики, построенной на принципе доказательности. Возможность получения статистических данных, отслеживания динамики развития детей по группам позволяет выявлять типологические проблемы развития и оперативно корректировать общую программу психолого-педагогической помощи, опираясь на объективные показатели.

Внедрение автоматизированного диагностического комплекса в практику работы специалистов обеспечивает высокую точность выбора и проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Это призвано минимизировать время, затрачиваемое на применение множества диагностических методик для выявления полного спектра особенностей развития ребенка, повысить эффективность деятельности специалистов, направленной на амплификацию психического развития дошкольников группы риска. Авторская система комплексной диагностики обеспечивает снижение риска диагностических ошибок при заполнении различными специалистами, а также адресность и системность психолого-педагогического сопровождения ребенка группы риска.

Применение опросника позволяет перенести процесс проектирования программ помощи из области коррекции по отдельным дефицитам личностного или психического развития в плоскость предиктивного моделирования психолого-педагогической работы, основанной на системном подходе. Алгоритмическое сопоставление выявленных дефицитов с модулями авторской системы диагностики обеспечивает адресность и высокую точность дальнейшего развивающего воздействия на ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзина Ю.В. Диагностика и коррекция эмоционально-волевой сферы детей из неблагополучных семей: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
2. Антоненко Э.В., Павалеева Д.А., Серебрянникова А.М., Сычева В.Е. Нарушения сенсорной интеграции у детей // Научный лидер. 2024. Вып. 19 (169). URL: <https://scilead.ru/article/6400-narusheniya-sensornoj-integratsii-u-detej> (дата обращения: 08.04.2026).
3. Бабина Г.В., Денисова А.В. Характеристика сенсомоторного и идеомоторного развития дошкольников с нарушениями речи // МНИЖ. 2022. № 5-3 (119). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-sensomotornogo-i-ideomotornogo-razvitiya-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 08.04.2026).
4. Болгарова М.А. Современное состояние ранней диагностики детей с признаками расстройств аутистического спектра // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 3-2. С. 54-56. URL: <https://772799f-f356-486f-99f-4b56f50fd0> (дата обращения: 08.04.2026).
5. Глузман Ю.В., Городилова С.А., Шешукова Н.Н., Андрусёва И.В., Гутерман Л.А. Логопедическая помощь детям группы риск в раннем возрасте // ПНИО. 2020. № 4 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-pomosch-detyam-gruppy-riska-v-rannem-vozraste> (дата обращения: 08.04.2026).
6. Давидович Л.Р., Гусева А.Ю. Осведомленность родителей – ключевой фактор успешного речевого развития детей дошкольного возраста // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 125-135. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvedomlennost-roditeley-klyuchevoy-faktor-uspeshnogo-rechevogo-razvitiya-detej-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.04.2026).

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ОПРОСНИКА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ РИСКА

7. Дубровина Л.А., Сорокина И.Р. Социально-психологическая работа с детьми и подростками группы риска: учеб. пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2021. 106 с.
8. Зюкова В.А. Анализ подходов к выявлению ключевых особенностей детей дошкольного возраста «группы риска» // Высшее образование сегодня. 2025. № 4. С. 147-154.
9. Зюкова В.А. История развития понятия «дети группы риска» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2025. № 2. С. 109-119.
10. Клюквина К.А. Особенности и трудности развития ребенка «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации // Интерактивная наука. 2023. № 4 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-trudnosti-razvitiya-rebenka-gruppy-riska-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 08.04.2026).
11. Корашвили Н.Ш. Психологические особенности детей «группы риска» дошкольного возраста // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-gruppy-riska-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.04.2026).
12. Кочетков Н.А., Омельяненко А.В. Психолого-педагогические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2024. № 34 (533). С. 52-54. URL: <https://moluch.ru/archive/533/117288/> (дата обращения: 08.04.2026).
13. Кумарина Г.Ф., Аргинская И.А., Вьюнкова Ю.Н., Нечаева Н.В., Цирулик Н.А., Чутко Н.Я. Педагогическое диагностирование детей группы риска в предшкольный период // Диагностика школьной дезадаптации: научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов; ред. С.А. Беличева, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина. М.: Социальное здоровье России, 1993. С. 81-98.
14. Маслова М.Е. Социально-педагогическая адаптация детей группы риска: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2001. 21с.
15. Момот Г.О. Клинические и патогенетические особенности нервно-психического здоровья у дошкольников, имеющих факторы риска в раннем возрасте: дис. ... канд. мед. наук. Владивосток, 2025. 125 с.
16. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: ИЦ «Академия», 2002. 256 с.
17. Рыбакова Л.А., Бабынина Т.Ф. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска: учебное пособие. Казань: Бриг, 2015.
18. Савина Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000.
19. Сырвачева Л.А. Изучение и коррекция родительских отношений к детям младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 269 с.
20. Теречева М.Н., Павлова Л.Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2019. № 2. С. 201-210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sensornoj-integratsii-v-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 08.04.2026).
21. Шереметьева Е.В., Скрипникова О.Т., Горовцова С.М. Группа риска по нарушениям речи и познавательного развития в раннем возрасте // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 4. С. 203-207. DOI: 10.17513/snt.39995
22. Яценко И.Г. Педагогические условия формирования готовности психологов к работе с семьями и детьми «группы риска»: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2010. 189 с.
23. Finck M. Blockchain Regulation and Governance in Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 214 p.
24. Hennig C., Meila M., Murtagh F., Rocci R. Handbook of Cluster Analysis. Boca Raton: CRC Press, 2020. 774 p.
25. Ienca M., Vayena E., Blasimme A., Ferretti A. The Ethics of Digital Health and Wellbeing. London: Routledge, 2023. 342 p.
26. Lavrakas P.J., Traugott M. W., Kennedy C. [et al.] Experimental Methods in Survey Research: Techniques that Combine Random Sampling with Random Assignment. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 544 p.
27. Pangrazio L., Selwyn N. Critical Data Literacies: Rethinking Data and Everyday Life. Cambridge; London: The MIT Press, 2023. 216 p.

REFERENCES

1. Ajzina Yu.V. Diagnostika i korrekciya emocional'no-volevoj sfery detej iz neblagopoluchnyh semej: dis. ... kand. psihol. nauk [Diagnosis and correction of the emotional and volitional sphere of children from disadvantaged families. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. (in Russian).
2. Antonenko E.V., Pavalyaeva D.A., Serebryannikova A.M., Sycheva V.E. Narusheniya sensornoj integratsii u detej [Sensory integration disorders in children]. *Scientific Leader*. 2024. Iss. 19 (169). Available at: <https://scilead.ru/article/6400-narusheniya-sensornoj-integratsii-u-detey> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
3. Babina G.V., Denisova A.V. Harakteristika sensornogo i ideomornogo razvitiya doshkol'nikov s narusheniyami rechi [Characteristics of sensorimotor and ideomotor development of preschoolers with speech disorders]. *MNIZH*. 2022. No. 5-3 (119). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-sensornogo-i-ideomornogo-razvitiya-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
4. Bolgarova M.A. Sovremennoe sostoyanie rannej diagnostiki detej s priznakami rasstrojstv avtisticheskogo spektra [The current state of early diagnosis of children with signs of autism spectrum disorders]. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*. 2020. No. 3-2. P. 54-56. Available at: <https://f772799f-f356-486f-99f-4b56f-be50fd0> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
5. Gluzman Yu.V., Gorodilova S.A., Sheshukova N.N., Andrusyova I.V., Guterman L.A. Logopedicheskaya pomoshch' detyam gruppy riska v rannem vozraste [Speech therapy support for at-risk children at an early age]. *PNI O*. 2020. No. 4 (46). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-pomoshch-detyam-gruppy-riska-v-rannem-vozraste> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).

6. Davidovich L.R., Guseva A.Yu. Osvedomlennost' roditel'ev – klyuchevoj faktor uspehnogo rechevogo razvitiya detej doskol'nogo vozrasta [Parental awareness as a key factor for successful speech development in preschool children]. *Special education*. 2023. No. 1 (69). P. 125–135. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvedomlennost-roditel'ev-klyuchevoj-faktor-uspehnogo-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
7. Dubrovina L.A., Sorokina I.R. Social'no-psihologicheskaya rabota s det'mi i podrostkami gruppy riska [Socio-psychological work with at-risk children and adolescents]. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2021. 106 p. (in Russian).
8. Zyukova V.A. Analiz podhodov k vyavleniyu klyuchevykh osobennostej detej doskol'nogo vozrasta «gruppy riska» [Analysis of approaches to identifying key features of preschool at-risk children]. *Higher education today*. 2025. No. 4. P. 147–154. (in Russian).
9. Zyukova V.A. Istoriya razvitiya ponyatiya «deti gruppy riska» [The history of the concept of “at-risk children”]. *Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the modern world*. 2025. No. 2. P. 109–119. (in Russian).
10. Klyukvina K.A. Osobennosti i trudnosti razvitiya rebenka «gruppy riska» v usloviyah doskol'noj obrazovatel'noj organizatsii [Characteristics and difficulties of development of an at-risk child in a preschool educational institution]. *Interactive science*. 2023. No. 4 (80). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-trudnosti-razvitiya-rebenka-gruppy-riska-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatel'noy-organizatsii> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
11. Korashvili N.Sh. Psihologicheskie osobennosti detej «gruppy riska» doskol'nogo vozrasta [Psychological characteristics of preschool at-risk children]. *Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities*. 2020. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-gruppy-riska-doshkolnogo-vozrasta> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
12. Kochetkov N.A., Omel'yanenko A.V. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological and pedagogical characteristics of children with disabilities]. *Young scientist*. 2024. No. 34 (533). P. 52–54. Available at: <https://moluch.ru/archive/533/117288/> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
13. Kumarina G.F., Arginskaya I.A., V'yunkova Yu.N., Nechaeva N.V., Cirulik N.A., Chutko N.Ya. Pedagogicheskoe diagnostirovanie detej gruppy riska v predshkol'nyj period [Pedagogical diagnosis of at-risk children in the preschool period]. *Diagnosis of school maladjustment*; ed. by S.A. Belicheva, I.A. Korobejnikov, G.F. Kumarina. Moscow: Social'noe zdorov'e Rossii, 1993. P. 81–98. (in Russian).
14. Maslova M.E. Social'no-pedagogicheskaya adaptatsiya detej gruppy riska: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Socio-pedagogical adaptation of at-risk children. Abstract of Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Stavropol, 2001. 21 p. (in Russian).
15. Momot G.O. Klinicheskie i patogeneticheskie osobennosti nervno-psihicheskogo zdorov'ya u doskol'nikov, imeyushchih faktory riska v rannem vozraste: dis. ... kand. med. nauk [Clinical and pathogenetic features of neuropsychiatric health in preschoolers with early risk factors. Ph.D. of Medical Sciences Thesis]. Vladivostok, 2025. 125 p. (in Russian).
16. Oliferenko L.Ya., Shul'ga T.I., Dement'eva I.F. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka detej gruppy riska [Socio-pedagogical support for at-risk children]. Moscow: Akademiya, 2002. 256 p. (in Russian).
17. Rybakova L.A., Babynina T.F. Deti gruppy riska: osobennosti razvitiya, psihologo-pedagogicheskie tekhnologii raboty s det'mi gruppy riska [At-risk children: developmental characteristics and psychological-pedagogical technologies for working with at-risk children]. Kazan': Brig, 2015. (in Russian).
18. Savina N.N. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya adaptatsii detej «gruppy riska» v obrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. ... kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical conditions for the adaptation of at-risk children in an educational institution. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Novosibirsk, 2000. (in Russian).
19. Syrvacheva L.A. Izuchenie i korrektsiya roditel'skikh otnoshenij k detyam mladshego doskol'nogo vozrasta gruppy riska po otkloneniyam razvitiya: dis. ... kand. psihol. nauk [Study and correction of parental attitudes toward younger preschool at-risk children with developmental deviations. Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Ekaterinburg, 2008. 269 p. (in Russian).
20. Terecheva M.N., Pavlova L.N. Tekhnologiya sensornoj integratsii v socializatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Sensory integration technology in the socialization of children with disabilities]. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. 2019. No. 2. P. 201–210. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sensornoj-integratsii-v-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorov'ya> (date of the Application: 08.04.2026). (in Russian).
21. Sheremet'eva E.V., Skripnikova O.T., Gorovcova S.M. Gruppy riska po narusheniyam rechi i poznavatel'nogo razvitiya v rannem vozraste [At-risk group for speech and cognitive development disorders in early age]. *Современные наукоемкие технологии*. 2024. No. 4. (in Russian). P. 203–207. DOI: 10.17513/snt.39995.
22. Yacenko I.G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti psihologov k rabote s sem'yami i det'mi «gruppy riska»: dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for forming psychologists' readiness to work with at-risk families and children. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Kaliningrad, 2010. 189 p. (in Russian).
23. Finck M. Blockchain Regulation and Governance in Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 214 p.
24. Hennig C., Meila M., Murtagh F., Rocci R. Handbook of Cluster Analysis. Boca Raton: CRC Press, 2020. 774 p.
25. Ienca M., Vayena E., Blasimme A., Ferretti A. The Ethics of Digital Health and Wellbeing. London: Routledge, 2023. 342 p.
26. Lavrakas P.J., Traugott M. W., Kennedy C. [et al.] Experimental Methods in Survey Research: Techniques that Combine Random Sampling with Random Assignment. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 544 p.
27. Pangrazio L., Selwyn N. Critical Data Literacies: Rethinking Data and Everyday Life. Cambridge; London: The MIT Press, 2023. 216 p.

Поступила в редакцию: 06.05.2026

Поступила после рецензирования: 15.06.2026

Поступила к публикации: 06.07.2026

Received: 06.05.2026

Revised: 15.06.2026

Accepted: 06.07.2026

Меерсон А.-Л.С.,
Российская академия наук,
Российский государственный социальный университет



МЕЕРСОН АЙЗЕК-ЛЕЙБ СОЛОМОНОВИЧ
Российская Федерация, Москва

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности, Российская академия наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, Российский государственный социальный университет. Сфера научных интересов: жизнеспособность личности в цифровой среде, информационно-психологическая устойчивость. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: isaacmeyerson@ya.ru

ISAAC-LEIB S. MEYERSON
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Center for Security Studies, Russian Academy of Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Conflictology and Behavioristics, Russian State Social University. Research interests: personal viability in the digital environment, information and psychological stability. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: isaacmeyerson@ya.ru

Жизнеспособность личности как предиктор вовлеченности студентов в учебно-профессиональное освоение технологий искусственного интеллекта

Аннотация. Цель исследования – выявить предикторный вклад жизнеспособности личности и ее компонентов в вовлеченность студентов в учебно-профессиональное освоение технологий искусственного интеллекта. Установлено, что интегральный показатель жизнеспособности положительно связан с вовлеченностью. Наиболее выраженные корреляции выявлены для адаптивных стилей поведения и самоорганизации. Совокупность восьми компонентов жизнеспособности объясняет 19,4 % дисперсии вовлеченности; регрессионная модель статистически значима. Из-за выраженных взаимосвязей между компонентами их отдельные регрессионные коэффициенты статистической значимости не достигли. Различия по полу и связи с возрастом в пределах выборки также незначимы. Результаты показывают, что вовлеченность связана с общей системой адаптивных и саморегуляционных ресурсов личности, а не с изолированным действием одного компонента. Эти данные могут использоваться при разработке программ сопровождения студентов, направленных на развитие самоорганизации, гибкости поведения и критической проверки результатов работы искусственного интеллекта.

Ключевые слова: жизнеспособность личности, вовлеченность студентов в учебно-профессиональное освоение технологий искусственного интеллекта, самоорганизация, адаптивные стили поведения, высшее образование.

Для цитирования: Меерсон А.-Л.С. Жизнеспособность личности как предиктор вовлеченности студентов в учебно-профессиональное освоение технологий искусственного интеллекта // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 167–173. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.167

Abstract. The purpose of the study is to identify the predictive contribution of personality viability and its components to the involvement of students in the educational and professional development of artificial intelligence technologies. It has been established that the integral indicator of viability is positively associated with engagement. The most pronounced correlations were found for adaptive behaviors and self-organization. The combination of eight viability components explains 19.4% of the variance in engagement; the regression model is statistically significant. Due to the pronounced interrelationships between the components, their individual regression coefficients did not achieve statistical significance. The differences in gender and age within the sample are also insignificant. The results show that engagement is related to the overall system of adaptive and self-regulatory resources of the individual, and not to the isolated action of one component. This data can be used in the development of student support programs aimed at developing self-organization, flexibility of behavior and critical verification of the results of artificial intelligence.

Keywords: personality viability, students' involvement in the educational and professional development of artificial intelligence technologies, self-organization, adaptive behaviors, higher education.

For citation: Meerson A.-L.S. Personality Viability as a Predictor of Students' Involvement in the Educational and Professional Development of Artificial Intelligence Technologies. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 167–173. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.167



Российский государственный социальный университет

Введение. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни. Как отмечают Д.Р. Белодед, Т.А. Алмазова, «в условиях быстро меняющегося мира, где люди сталкиваются с множеством стрессовых факторов, таких как экономические кризисы, социальные изменения и технологические новшества, психологические знания становятся необходимыми для адаптации и сохранения психического здоровья» [1].

Современная жизнестойкость является единым ресурсом: способность человека успешно преодолевать трудности и находить опору в реальной жизни служит главным базисом для его психологической устойчивости и благополучия в цифровой среде. В связи с этим Г.У. Солдатовой, С.В. Чигарьковой, С.Н. Илюхиной подчеркивается, что «...удовлетворенность жизнью в реальном мире связана с удовлетворенностью цифровой жизнью» [4].

Технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) используются студентами для поиска и систематизации информации, первичной обработки данных, подготовки и перевода текстов, моделирования решений, проверки гипотез и оценки выполненной работы. Эти инструменты ускоряют решение учебных задач, но сами по себе не обеспечивают понимание материала. Результативная работа с ИИ требует удержания учебной цели, проверки достоверности ответа, выявления ошибок, соотнесения результата с условиями задания и сохранения самостоятельности при принятии решений. В учебной деятельности это проявляется в трех взаимосвязанных рисках:

- расширение инструментальных возможностей может сопровождаться поверхностным усвоением материала;
- автоматизированный ответ может приниматься без содержательной и фактологической проверки;
- высокая скорость получения результата повышает вероятность замены самостоятельного анализа готовым алгоритмическим продуктом.

В этой связи предметом психологического анализа должен быть не сам факт использования ИИ, а характер участия студента в его освоении. Вовлеченность обучающихся в учебно-профессиональное освоение технологий ИИ определяется в работе как интегральная характеристика отношения обучающегося к ИИ, которая проявляется в когнитивной осведомленности, мотивационной готовности, эмоциональном принятии и поведенческой активности. Данное определение основано на структуре опросника «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» С.Л. Ленкова, Н.Е. Рубцовой и Е.С. Низамовой [2].

Степень разработанности проблемы исследования. В исследованиях цифрового поведения молодежи изучены связи цифровой компетентности, пользовательской активности, жизнестойкости и технопессимизма с психологическим благополучием (С.Н. Илюхина, Г.У. Солдатов, С.В. Чигарькова). В работах по грамотности в области ИИ раскрыты техническое понимание, критическая оценка и практическое применение алгоритмических систем (М.К. Лаупихлер, А. Астер, Н. Хаверкамп, Т. Раупах). Чжао Цзюнь установил связь грамотности в области ИИ и психологической устойчивости с вовлеченностью и мотивацией обучающихся. Эти результаты описывают компетентностные и отдельные ресурсные предпосылки взаимодействия с ИИ, но не раскрывают вклад жизнеспособности личности как целостной системы адаптивных, мотивационных и саморегуляционных характеристик.

Актуальность обращения к понятию «жизнеспособность личности» обусловлена тем, что данный конструкт объединяет ресурсы, необходимые для продолжения деятельности при изменении условий и неопределенности результата. В методике А.А. Нестеровой жизнеспособность представлена восемью компонентами: адаптивными стилями поведения, самоорганизацией, позитивными установками, самомотивацией и достижениями, самоуважением, активностью и инициативой, эмоциональным контролем и социальной компетентностью [3]. Адаптивные стили поведения характеризуют перестройку способа действия, самоорганизация – планирование и упорядочение работы, а мотивационные, эмоциональные и социальные компоненты поддерживают активность и саморегуляцию. Эти характеристики содержательно связаны с требованиями учебно-профессионального освоения ИИ, однако отсутствуют эмпирические данные о том, связана ли жизнеспособность личности и ее компоненты с вовлеченностью студентов и сохраняют ли отдельные компоненты самостоятельный вклад при совместном учете.

Цель исследования – выявить предикторный вклад жизнеспособности личности и ее отдельных компонентов в вовлеченность студентов в учебно-профессиональное освоение технологий ИИ.

Гипотеза исследования: жизнеспособность личности положительно связана с вовлеченностью студентов в учебно-профессиональное освоение технологий ИИ; наибольший самостоятельный вклад в вовлеченность вносят адаптивные стили поведения и самоорганизация.

Организация и методы исследования. В исследовании был реализован корреляционный дизайн. Работа проводилась на базе Российского государственного социального университета в ноябре–декабре 2025 года. Выборку составили 176 студентов гуманитарных направлений подготовки: социология, политология, психология, конфликтология – бакалавриат и магистратура; клиническая психология, психология служебной деятельности – специалитет. Возраст респондентов – 19–25 лет ($M = 21,58$; $SD = 1,61$); 113 девушек (64,2 %) и 63 юноши (35,8 %). Участие было добровольным и анонимным, испытуемым сообщались цель исследования и порядок обработки данных.

Использовался опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» (С.Л. Ленков, Н.Е. Рубцова, Е.С. Низамова [2]). Жизнеспособность личности оценивалась по методике А.А. Нестеровой, содержащей восемь шкал, соответствующих ее компонентам [3].

Статистическая обработка проведена в программе IBM SPSS Statistics. Рассчитывались средние значения, стандартные отклонения, асимметрия и эксцесс. Взаимосвязи между показателями оценивались с использованием коэффициента корреляции Пирсона для переменных с нормальным распределением и коэффициента ранговой корреляции Спирмена – для переменных, распределение которых отличалось от нормального. Различия между данным, полученными по юношам и девушкам проверялись при помощи t -критерием Стьюдента для независимых выборок. Совместный и самостоятельный вклад компонентов

жизнеспособности оценивался методом множественной линейной регрессии. Порог статистической значимости принят на уровне $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. Перед основным анализом оценены асимметрия и эксцесс распределений (см. Таблицу 1).

Абсолютные значения асимметрии и эксцесса не превышают 0,33. Это позволило использовать коэффициент корреляции Пирсона и линейную регрессию; коэффициент Спирмена рассчитан дополнительно для проверки устойчивости выявленных связей.

Результаты описательного статистического анализа жизнеспособности и вовлеченности представлены в Таблице 2.

Размах значений указывает на неоднородность выборки по степени вовлеченности. Среднее значение интегрального показателя жизнеспособности составило 386,85 балла ($SD = 46,86$), диапазон – от 255 до 504 баллов. Средние значения отдельных шкал близки по величине и находятся в пределах от 48,09 до 48,61 балла.

Для анализа взаимосвязей между компонентами жизнеспособности рассчитаны межшкальные корреляции (см. Таблицу 3).

Все шкалы положительно связаны между собой при $p < 0,001$. Наиболее тесная связь обнаружена между самоорганизацией и самомотивацией и достижениями ($r = 0,72$), позитивными установками и активностью и инициативой ($r = 0,68$). Эти коэффициенты показывают, что компоненты жизнеспособности имеют значительную общую вариативность, но не являются тождественными. Поэтому в регрессионной модели коэффициент каждого компонента отражает только его самостоятельный вклад после учета остальных шкал.

Первая часть гипотезы проверялась по итогам корреляционного анализа (см. Таблицу 4).

Таблица 1

Показатели асимметрии и эксцесса изучаемых переменных

Переменная	Асимметрия	Эксцесс
Вовлеченность (общий балл)	0,32	–0,28
Интегральный показатель жизнеспособности	0,18	–0,15
Адаптивные стили поведения	0,24	–0,31
Самоорганизация	0,21	–0,19
Позитивные установки	0,15	–0,24
Самомотивация и достижения	0,19	–0,22
Самоуважение	0,26	–0,18
Активность и инициатива	0,31	–0,26
Эмоциональный контроль	0,11	–0,33
Социальная компетентность	0,14	–0,29

Таблица 2

Показатели жизнеспособности и вовлеченности

Показатель	Среднее (М)	Стандартное отклонение (SD)	Минимум	Максимум	Размах вариации
Вовлеченность (общий балл)	5,19	1,15	2	8	6
Интегральный показатель жизнеспособности	386,85	46,86	255	504	249
<i>Компоненты жизнеспособности:</i>					
Адаптивные стили поведения	48,61	6,45	32	60	28
Самоорганизация	48,59	6,38	30	60	30
Позитивные установки	48,57	6,40	31	60	29
Самомотивация и достижения	48,55	6,42	29	60	31
Самоуважение	48,52	6,44	30	60	30
Активность и инициатива	48,50	6,43	28	60	32
Эмоциональный контроль	48,09	6,00	31	60	29
Социальная компетентность	48,12	6,02	30	60	30

Таблица 3

Интеркорреляции шкал методики «Жизнеспособность личности»

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Адаптивные стили поведения	1							
2. Самоорганизация	0,68**	1						
3. Позитивные установки	0,62**	0,59**	1					
4. Самомотивация и достижения	0,64**	0,72**	0,63**	1				
5. Самоуважение	0,58**	0,60**	0,65**	0,62**	1			
6. Активность и инициатива	0,61**	0,63**	0,68**	0,64**	0,60**	1		
7. Эмоциональный контроль	0,54**	0,52**	0,55**	0,53**	0,51**	0,50**	1	
8. Социальная компетентность	0,55**	0,53**	0,54**	0,52**	0,53**	0,52**	0,64**	1

Примечание: ** $p < 0,001$.

Таблица 4

Корреляции показателей жизнеспособности с вовлеченностью студентов*

Показатели жизнеспособности	Коэффициент Пирсона (r)	Коэффициент Спирмена (ρ)
Интегральный показатель жизнеспособности	0,371	0,332
Адаптивные стили поведения	0,380	0,351
Самоорганизация	0,370	0,324
Позитивные установки	0,359	0,319
Самомотивация и достижения	0,351	0,328
Самоуважение	0,349	0,321
Активность и инициатива	0,344	0,299
Эмоциональный контроль	0,322	0,295
Социальная компетентность	0,321	0,297

* Примечание: $p < 0,001$

Интегральный показатель жизнеспособности положительно связан с вовлеченностью. Наиболее выраженные связи получены для адаптивных стилей поведения и самоорганизации. Большие значения этих шкал соответствуют более высокой когнитивной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой вовлеченности. В силу корреляционной природы исследования интерпретация полученных связей как причинно-следственных неправомерна, но полученные данные согласуются с первой частью гипотезы.

Для остальных компонентов жизнеспособности также выявлены положительные статистически значимые связи с вовлеченностью: коэффициенты Пирсона находятся в диапазоне от 0,321 до 0,359. Следовательно, связь с вовлеченностью охватывает всю систему компонентов жизнеспособности, а не ограничивается двумя отдельными шкалами.

Для проверки второй части гипотезы и оценки самостоятельного вклада компонентов жизнеспособности в вовлеченность построена множественная линейная регрессия (см. Таблицу 5).

Регрессионная модель статистически значима: $R^2 = 0,194$; $F(8, 167) = 5,01$; $p < 0,001$. Совокупность компонентов жизнеспособности объясняет 19,4 % дисперсии вовлеченности. Ни один отдельный стандартизованный коэффициент не достиг статистической значимости. Наибольшие коэффициенты получены для адаптивных стилей поведения и самоорганизации, однако их самостоятельный вклад не подтвержден. Этот результат согласуется с выраженными межшкальными корреляциями: компоненты жизнеспособности связаны с вовлеченностью преимущественно как взаимосвязанная система. Вторая часть гипотезы не получила эмпирической поддержки.

Полученные данные дополняют исследования психологических условий освоения ИИ. М.К. Лаупихлер и соавторы определяют грамотность в области ИИ как техническое понимание, критическую оценку и практическое применение алгоритмических систем [6]. Грамотность в области ИИ характеризует знания и навыки, вовлеченность – степень когни-

тивного, мотивационного, эмоционального и поведенческого участия, а жизнеспособность – ресурсы адаптации и саморегуляции. Чжао Цзюнь выявил положительные связи грамотности в области ИИ и психологической устойчивости с вовлеченностью и мотивацией обучающихся [7]. Результаты настоящего исследования согласуются с выводом о значении ресурсных характеристик, но также показывают, что отдельные компоненты жизнеспособности не действуют независимо друг от друга. Ким Бён-Джик и Ли Джулак установили, что самоэффективность в освоении ИИ ослабляет связь между внедрением ИИ и рабочим стрессом [5]. Эти данные относятся к работникам, а не к студентам, однако подтверждают необходимость учитывать саморегуляционные ресурсы при изменении требований деятельности под влиянием ИИ.

Нами также проверены различия между юношами и девушками по показателям жизнеспособности и вовлеченности (см. Таблицу 6).

Статистически значимых различий между юношами и девушками по вовлеченности и показателям жизнеспособности не выявлено (во всех случаях $p > 0,05$). Полученные значения не дают оснований рассматривать пол как фактор различий изучаемых показателей в данной выборке.

Связи возраста с вовлеченностью и показателями жизнеспособности оценивались с использованием коэффициента корреляции Пирсона (см. Таблицу 7).

Ни одна из корреляций возраста с вовлеченностью и показателями жизнеспособности не достигла статистической значимости. Узкий возрастной диапазон 19–25 лет ограничивает интерпретацию этого результата. В пределах исследованной группы ни возраст, ни пол не объясняют различия в вовлеченности; возможные демографические различия должны проверяться на более разнородных выборках.

Ограничения исследования определяются однократным измерением, составом выборки (обучающиеся одного университета) и самоотчетным способом сбора данных.

Таблица 5

Компоненты жизнеспособности как предикторы вовлеченности студентов

Предикторы	β (стандартизованный коэффициент)	t	p
Адаптивные стили поведения	0,126	1,17	0,242
Самоорганизация	0,094	0,83	0,408
Позитивные установки	0,072	0,65	0,514
Самотивация и достижения	0,027	0,24	0,812
Самоуважение	0,074	0,72	0,472
Активность и инициатива	0,041	0,38	0,704
Эмоциональный контроль	0,061	0,63	0,531
Социальная компетентность	0,049	0,50	0,620

Таблица 6

Различия между юношами и девушками по показателям жизнеспособности и вовлеченности

Показатель	Юноши (n = 63), M (SD)	Девушки (n = 113), M (SD)	t	p
Вовлеченность	5,24 (1,18)	5,16 (1,13)	0,45	0,653
Интегральный показатель жизнеспособности	390,12 (48,23)	385,02 (46,11)	0,69	0,491
Адаптивные стили поведения	49,03 (6,52)	48,38 (6,41)	0,64	0,523
Самоорганизация	49,11 (6,44)	48,30 (6,35)	0,81	0,419
Позитивные установки	48,89 (6,38)	48,39 (6,42)	0,50	0,618
Самомотивация и достижения	48,95 (6,51)	48,33 (6,38)	0,62	0,536
Самоуважение	48,82 (6,49)	48,35 (6,42)	0,47	0,639
Активность и инициатива	48,79 (6,53)	48,34 (6,39)	0,45	0,653
Эмоциональный контроль	48,41 (6,11)	47,91 (5,95)	0,53	0,597
Социальная компетентность	48,35 (6,08)	47,99 (6,00)	0,38	0,704

Таблица 7

Корреляции возраста с показателями жизнеспособности и вовлеченности

Показатель	r Пирсона	p
Вовлеченность	0,035	0,645
Интегральный показатель жизнеспособности	0,042	0,582
Адаптивные стили поведения	0,038	0,621
Самоорганизация	0,051	0,504
Позитивные установки	0,029	0,708
Самомотивация и достижения	0,044	0,567
Самоуважение	0,031	0,687
Активность и инициатива	0,027	0,724
Эмоциональный контроль	0,048	0,531
Социальная компетентность	0,036	0,639

Такой дизайн не позволяет устанавливать причинное направление связи. Преобладание гуманитарных направлений подготовки ограничивает перенос результатов на студентов технических, естественно-научных и медицинских специальностей. Самоотчеты могут зависеть от социальной желательности и общего способа измерения, а узкий возрастной диапазон снижает вероятность обнаружения возрастных различий. Исследование также не содержало объективной оценки грамотности в области ИИ и успешности выполнения учебных задач. Дальнейшие исследования целесообразно проводить в продольном дизайне, на выборках разных направлений подготовки, с объективными заданиями на работу с ИИ и проверкой роли самооэффективности, стресса, связанного с использованием технологий, и тревоги при взаимодействии с ИИ.

Заключение. Полученные данные позволяют рассматривать вовлеченность студентов в учебно-профессиональное освоение технологий на основе ИИ как характеристику учебной активности, связанную с общей организацией личностных ресурсов. Первая часть гипотезы проводимого нами исследования была подтверждена: более высокая жизнеспособность соответствует более высокой вовлеченности. Вторая часть гипотезы не получила подтверждения в многофакторной модели: при одновременном учете восьми компонентов ни один из них не сохранил самостоятельный статистически значимый вклад. В этой связи адаптивные стили поведения и самоорганизацию следует рассматривать не как изолированные причины вовлеченности, а как элементы взаимосвязанной системы жизнеспособности.

Отсутствие статистически значимых различий по полу и связей с возрастом относится только к исследованной группе. Оно показывает, что внутри этой выборки демографические характеристики не объясняют вариативность вовлеченности, но не исключают иных результатов при расширении возрастного диапазона и состава направлений подготовки.

Практическое значение полученных нами результатов состоит в том, что на их основе сделаны важные для обучения работе с ИИ выводы: данное направ-

ление учебной деятельности целесообразно дополнять заданиями на планирование запроса, проверку фактов, сопоставление вариантов ответа, исправление ошибок и самостоятельную оценку результата. Такие задания позволяют не только развивать технические навыки, но и умения, связанные с организацией деятельности. Итоги проведенной нами работы могут использоваться при создании программ, направленных на развитие самоорганизации и гибкости поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белодед Д.Р., Алмазова Т.А. Изучение психологической резильентности личности в информационно-цифровом пространстве // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30, № 3 (102). С. 262–270. DOI: 10.24412/1999-6241-2025-3102-262-270
2. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Низамова Е.С. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 179–196. DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179
3. Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 4. С. 93–108. DOI: 10.7868/S0205959217040080
4. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Цифровые предикторы психологического благополучия молодежи в реальном и виртуальном мирах // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2025. Т. 48, № 1. С. 78–100. DOI: 10.11621/LPJ-25-04
5. Kim Byung-Jik, Lee Julak The mental health implications of artificial intelligence adoption: the crucial role of self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11. Article 1561. DOI: 10.1057/s41599-024-04018-w
6. Laupichler M.C., Aster A., Haverkamp N., Raupach T. Development of the “Scale for the assessment of non-experts’ AI literacy” – An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*. 2023. Vol. 12. Article 100338. DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100338
7. Zhao Jun The role of learners’ AI literacy and resilience in boosting their engagement and motivation in AI-based settings: From an achievement goal theory perspective. *Learning and Motivation*. 2025. Vol. 91. Article 102152. DOI: 10.1016/j.lmot.2025.102152

REFERENCES

1. Beloded D.R., Almazova T.A. Izuchenie psikhologicheskoy rezilientnosti lichnosti v informatsionno-tsifrovom prostranstve [Studying psychological resilience of personality in the information-digital space]. *Psychopedagogy in law enforcement*. 2025. Vol. 30, No. 3 (102). P. 262–270. (in Russian). DOI: 10.24412/1999-6241-2025-3102-262-270
2. Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Nizamova E.S. Oprosnik «Vovlechnost v sferu iskusstvennogo intellekta» i ego psikhometricheskie svoystva [Questionnaire “Engagement in the field of artificial intelligence” and its psychometric properties]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2025. No. 1 (142). P. 179–196. (in Russian). DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179
3. Nesterova A.A. Razrabotka i validizatsiya metodiki «Zhiznesposobnost lichnosti» [Development and validation of the Personal Resilience Questionnaire]. *Psychological Journal*. 2017. Vol. 38, No. 4. P. 93–108. (in Russian). DOI: 10.7868/S0205959217040080
4. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Ilyukhina S.N. Tsifrovye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya molodezhi v realnom i virtualnom mirakh [Digital predictors of youth psychological well-being in real and virtual worlds]. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*. 2025. Vol. 48, No. 1. P. 78–100. (in Russian). DOI: 10.11621/LPJ-25-04
5. Kim Byung-Jik, Lee Julak The mental health implications of artificial intelligence adoption: the crucial role of self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11. Article 1561. DOI: 10.1057/s41599-024-04018-w
6. Laupichler M.C., Aster A., Haverkamp N., Raupach T. Development of the “Scale for the assessment of non-experts’ AI literacy” – An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*. 2023. Vol. 12. Article 100338. DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100338
7. Zhao Jun The role of learners’ AI literacy and resilience in boosting their engagement and motivation in AI-based settings: From an achievement goal theory perspective. *Learning and Motivation*. 2025. Vol. 91, Article 102152. DOI: 10.1016/j.lmot.2025.102152

Поступила в редакцию: 15.05.2026

Поступила после рецензирования: 25.06.2026

Поступила к публикации: 13.07.2026

Received: 15.05.2026

Revised: 25.06.2026

Accepted: 13.07.2026

*Селиванов Д.С., Петров В.Е.,
Московский государственный психолого-педагогический университет*

**СЕЛИВАНОВ ДМИТРИЙ СЕРГЕЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. Сфера научных интересов: социальная психология семьи, кризисные состояния, групповая психологическая поддержка. Электронная почта: iselivanoff@gmail.com

DMITRY S. SELIVANOV**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Research interests: social psychology of family, crisis states, group psychological support. E-mail address: iselivanoff@gmail.com

**ПЕТРОВ ВЛАДИСЛАВ ЕВГЕНЬЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

доктор психологических наук, доцент, заместитель декана по научной работе, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. Сфера научных интересов: психологическое консультирование, психодиагностика, лиминальные периоды личности. Автор более 700 опубликованных научных работ. Электронная почта: petrov.ve@mgppu.ru

VLADISLAV E. PETROV**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Psychological Sciences, Docent, Deputy Dean for Research, Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Research interests: psychological counselling, psychodiagnostics, liminal periods of personality. Author of more than 700 published scientific works. E-mail address: petrov.ve@mgppu.ru

Структурная модель комплекса психологических трудностей постразводного периода у женщин

Аннотация. Развод сопровождается комплексом взаимосвязанных психологических трудностей, требующих научной систематизации. Цель статьи – представить структурную модель комплекса психологических трудностей постразводного периода у женщин, раскрывающую их взаимосвязи и сопряженность с задачами психологической поддержки. Применен метод теоретического анализа и систематизации научной литературы. Теоретико-методологической рамкой выступили концепция психологического кризиса Э. Линдемана и Дж. Каплана, теория привязанности Дж. Боулби, а также лонгитюдные модели адаптации к разводу (П.Р. Амато, Дж.С. Уоллерстейн). Установлено, что психологические трудности постразводного периода у женщин образуют пятикомпонентную структуру: нарушения эмоциональной сферы, кризис идентичности и самооценки, утрата прежнего круга общения и переживание одиночества, сложности в осуществлении родительских функций, материальная уязвимость. Перечисленные группы трудностей находятся в отношениях взаимоусиления и образуют единую систему, а социокультурный контекст российского общества выполняет в этой системе функцию модератора. Каждой группе трудностей поставлена в соответствии дифференцированная задача психологической поддержки. Предложенная модель выступает концептуальной основой для разработки специализированных программ групповой психологической поддержки женщин в постразводный период.

Ключевые слова: модель комплекса психологических трудностей постразводного периода, женщины, кризисные состояния, социально-психологическая типология трудностей, психологическая поддержка.

Для цитирования: Селиванов Д.С., Петров В.Е. Структурная модель комплекса психологических трудностей постразводного периода у женщин // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 174–179. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.174

Abstract. Divorce is accompanied by a complex of interrelated psychological difficulties that require scientific systematization. The purpose of the article is to present a structural model of the complex of psychological difficulties of the post-divorce period in women, revealing their interrelationships and conjugation with the tasks of psychological support. The method of theoretical analysis and systematization of scientific literature is applied. The theoretical and methodological framework was the concept of psychological crisis by E. Lindemann and J. Kaplan's theory of attachment, J. Bowlby, as well as longitudinal models of adaptation to divorce (P.R. Amato, J.S. Wallerstein). It has been established that the psychological difficulties of the post-divorce period in women form a five-component structure: emotional disorders, identity and self-esteem crisis, loss of former social circle and loneliness, difficulties in exercising parental functions, material vulnerability. The listed groups of difficulties are in a relationship of mutual reinforcement and form a single system, and the socio-cultural context of Russian society performs the function of a moderator in this system. Each group of difficulties is assigned a differentiated task of psychological support. The proposed model serves as a conceptual basis for the development of specialized group psychological support programs for women in the post-divorce period.

Keywords: model of the complex of psychological difficulties of the post-divorce period, women, crisis states, socio-psychological typology of difficulties, psychological support.

For citation: Selivanov D.S., Petrov V.E. A Structural Model of Psychological Difficulties of the Post-divorce Period in Women. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 174–179. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.174

Введение. В современной России развод выступает одним из наиболее массовых стрессогенных жизненных событий. По данным Росстата, в 2024 году в стране зарегистрировано около 644 тыс. разводов при 880 тыс. браков [4]. Данный показатель сохраняется на этом уровне второй год подряд и соответствует соотношению порядка восьми разводов на десять браков. Около 70 % заявлений о расторжении брака подают женщины [4], что определяет их положение как ключевой группы, переживающей постразводный кризис, и обуславливает социально-психологическую востребованность специализированной помощи для данной категории.

Теоретическую основу изучения постразводных состояний составляют концепция психологического кризиса Э. Линдемманна и Дж. Каплана, теория привязанности Дж. Боулби, а также лонгитюдные модели адаптации к разводу, представленные в работах П.Р. Амато и Дж.С. Уоллерстейн. В отечественной науке проблематика постразводного периода рассматривается в трудах Т.В. Андреевой, А.Л. Журавлева, В.Е. Петрова, Н.Н. Толстых, Л.Б. Шнейдер, в которых акцентируются эмоционально-личностные, идентификационные и социально-перцептивные аспекты переживания развода.

Психологические трудности постразводного периода у женщин рассматриваются в научной литературе по отдельным направлениям – применительно к эмоциональным нарушениям, кризису идентичности, изменению социальных связей и материальному положению. Актуальной исследовательской задачей выступает их интеграция в единую структурную модель, соотношенную с задачами специализированной психологической поддержки.

Цель статьи – представление структурной модели комплекса психологических трудностей постразводного периода у женщин, отражающей их взаимосвязи и сопряженность с задачами психологической поддержки. Достижение цели предполагало решение ряда задач: выявление ключевых психологиче-



Московский государственный
психолого-педагогический университет

ских трудностей; их систематизацию; соотнесение с задачами психологической поддержки.

Научная новизна работы состоит в построении интегрированной типологии указанных трудностей с учетом российского социокультурного контекста и обосновании их сопряженности с дифференцированными задачами психологической помощи.

Теоретико-методологической рамкой выступили: концепция психологического кризиса Э. Линдемманна и Дж. Каплана, теория привязанности Дж. Боулби, теория совладающего поведения Р.С. Лазаруса и С. Фолкмана, системный подход М. Боуэна.

Материал и методы работы. В основу работы положен метод теоретического анализа и систематизации научной литературы, посвященной социально-психологическим аспектам переживания развода женщинами. Источниковая база сформирована по критериям тематического соответствия, аффилиации авторов с признанными научными школами и доступности издания в наукометрических базах данных Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), eLibrary и CyberLeninka. Хронологические

рамки отбора: классические работы основоположников концепции психологического кризиса и теории привязанности, а также публикации последних пятнадцати лет, отражающие современное состояние исследовательского поля.

Применительно к настоящему исследованию хронологические границы постразводного периода ограничены тремя годами, отсчитываемыми с даты юридического расторжения брака.

Результаты теоретического анализа. *Постразводный период как объект социально-психологического анализа.* Постразводный период – это особый этап жизненного пути женщины, в ходе которого разворачиваются процессы трансформации идентичности, ценностной переориентации и выработки новых жизненных ориентиров. Вопрос о хронологических границах данного периода решается неоднозначно: лонгитюдные исследования Дж.С. Уоллерстейн фиксируют последствия развода на горизонте 10–25 лет [15], тогда как П.Р. Амато указывает на наиболее острую фазу психологического дистресса в первые 24–36 месяцев [12]. Применительно к социально-психологической перспективе продуктивной оказывается верхняя граница в три года: именно в этот период разворачиваются ключевые процессы реорганизации социальных ролей и формируются устойчивые адаптационные паттерны.

Концепция психологического кризиса Э. Линдемманна – Дж. Каплана позволяет позиционировать постразводный период как состояние дезорганизации, при котором привычные способы совладания утрачивают эффективность и от субъекта требуется выработка новых психологических ресурсов [13; 14].

Нарушения эмоциональной сферы. Расторжение брака запускает у женщины комплекс эмоциональных реакций: тревогу, подавленность, гнев, чувство вины, страх одиночества. Т.Л. Крюкова с соавторами фиксирует, что подавление переживаемых эмоций и избегание их проработки затягивают процесс адаптации и повышают риск формирования депрессивной симптоматики [7]. В исследованиях И.Б. Бовиной показано, что эмоциональный дистресс в кризисных социальных ситуациях имеет выраженную социально-психологическую природу: его интенсивность определяется не только индивидуальной реактивностью, но и параметрами наличного социального окружения [3]. Эффективная работа с эмоциональной сферой в постразводный период опирается на стратегии когнитивной переоценки и активного поиска социальной поддержки, что соответствует задаче эмоциональной регуляции и стабилизации психологического состояния.

Кризис идентичности и самооценки. Утрата супружеской роли влечет за собой разрушение значимой части женской социальной идентичности: исчезает привычная ролевая позиция, меняется структура самопрезентации, появляется необходимость за-

ново определить себя вне прежнего брачного союза. А.Л. Журавлев подчеркивает, что в условиях социальной нестабильности самосознание личности подвергается выраженной реструктуризации, требующей опоры на коллективные субъектные ресурсы [5]. О.А. Карабанова рассматривает разрушение супружеской подсистемы как событие, затрагивающее всю систему семейных отношений, и указывает на необходимость поэтапного восстановления самопонимания женщины [6]. В работах Л.Б. Шнейдер кризис женской идентичности после развода описан как процесс перехода от «мы-идентичности» к новой «я-идентичности», требующий специальной психологической работы [9]. Задача психологической поддержки в этой области состоит в проработке нового я-образа, не опирающегося на прежний брачный статус, и в восстановлении устойчивой самооценки.

Утрата прежнего круга общения и переживание одиночества. После развода женщина оказывается в условиях существенной перестройки социальной сети: часть совместных с бывшим супругом контактов утрачивается, родственники и друзья нередко принимают чью-либо сторону, рабочее окружение далеко не всегда воспринимается как ресурс эмоциональной поддержки. Л.Б. Шнейдер обращает внимание на то, что разрушение прежней системы значимых связей ставит перед личностью задачу переопределения референтного круга и формирования новых идентификационных опор [9]. Б.А. Ясько и соавторы установили, что наличие развитых ресурсов социальной поддержки и совладания сопряжено с устойчивостью психологического благополучия женщины в условиях затрудненной жизненной ситуации [11]. Одиночество в постразводный период носит двойственный характер: оно объединяет объективное обеднение круга общения и субъективное переживание непонятости, способное сохраняться даже при формальном наличии окружения. Задача психологической поддержки заключается в восстановлении и расширении сети значимых социальных контактов, в том числе с помощью формата групповой работы.

Затруднения в реализации родительских функций. Подавляющее большинство женщин после развода остается основным воспитателем детей. Это создает двойную нагрузку: необходимость справляться с собственным кризисом сочетается с задачей оставаться эмоционально устойчивым взрослым для ребенка. Т.В. Андреева подчеркивает, что качество реализации родительских функций в постразводный период определяется не столько внешними обстоятельствами, сколько способностью женщины восстановить психологическое равновесие и удерживать эмоциональную доступность для ребенка [2]. Несогласованность воспитательных позиций бывших супругов, особенно при сохранении конфликтных отношений, выступает дополнительным фактором стресса. Задача психологической поддержки

в этой области состоит в укреплении родительской компетентности, развитии навыков саморегуляции в детско-родительском взаимодействии и коррекции деструктивных паттернов взаимодействия с бывшим супругом по вопросам воспитания детей.

Материальная уязвимость. Экономическое положение женщины после развода в большинстве случаев ухудшается: жилищные риски, снижение совокупного дохода домохозяйства, необходимость одной нести расходы на содержание детей создают устойчивое финансовое напряжение. Б.А. Ясько с соавторами указывают на то, что в условиях затрудненной жизненной ситуации снижение ресурсов жизнестойкости и саморегуляции выступает ведущим фактором дезадаптации [11]. При этом материальные ограничения сужают возможности обращения за специализированной помощью, своевременного ответа на потребности ребенка, дестабилизируют режим сна и питания. В социально-психологическом плане материальная уязвимость функционирует как структурный модератор, усиливающий все остальные группы трудностей. Задача психологической поддержки в данной сфере состоит в снижении уровня финансовой тревоги на основе работы с восприятием ситуации, укреплении ресурсов самоэффективности и информационно-правовом сопровождении женщины.

Социокультурный контекст российского общества. Переживание развода женщиной в России разворачивается на фоне специфических социокультурных факторов. Сохранение традиционных ожиданий в отношении устойчивости брака, неформальное осуждение разведенной женщины со стороны ближайшего окружения, ограниченность институциональных форм социальной поддержки формируют дополнительный слой психологической нагрузки. Г.М. Андреева в работе, посвященной социальному познанию и социальным проблемам, обосновывает положение о том, что социокультурный контекст в кризисных ситуациях выполняет функцию модератора, способного как смягчать, так и усиливать индивидуальные психологические реакции [1]. Б.А. Ясько и соавторы на материале эмпирического исследования продемонстрировали, что социокультурные условия системного жизненного кризиса детерминируют выраженность психологических трудностей и характер совладающего поведения [10]. Учет этого контекста является обязательным условием при разработке программ психологической помощи.

Интегративная социально-психологическая модель комплекса трудностей. Перечисленные группы трудностей не существуют изолированно – они взаимосвязаны и образуют систему взаимоусиления (см. Рисунок).



Рисунок. Структурная модель психологических трудностей постразводного периода у женщин и сопряженных задач психологической поддержки

Эмоциональный дистресс снижает самооценку, ослабленная самооценка препятствует поддержанию социальных связей, их сужение усиливает переживание одиночества и истощает ресурсы родительской функции. Материальная уязвимость функционирует как фоновый стрессор, влияющий на все остальные компоненты, а социокультурный контекст выступает в роли модератора, способного усиливать или смягчать действие каждого из факторов. Концепция кризисного состояния Э. Линдемманна – Дж. Каплана дает теоретическую опору для интерпретации постразводного периода как этапа дезорганизации, требующего комплексного восстановления. Опыт работ В.Е. Петрова с лиминальными периодами личности позволяет рассматривать постразводный кризис как пограничное состояние, в котором происходит реструктурирование психологических ресурсов женщины [8]. Каждой из пяти групп трудностей соответствует дифференцированная задача психологической поддержки:

- эмоциональная сфера – эмоциональная регуляция;
 - идентичность – проработки нового я-образа;
 - социальные связи – восстановление сети значимых контактов;
 - родительские функции – укрепление родительской компетентности;
 - материальная уязвимость – снижение финансовой тревоги и информационно-правовое сопровождение.
- Теоретическое значение типологии трудностей.* Предложенная нами модель объединяет рассматривавшиеся ранее по отдельности группы трудностей в единую социально-психологическую структуру. Она опирается на отечественную традицию изучения семьи и личности (Т.В. Андреева, В.Е. Петров, Л.Б. Шнейдер) и развивает ее, соотнося каждую группу трудностей с определенной задачей психологической поддержки. Настоящая работа дополняет результаты исследований зарубежных ученых (П.Р. Амато, Дж.С. Уоллерстейн), раскрывая динамику и траектории адаптации к разводу, описывая структуру типологии трудностей, соотношенную с задачами специализированной поддержки.

Модель учитывает социокультурную специфику российского общества. Применительно к российскому контексту работы Г.М. Андреевой, Б.А. Ясько

и соавторов позволяют позиционировать социокультурный фактор не как декоративный фон, а как полноценный модулирующий фактор, детерминирующий выраженность каждого из компонентов структуры [1; 10]. Это отличает предлагаемую нами модель от конструкторов, разработанных в иной социокультурной среде.

Модель имеет выраженную прикладную направленность. Каждой группе трудностей соответствует дифференцированная задача психологической поддержки, что задает прозрачные ориентиры для построения программ помощи женщинам в постразводный период. Подобный подход согласуется с принципом мишеневой ориентации психологического воздействия, разрабатываемым отечественной кризисной психологией [1; 7]. Перспективы практической реализации предложенной модели связаны с групповыми форматами психологической работы, обеспечивающими одновременную проработку нескольких задач – эмоциональной регуляции, восстановления социальных связей и формирования новой социальной идентичности.

Заключение. Резюмируя проведенный анализ, можно сделать ряд выводов. Постразводный период у женщин – это комплексный социально-психологический процесс реорганизации жизненной ситуации, разворачивающийся в условиях ресурсного дефицита и социокультурного давления. К числу его основных проявлений относятся нарушения эмоциональной сферы, кризис идентичности и самооценки, утрата прежнего круга общения и переживание одиночества, осложнения в осуществлении родительских функций, а также материальная уязвимость. Систематизация перечисленных групп трудностей в формате модели, отражающей имеющиеся взаимосвязи, задает дифференцированные ориентиры специализированной психологической поддержки и образует концептуальную основу для разработки программ помощи.

Перспективой дальнейших исследований выступает эмпирическая верификация предложенной типологии и построение программ групповой психологической поддержки женщин в постразводный период, реализующих обозначенные нами задачи в комплексе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013. № 1 (9). С. 39–49.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи: монография. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 436 с.
3. Бовина И.Б., Бовин Б.Г. Стресс: социально-психологическая тема с вариациями // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14, № 2. С. 64–73.
4. Естественное движение населения в Российской Федерации за 2024 год: оперативные данные / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313> (дата обращения: 13.05.2026).
5. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 5. С. 72–80.

6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
7. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб: Речь, 2005. 240 с.
8. Петров В.Е. Психологическая диагностика особенностей личности женщин, проживающих лиминальные периоды: учебно-методическое пособие. М.: Перо, 2025. 62 с.
9. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 328 с.
10. Ясько Б.А., Омельченко Н.В., Бабичкова Е.С. Активизации эмоционально-ценностной и регуляторной сфер личности в условиях системного жизненного кризиса // Южно-российский журнал социальных наук. 2022. Т. 23, № 1. С. 96–113. DOI: 10.31429/26190567-23-1-96-113
11. Ясько Б.А., Покуль В.О., Бабичкова Е.С. Личность в глобальном VUCA-вызове периода пандемии // Южно-российский журнал социальных наук. 2021. Т. 22, № 3. С. 85–98.
12. Amato P.R. The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*. 2000. Vol. 62, No. 4. P. 1269–1287.
13. Caplan G. *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books, 1964. 416 p.
14. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*. 1944. Vol. 101, No. 2. P. 141–148.
15. Wallerstein J.S. *The Unexpected Legacy of Divorce: The 25 Year Landmark Study*. New York: Hyperion, 2000. 336 p.

REFERENCES

1. Andreeva G.M. Sotsial'noe poznanie i sotsial'nye problemy [Social cognition and social problems]. *National Psychological Journal*. 2013. No. 1 (9). P. 39–49. (in Russian).
2. Andreeva T.V. Psikhologiya sovremennoj sem'i [Psychology of the Modern Family]. Saint Petersburg: Rech, 2005. 436 p. (in Russian).
3. Bovina I.B., Bovin B.G. Stress: sotsial'no-psikhologicheskaya tema s variatsiyami [Stress: a socio-psychological theme with variations]. *Modern foreign psychology*. 2025. Vol. 14, No. 2. P. 64–73. (in Russian).
4. Estestvennoe dvizhenie naseleniya v Rossijskoj Federatsii za 2024 god: operativnye dannye [Natural population movement in the Russian Federation in 2024: operational data]. *Federal State Statistics Service (Rosstat)*. Available at: <https://rosstat.gov.ru/folder/313> (date of the Application: 13.05.2026). (in Russian).
5. Zhuravlev A.L. Kollektivnyj sub'ekt: osnovnye priznaki, urovni i psikhologicheskie tipy [Collective subject: main features, levels and psychological types]. *Psychological Journal*. 2009. Vol. 30, No. 5. P. 72–80. (in Russian).
6. Karabanova O.A. Psikhologiya semejnykh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya [Psychology of Family Relations and Foundations of Family Counselling]. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p. (in Russian).
7. Kryukova T.L., Saparovskaya M.V., Kuftyak E.V. Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi [Family Psychology: Life Difficulties and Coping with Them]. Saint Petersburg: Rech, 2005. 240 p. (in Russian).
8. Petrov V.E. Psikhologicheskaya diagnostika osobennostej lichnosti zhenshchin, prozhivayushchikh liminal'nye periody [Psychological Diagnostics of Personality Features of Women Experiencing Liminal Periods]. Moscow: Pero, 2025. 62 p. (in Russian).
9. Shnejder L.B. Psikhologiya identichnosti [Psychology of Identity]. Moscow: Yurajt, 2019. 328 p. (in Russian).
10. Yasko B.A., Omelchenko N.V., Babichkova C.S. Aktivizatsii emotsional'no-tsennostnoj i reguljatornoj sfer lichnosti v usloviyakh sistemnogo zhiznennogo krizisa [Activation of the emotional-value and regulatory spheres of personality in conditions of a systemic life crisis]. *South-Russian Journal of Social Sciences*. 2022. Vol. 23, No. 1. P. 96–113. (in Russian). DOI: 10.31429/26190567-23-1-96-113
11. Yasko B.A., Pokul V.O., Babichkova C.S. Lichnost' v global'nom VUCA-vyzove perioda pandemii [Personality in the global VUCA-challenge of the pandemic period]. *South-Russian Journal of Social Sciences*. 2021. Vol. 22, No. 3. P. 85–98. (in Russian).
12. Amato P.R. The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*. 2000. Vol. 62, No. 4. P. 1269–1287.
13. Caplan G. *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books, 1964. 416 p.
14. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*. 1944. Vol. 101, No. 2. P. 141–148.
15. Wallerstein J.S. *The Unexpected Legacy of Divorce: The 25 Year Landmark Study*. New York: Hyperion, 2000. 336 p.

Поступила в редакцию: 10.06.2026

Поступила после рецензирования: 15.07.2026

Поступила к публикации: 30.07.2026

Received: 10.06.2026

Revised: 15.07.2026

Accepted: 30.07.2026

Хрептович Р.Ф.,

Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации



ХРЕПТОВИЧ РУСЛАН ФРАНЦЕВИЧ

Российская федерация, Санкт-Петербург

аспирант факультета социальных технологий, Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Сфера научных интересов: ценностно-смысловая сфера, психологическое благополучие мужчин ранней и средней взрослости, разработка программ психологической поддержки с учетом возрастных особенностей мужчин. Автор четырех опубликованных научных работ. Электронная почта: r.avatar@yandex.ru

RUSLAN F. KHREPTOVICH

Saint Petersburg, Russia

Postgraduate at the Faculty of Social Technologies, North-Western Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Research interests: the value-semantic sphere, the psychological well-being of men in early and middle adulthood, the development of psychological support programs taking into account the age characteristics of men. Author of four published scientific works. E-mail address: r.avatar@yandex.ru

Взаимосвязь между ценностными ориентациями и уровнем психологического благополучия мужчин ранней и средней взрослости

Аннотация. Обоснована актуальность понимания влияния особенностей ценностно-смысловой сферы на психологическое благополучие мужчин ранней и средней взрослости. Представлен анализ ключевых понятий исследования, рассмотрена эволюция ценностно-смысловой сферы мужчин ранней и средней взрослости, ее взаимосвязь с компонентами психологического благополучия. Обозначены задачи, гипотеза, методы и методики эмпирического этапа исследования, приводятся его основные результаты для мужчин ранней (20–35 лет) и средней (36–50 лет) взрослости. Установлено, что мужчины ранней взрослости демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия, позитивного самоотношения и удовлетворенности жизнью по сравнению с мужчинами средней взрослости. Выявлены значимые различия в ценностно-смысловой сфере: для более молодых мужчин приоритетны активная жизнь и счастливая семья, для зрелых – здоровье и забота о близких. Показано, что внутриличностный конфликт между значимостью и доступностью ценностей наиболее выражен в сфере материального благополучия у обеих групп. Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки с учетом возрастных особенностей ценностно-смысловой сферы мужчин.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, психологическое благополучие, мужчины ранней и средней взрослости.

Для цитирования: Хрептович Р.Ф. Взаимосвязь между ценностными ориентациями и уровнем психологического благополучия мужчин ранней и средней взрослости // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 180–189. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.180

Abstract. The relevance of understanding the influence of the features of the value-semantic sphere on the psychological well-being of men in early and middle adulthood is substantiated. The analysis of the key concepts of the study is presented, the evolution of the value-semantic sphere of men in early and middle adulthood, its relationship with the components of psychological well-being is considered. The tasks, hypothesis, methods and techniques of the empirical stage of the study are outlined, and its main results for men of early (20–35 years old) and middle (36–50 years old) adulthood are presented. It has been established that men of early adulthood demonstrate higher indicators of psychological well-being, positive self-attitude and life satisfaction compared to men of middle adulthood. Significant differences in the value-semantic sphere have been identified: for younger men, active life and a happy family are priorities, for mature men, health and caring for loved ones. It is shown that the intrapersonal conflict between the importance and accessibility of values is most pronounced in the sphere of material well-being in both groups. The results obtained can be used to develop psychological support programs taking into account the age-specific characteristics of the value-semantic sphere of men.

Keywords: value-semantic sphere, psychological well-being, men of early and middle adulthood.

For citation: Khreptovich R.F. The Relationship between Value Orientations and the Level of Psychological Well-being of Men in Early and Middle Adulthood. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 180–189. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.180

Введение. Исследователями сегодня фиксируется ряд кризисных тенденций в современном обществе, связанных с изменением традиционных мужских ролей и отсутствием актуальной модели «здорового мужчины» (М. Аргайл, Л.И. Габдулина, Е.А. Завьялова, Е.А. Круглова, И.Н. Кузьмищенко и др.). Наиболее остро проблемы, сопряженные с кризисом идентичности и сменой социальных ролей, осложненные объективной трансформацией всех видов взаимодействий в обществе, проявляются у мужчин в 25–45 лет. Новые установки современности (равноправие в быту, вовлеченное отцовство, требования к развитию эмоционального интеллекта у представителей обоих полов), жесткие стереотипы о необходимых к определенному возрасту достижениях, приводящие к ощущению разрыва между «нормативным» и «реальным» возрастом, перегрузка информацией и социальными сравнениями обуславливают рост числа представителей рассматриваемого нами возраста с сердечно-сосудистыми заболеваниями, алкоголизмом, количества случаев суицида, а также значительные финансовые потери для экономики.

Классические теории благополучия (С. Ryff, М. Seligman и др.) не учитывают гендерную специфику и реалии TACI-мира (от слов Turbulent (турбулентный), Accidental (случайный), Chaotic (хаотичный) и Inimical (враждебность) (С. Дерябин). В этой связи особую актуальность приобретает ряд прикладных и исследовательских вопросов:

- Как меняется ценностно-смысловая сфера мужчин ранней и средней зрелости в условиях неопределенности идентичности и «размытости» горизонтов будущего?
- Какие ценностные ориентиры обеспечивают защиту от выгорания в период самой высокой социальной и трудовой активности, самореализации, а какие, наоборот, толкают к «синдрому отложенной жизни», «тихому отчаянию» и психосоматическим расстройствам?
- Как влияют на психологическое благополучие мужчин 25–40 лет разные ценности, специфика их иерархии?
- Как ценностно-смысловая сфера, кризисы идентичности, возникающие из-за недостижения целей или переоценки ценностей, влияют на психологическое благополучие в ранней и средней зрелости? Каковы ключевые отличия этих периодов?
- Как стабильность ценностной структуры связана с благополучием в цифровой среде?

Понимание влияния особенностей ценностно-смысловой сферы на психологическое благополучие мужчин ранней и средней зрелости позволяет заполнить обозначенные выше лакуны в научном знании, выявить ранние маркеры дистресса, внутреннего напряжения, механизмы влияния ценностных конфликтов и смысловых сдвигов на психологическую

устойчивость, здоровье и благополучие рассматриваемой нами категории лиц. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Особенности ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия у мужчин ранней и средней зрелости». Его *цель* состоит в выявлении влияния ценностно-смысловой сферы на психологическое благополучие мужчин ранней и средней зрелости.

В рамках данной статьи будут представлены анализ ключевых понятий и результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы мужчин ранней и средней зрелости и ее взаимосвязей с компонентами психологического благополучия.

Теоретические основы исследования. Зрелость охватывает наиболее значимый период человеческой жизни, продолжающийся от восемнадцати до шестидесяти пяти лет. Личность обретает максимальную автономию, принимает на себя расширенный круг социальных обязательств, углубляется степень персональной ответственности. Профессиональное становление человека реализуется на основе выбора образовательной траектории и последующего карьерного развития. Как показывают исследования J.S. Cole и A. Korkmaz, психологическое благополучие студентов и молодых специалистов тесно связано с их вовлеченностью в учебный или рабочий процесс, выступая важным предиктором успешности на начальных этапах карьеры [16]. Взрослый индивид активно проявляет творческий потенциал, формирует уникальные черты характера и укрепляет собственную аутентичность.

Зрелость представляет собой значимый этап становления личности мужчины. Он реализует намеченные цели, выстраивает профессиональную траекторию и оценивает достигнутые результаты. Накопленный жизненный опыт позволяет ему осознанно подходить к планированию дальнейшего пути, опираясь на понимание собственных сильных качеств и областей для развития. Приобретенные знания и навыки становятся надежной основой для взвешенных решений и эффективных действий в различных сферах жизни.

Исследования психологических характеристик мужчин зрелого возраста связаны с анализом их профессиональных достижений. Л.И. Габдулина и И.Н. Кузьмищенко выявили стремление мужчин к значимым результатам в различных областях жизни – от построения карьеры до спортивных состязаний [3]. Внутренняя мотивация к успеху становится определяющим фактором личностного развития в период зрелости.

Профессиональные достижения и карьерный рост становятся для мужчин определяющими маркерами зрелости. Представители мужского пола выстраивают свою деятельность с учетом социального контекста и принятых обязательств, реализуя персональные

стремления и потребности. Психологическое благополучие мужчин и степень их жизненной удовлетворенности служат определяющими факторами при изучении характерологических особенностей в различные периоды зрелости, поскольку являются базовыми элементами их личностного становления. Как отмечает Е.А. Круглова, «с возрастом индивидуальное развитие взрослого человека приобретает своеобразно-индивидуализированный характер» [7, с. 281], каждый этап взрослости опосредуется накопленным жизненным опытом и личностными характеристиками. Исследователь отмечает, что способом выхода из возникающих кризисов может стать «поиск ресурсов для самореализации в виде творческого и профессионального самовыражения, полноценного общения, раскрытия индивидуального личностного потенциала» [7, с. 288].

Зрелые мужчины, достигшие внутренней гармонии, эффективнее справляются с социальными задачами и выстраивают продуктивное взаимодействие в различных сферах жизни. Благоприятное психологическое состояние создает необходимую основу для непрерывного личностного роста и самосовершенствования взрослого человека. Позитивный психологический настрой способствует успешной реализации социальных функций и развитию коммуникативных навыков мужчин в профессиональной среде и семейных отношениях.

М. Аргайл разработал комплексную систему оценки душевного состояния человека, основанную на множественных взаимосвязанных компонентах. Каждый ее параметр отражает определенный аспект внутреннего мира индивида и его взаимодействия с окружающей действительностью. Рассмотрим основные компоненты.

Социокультурные параметры оценки мужского поведения варьируются в зависимости от установленных общественных стандартов. Социум формирует специфические критерии маскулинности, определяющие соответствие действий мужчины принятым нормам. Жизненная активность представителей мужского пола оценивается через призму традиционных ожиданий конкретного общества.

Удовлетворенность жизнью отражает индивидуальное восприятие человеком собственного благополучия. При оценке жизненного пути личность опирается на сформированные представления и критерии успешности, которые складываются под влиянием персонального опыта и мировоззрения. Внутренние установки и ориентиры определяют степень соответствия реальности желаемому уровню жизни каждого индивида.

Субъективное переживание благополучия выражается в превалировании у человека позитивных эмоциональных состояний над отрицательными переживаниями [2].

Как показывают результаты исследований А. Espinosa, М. Schmitz и J.M. Rottenbacher, важным фактором, определяющим психологическое и социальное благополучие личности, выступают также идеологические и социокультурные основания идентичности, которые формируются под влиянием общественных норм и ценностных установок [18].

Гуманистическая психология рассматривает личностное благополучие как фундаментальную основу жизненного пути человека. Психологическая устойчивость личности формируется при удовлетворении базовых потребностей и социальных запросов. Стремление к самореализации и раскрытию внутреннего потенциала становится естественным следствием гармоничного развития индивида. Зрелая личность целенаправленно движется к намеченным целям, опираясь на собственные ресурсы и возможности социального окружения. Психологическая устойчивость личности выступает определяющим фактором психологического благополучия (С. Ryff, М. Seligman). Индивиды, обладающие высокими показателями психологической устойчивости, демонстрируют значительные успехи в социальной адаптации, формировании конструктивных межличностных отношений и реализации собственного потенциала в различных сферах жизнедеятельности. В исследованиях А. De Juanas, Т.В. Romero и R. Goig подчеркивается, что выраженность автономии, наряду с психологической устойчивостью, является значимым предиктором психологического благополучия, особенно в юношеском возрасте и период ранней взрослости [17].

В контексте изучения личностных ресурсов особое значение приобретает анализ ценностных ориентаций, которые, как отмечает Е.А. Завьялова, «выражаются выражением основных жизненных принципов человека, мировоззренческой и нравственной направленности его интересов, намерений и способов построения межличностных отношений» [6, с. 259]. Сформированная система ценностных ориентаций выступает основой психологического благополучия личности, которое неразрывно связано с состоянием психологического здоровья. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов» [12]. Для мужчин в периоды ранней и средней взрослости достижение подобной гармонии приобретает особую значимость, поскольку именно на данных этапах происходит наиболее интенсивная реализация профессиональных и семейных стратегий, требующая мобилизации всех уровней здоровья – физического, психического и социального.

Психологическая устойчивость индивида проявляется в способности преодолевать жизненные препятствия и адаптироваться к меняющимся условиям

существования. Как отмечает В.И. Михайлов, адаптационный потенциал личности выступает определяющим фактором жизнестойкости, позволяя справляться с внутренними барьерами при столкновении со сложностями. Автор подчеркивает, что «механизмы психологической адаптации обеспечивают эффективную работу когнитивных процессов под воздействием разнообразных внешних стимулов» [8, с. 42]. Личностная гибкость и способность к трансформации поведенческих паттернов создают основу для успешного преодоления кризисных ситуаций в периоды ранней и средней зрелости.

Ценностно-смысловое ядро выступает центральным элементом психологических исследований личности. Многочисленные эмпирические данные подтверждают значимость внутренних установок человека для его развития. Взаимодействие личностных ценностей с социальными нормами создает уникальный паттерн поведения каждого индивида. Как отмечают Y. Sheng, J.A. Lee, J.N. Sheldon и G.N. Soutar, в современной науке ценности рассматриваются как фактор, опосредующий отношение человека к различным жизненным сферам и направляющий его активность [19]. В исследовании Т.Н. Щербаковой и Т.В. Лободы, посвященном изучению личностных предикторов успешности в условиях неопределенности, было установлено, что самоотношение и смыслжизненные ориентации образуют единую систему внутренних ресурсов, влияющих на постановку целей и выбор стратегий их достижения. Авторы подчеркивают, что «характер отношения к себе влияет на выбор целей, стратегии и тактики достижений более высоких уровней успеха» [15, с. 94].

Система ценностных ориентаций определяет вектор жизненных приоритетов личности, выступая основой для выбора моделей поведения и постановки целей. Мотивационные механизмы, формирующиеся под влиянием внутренних убеждений, задают масштаб карьерных устремлений человека, а устойчивые нравственные ориентиры направляют его волевые усилия на протяжении всего жизненного пути. Как отмечает В.И. Михайлов, ценностно-смысловая сфера мужчин в периоды ранней и средней зрелости претерпевает существенные изменения, обусловленные как возрастными задачами развития, так и социокультурным контекстом [8].

Ценностно-смысловые ориентации личности формируют избирательное отношение человека к материальным и духовным аспектам бытия, определяя его жизненные приоритеты и предпочтения. Внутренние убеждения субъекта, складывающиеся под влиянием индивидуального опыта и социального окружения, создают уникальную траекторию развития личности. Процесс формирования новых ценностных ориентиров происходит непрерывно, позволяя индивиду переосмысливать существующие жизненные установ-

ки и вырабатывать собственную систему значимых ориентаций. Как отмечает А.Л. Гуркина, уровни сформированности интеллектуальной, моральной, эмоциональной и социальной сфер человека выступают в качестве внутренних факторов развития системы ценностных ориентаций. Внешними являются социальная среда, семья, образование, культура и общество в целом. Исследователь подчеркивает, что пассивного восприятия внешних воздействий недостаточно – основной областью развития ценностных ориентаций выступает деятельность человека [5].

Анализ личностных приоритетов помогает преодолевать переходные периоды жизни максимально эффективно. Каждый возрастной этап характеризуется собственной иерархией ценностей, формирующейся под влиянием индивидуальных особенностей человека. Жизненные ориентиры трансформируются с учетом социальных ролей, психологической зрелости и накопленного опыта личности. Это согласуется с позицией Т.П. Опекиной, отмечающей, что уровень самореализации выступает значимым предиктором позитивного самоотношения и субъективного счастья:

- нравственные устремления и мировоззрение личности проявляются в выборе жизненных приоритетов, определяющих характер социальных взаимодействий;
- жизненные ориентиры формируются при осознании человеком собственных ценностей, предназначения и целей, воплощаясь в конкретных поступках и решениях;
- в период зрелости личности формируются ключевые характеристики жизни человека, профессиональная адаптация сопровождается созданием семьи, а психические процессы обретают стабильность и равновесие;
- развитие духовных и творческих способностей личности сопряжено с постоянным поиском путей самореализации, что становится определяющим фактором возрастных изменений человека [9].

Результаты изучения гендерных особенностей отражают значительные различия в ценностных ориентациях взрослого населения. Женщины проявляют особую чувствительность к вопросам семейного благополучия, здоровья близких и моральных аспектов жизни. Мужская аудитория фокусируется преимущественно на достижении социального статуса, профессиональном росте и построении романтических отношений. Отмечаются существенные расхождения в приоритетах старшего и младшего поколений. В работах Е.А. Завьяловой и Е.Ф. Рыбалко показано наличие выраженных возрастных и половых различий в ценностных ориентациях: молодые мужчины концентрируются на индивидуальном благосостоянии, тогда как представители старшей возрастной группы придают первостепенное значение

заботе о близких, собственном здоровье и поиску жизненных смыслов [6; 11].

Кризис среднего возраста нередко проявляется у мужчин в период зрелости, характеризуясь комплексом психологических и эмоциональных переживаний. Они переосмысливают жизненные ценности, оценивают достижения и нереализованные возможности. Эмпирическое исследование О.Ф. Алексеевой позволило выявить характерную особенность мужчин в период возрастного кризиса: возникает тенденция к откладыванию значимых дел и обязательств, прокрастинация как поведенческий паттерн становится доминирующей стратегией преодоления жизненных трудностей, появляются сложности регулирования поведенческих процессов при распределении текущих задач, снижается способность абстрагироваться от незаконченных дел, противоречивых желаний и отвлекающих факторов внешней среды [1].

При решении поставленных задач возникают существенные барьеры, связанные с недостаточной концентрацией на реализации намеченных целей и отсутствием настойчивости в достижении результата. Неудачи в реализации намеченных планов создают серьезные психологические барьеры в будущем, мешая приступить к новым начинаниям. Сосредоточенность на возможных препятствиях значительно замедляет процесс воплощения задуманного в жизнь [1]. Как отмечает В.К. Гвоздецкая, психологические особенности прохождения возрастных кризисов имеют выраженную гендерную специфику, что необходимо учитывать при разработке программ психологической поддержки [4].

Несмотря на подтверждение значимости изучения ценностных ориентаций для понимания механизмов обеспечения психологического благополучия, наличия устойчивой связи между этими феноменами (М. Улу [20]), наличие значительного массива исследований российских и зарубежных авторов, в науке отсутствуют системные представления об особенностях ценностно-смысловой сферы современных мужчин ранней и средней зрелости и их влиянии на психологическое благополучие. Эмпирический этап проводимого нами исследования был посвящен восполнению соответствующих пробелов в научном знании.

Организация эмпирического этапа исследования. Понимание взаимосвязи рассматриваемых нами феноменов необходимо для разработки программ психологического сопровождения лиц мужского возраста ранней и средней зрелости с целью обеспечения их психологического благополучия.

Задачи эмпирического этапа исследования:

- осуществить диагностику ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия у мужчин ранней и средней зрелости;

- выявить различия в показателях ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия у мужчин в разные периоды зрелости;
- выявить взаимосвязи особенностей ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия;
- разработать практические рекомендации по обеспечению психологического благополучия мужчин ранней и средней зрелости.

Гипотезы исследования:

- существуют достоверные различия в ценностно-смысловой направленности и мотивации достижения цели у мужчин ранней и средней зрелости;
- показатели психологического благополучия мужчин ранней зрелости выше, чем у мужчин средней зрелости.

Контингент исследования: 100 мужчин в возрасте от 20 до 50 лет (периоды ранней и средней зрелости). В исследовании не принимали участие лица, проходившие лечение от какого-либо вида зависимости, с психическими расстройствами, судимостью, вдовцы.

Сроки проведения исследования: с февраля по июнь 2024 года.

Дизайн эмпирического исследования был выстроен в следующей логике:

- обзор результатов диагностического среза по переменным ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия;
- выявление корреляционных связей между переменными ценностно-смысловой сферы и психологического благополучия;
- выявление различий в показателях переменных.

Методы и методики исследования. Проводился опрос с использованием сервиса Google-формы. В анкете были представлены вопросы из используемых нами методик, а также стандартные запросы по данным респондентов (пол, возраст, вид деятельности).

Методика К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» (далее – ШПБ) (адаптированный русскоязычный вариант опросника «The Scales of Psychological Well-being», в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [14], направленная на установление уровня актуального психологического благополучия индивида.

В методике представлены следующие основные шкалы:

- положительные отношения с другими: проявление доверительных отношений, способность быть открытым, проявлять доброту, сопереживать;
- автономия: самостоятельность и независимость, способность противостоять попыткам общества думать и действовать определенным образом, самостоятельно регулировать свое поведение;
- управление окружением: контроль внешней деятельности, эффективное использование собственных возможностей, способность создавать условия и обстоятельства для удовлетворения личных потребностей и достижения целей;

- личностный рост: стремление к саморазвитию, открытость новому опыту, реализация своего потенциала;
- цель в жизни: наличие цели и ощущение направленности жизни;
- самопринятие: позитивное отношение к себе, понимание различных сторон собственной личности, положительная оценка собственного прошлого [14].

Дополнительные шкалы:

- баланс аффекта: способность приобретать и поддерживать контакты с окружающими, позитивная самооценка, уверенность в собственных силах;
- осмысленность жизни: наличие жизненных целей и присутствие смысла жизни, осознание ее ценности;
- человек как открытая система: способность усваивать новую информацию, открытость, непосредственность и естественность переживаний [14].

Выбор данной методики обусловлен ее надежностью и валидностью, возможностью получения информации относительно особенностей психологического благополучия личности.

Методика «Ценностные ориентации» Е.Б. Фанталовой (модифицированный вариант методики М. Рокича), направленная на изучение ценностно-мотивационной сферы человека [13]. На основе работ М. Рокича выделяется два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Данный подход соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Первая матрица по методике Е.Б. Фанталовой связана с определением значимости представленных ценностей, вторая – с оценкой их доступности. Результаты по каждой матрице суммируются, а значения суммы по первой и второй матрице вычитаются. Высокий уровень указывает на дезинтеграцию в ценностно-смысловой сфере личности. В целом суммарный показатель «Ценность – Доступность» (R) будет свидетельствовать о глубине не всегда осознаваемого состояния вовлеченности личности в собственные внутренние конфликты, степени внутренней неудовлетворенности, блокады основных жизненных потребностей [13].

Выбор данной методики обусловлен тем, что она позволяет проанализировать структуру ценностных ориентаций человека, выявить ведущие ценности, определить, существует ли противоречивость имеющихся ценностей, а также установить особенности мотивационной сферы личности.

Шкала удовлетворенности жизнью (далее – ШУЖ или SWLS – англ. Satisfaction With Life Scale) – крат-

кий скрининговый самоопросник, предназначенный для массовых опросов респондентов о степени субъективной удовлетворенности их жизнью (Е. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, адаптирована и валидизирована Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым) [10]. Шкала содержит 5 утверждений.

В большинстве отношений моя жизнь близка к моему идеалу.

Условия моей жизни отличные.

Я удовлетворен своей жизнью.

До сих пор я получал от жизни то важное, что хотел.

Если бы я мог прожить жизнь заново, я бы почти ничего в ней не менял [10].

Утверждения оцениваются в баллах от 1 («абсолютно не согласен») до 7 («абсолютно согласен»). Общий балл по шкале рассчитывается как сумма баллов по всем 5 пунктам, более высокий балл соответствует большей удовлетворенности жизнью.

Выбор данной методики обусловлен тем, что шкала SWLS является валидированным инструментом для оценки субъективного благополучия человека. Она применяется в клинической практике, психологических исследованиях и социологических опросах.

Результаты исследования и их обсуждение.

Диагностическое обследование, направленное на оценку психологического благополучия и ценностно-смысловых ориентаций мужчин на этапах ранней и средней зрелости, позволило выявить ряд характерных особенностей.

На Рисунке 1 представлены средние значения (в баллах) по результатам диагностики по ШПБ в двух группах: мужчин ранней и средней зрелости.

Мужчины в период ранней зрелости демонстрируют высокие показатели по шкале, связанной с межличностными отношениями. Представители средней возрастной группы набрали баллы, соответствующие среднему уровню показателей социального взаимодействия. Способность выстраивать позитивные контакты с окружающими людьми указывает на успешное прохождение социализации и достижение удовлетворенности в сфере межличностного общения.

Анализ данных по шкале «Автономия» позволяет сделать вывод о том, что у обеих групп респондентов показатели соответствуют среднему уровню. Участники исследования проявляют недостаточную независимость суждений и действий; принимая решения, зачастую поддаются внешнему влиянию. Социальное окружение оказывает существенное воздействие на формирование их позиции по различным вопросам. Степень контроля над повседневной средой также варьируется в пределах средних значений. Респонденты отмечают, что не всегда способны регулировать жизненные обстоятельства и периодически сталкиваются со сложностями при планировании ежедневных дел.



Рисунок 1. Средние значения показателей психологического благополучия индивида в группах мужчин ранней и средней взрослости

По результатам диагностики личностного роста для представителей обеих групп зафиксированы средние значения показателей. Это отражает осмысленный подход к выбору жизненного пути и мотивацию к самосовершенствованию при наличии определенных сложностей в модификации поведенческих паттернов.

Также средние значения зафиксированы по параметру жизненных целей, отражающему частичное понимание собственных устремлений. У опрошенных имеют место определенные замыслы относительно персонального развития, однако представления о желаемых достижениях носят недостаточно четкий характер. Результаты оценки самопринятия говорят о значительных различиях между возрастными группами мужчин. Представители ранней взрослости имеют выраженную склонность к позитивной оценке собственной личности. Мужчины средней взрослости продемонстрировали умеренный уровень принятия своих индивидуальных особенностей.

Итоги изучения жизненных ориентиров свидетельствуют об осознанном восприятии личностью собственного пути при недостаточно сформированном видении предстоящих этапов развития. По результатам оценки открытости личности мужчины раннего возрастного периода демонстрируют большую избирательность в восприятии нового жизненного опыта, проявляя сдержанность в спонтанном выражении эмоций и чувств.

Диагностика по методике SWLS позволила установить, что мужчины на этапе ранней взрослости демонстрируют высокий уровень удовлетворенности жизнью со средним показателем 7,1 балла. Представители средней возрастной категории проявляют умеренность в оценке своей жизни, набирая в среднем 6,4 балла. Позитивное восприятие действительности и жизнеутверждающий настрой характеризуют людей с выраженной удовлетворенностью жизнью.

На Рисунке 2 представлены средние значения показателей внутриличностного конфликта (расхождения) по каждой ценности у испытуемых.

Полученные результаты отражают преобладание внутриличностного конфликта в сфере материального благополучия у мужчин обеих возрастных категорий. Недостаточный уровень дохода создает напряженность из-за расхождения между желаемым и реальным финансовым положением респондентов. У мужчин младшей возрастной группы наблюдается противоречие между стремлениями к насыщенной жизни и созданию гармоничной семьи. Представители среднего возраста проявляют озабоченность состоянием здоровья. Примечательная закономерность прослеживается в обратной взаимосвязи между доступностью определенных ценностей и степенью их значимости для респондентов. Наглядным примером служит снижение ценности активного образа жизни и финансового благополучия при возрастании их доступности.

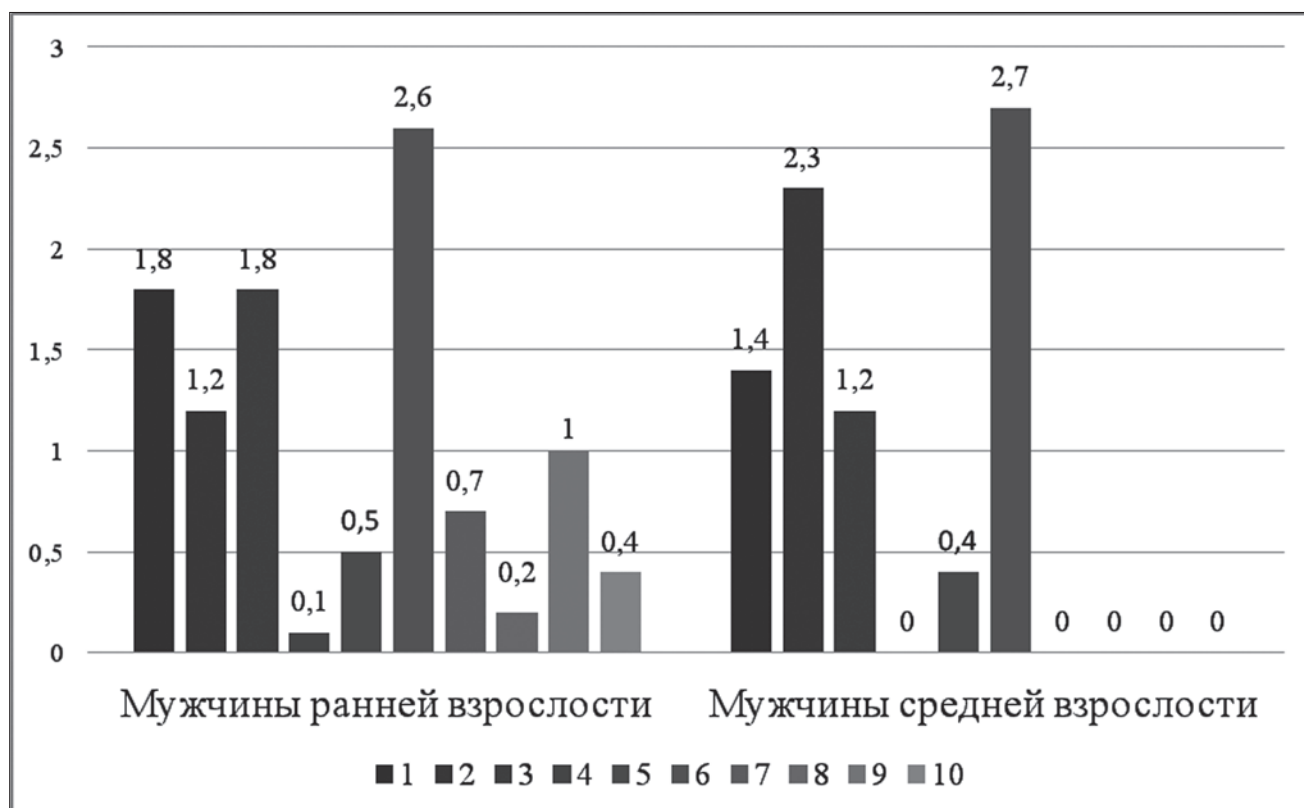


Рисунок 2. Средние значения показателей внутриличностного конфликта ценностей у мужчин ранней и средней взрослости*

* Условные обозначения: 1 – активная жизнь, 2 – здоровье, 3 – счастливая семья, 4 – красота природы и искусства, 5 – любовь, 6 – материальный достаток, 7 – дружба, 8 – уверенность в себе, 9 – творчество, 10 – познание.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило выявить различия в уровне психологического благополучия и системе ценностей у мужчин разных возрастных групп. Более молодые испытуемые демонстрируют склонность к построению глубоких межличностных связей и обладают более позитивной самооценкой. Зрелые мужчины, накопившие богатый жизненный опыт, характеризуются неоднозначным восприятием действительности, включающим как достижения, так и разочарования в различных сферах жизни.

Проведенный нами анализ открывает новые перспективы для углубленного исследования психологического благополучия и особенностей ценностной

сферы мужчин от 20 до 45 лет. Данные результаты могут быть применены при разработке программ психологического сопровождения мужчин ранней и средней взрослости, использованы психологами в практической деятельности при консультировании клиентов.

Исследование ограничено выборкой по количеству и возрастному диапазону (20–45 лет). В дальнейшем целесообразно расширить выборку по возрасту и социокультурным характеристикам, применить лонгитюдные дизайны, внедрить интервенционные программы и проверить эффективность разрабатываемых нами рекомендаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.Ф. Психологические особенности проявления прокрастинации у мужчин в период кризиса взрослости // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3. С. 18–24.
2. Аргайл М. Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в разные периоды взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 3. С. 128–137.
3. Габдулина Л.И., Кузьмищенко И.Н. Осмысленность жизни и стратегии совладающего поведения у мужчин и женщин среднего возраста // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6/1. С. 72–76.
4. Гвоздецкая В.К. Психологические особенности мужчин и женщин в различные периоды возрастных кризисов // Sciences of Europe. 2016. Т. 4, № 9 (9). С. 12–24.
5. Гуркина А.Л. Основы формирования ценностных ориентаций личности // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 648–651.

6. Завьялова Е.А. Ценностные ориентации мужчин и женщин в различные периоды взрослости // Научные исследования молодых ученых: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Пенза, 17 января 2022 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2022. С. 254-261.
7. Круглова Е.А. Психологические особенности переживания кризиса ранней взрослости мужчинами и женщинами // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете. Иваново: Издательство Ивановского государственного университета, 2023. С. 280-289.
8. Михайлов В.И. Психологические особенности российских и турецких мужчин периода ранней и средней взрослости: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2023. 224 с.
9. Опекина Т.П. Уровень самореализации личности как предиктор ее позитивного самоотношения и субъективного счастья // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 4. С. 35-42.
10. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные переменные. 2020. № 1 (155). С. 117-142.
11. Рыбалко Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов; составитель Л.М. Семенюк; редактор Д.И. Фельдштейн. 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 283-295.
12. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения (принят в г. Нью-Йорке 22.07.1946) / Многосторонние договоры. Министерство иностранных дел Российской Федерации: официальный сайт. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/multilateral_contract/51439/ (дата обращения: 17.08.2025).
13. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 128 с.
14. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.
15. Щербакова Т.Н., Лобода Т.В. Самоотношение и смысловые ориентации личности как предикторы успешности в условиях рисков неопределенности // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. С. 94-102.
16. Cole J.S., Korkmaz A. First-year students' psychological well-being and need for cognition: are they important predictors of academic engagement? *Journal of College Student Development*. 2013. Vol. 54, No. 6. P. 557-569.
17. De-Juanas Á., Romero T.B., Goig R. The relationship between psychological well-being and autonomy in young people according to age. *Secondary Educational Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 559976. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.559976
18. Espinosa A., Schmitz M., Rottenbacher J.M. Ideological bases of national identity and their influence on subjective, psychological and social well-being in Peru. *Limite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. 2016. Vol. 11, No. 35. P. 18-32.
19. Sheng Y., Lee J.A., Sheldon J.N., Soutar G.N. Personifying destinations: a personal values approach. *Journal of Travel Research*. 2020. Vol. 59, No. 7. P. 1168-1185. DOI: 10.1177/0047287519884610
20. Ulu M. On the relationship between psychological well-being and value orientations of students of theology faculty. *Journal of Sakarya University Faculty of Theology*. 2018. Vol. 20, No. 37. P. 183-215.

REFERENCES

1. Alekseeva O.F. Psihologicheskie osobennosti proyavleniya prokrastinacii u muzhchin v period krizisa vzroslosti [Psychological Features of the Manifestation of Procrastination in Men during the Crisis of Adulthood]. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2019. No. 3. P. 18-24. (in Russian).
2. Argajl M. Samootnoshenie i udovletvorennost' zhizn'yu u muzhchin v raznye periody vzroslosti [Self-Attitude and Life Satisfaction in Men at Different Periods of Adulthood]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology, Sociology, Pedagogy*. 2008. No. 3. P. 128-137. (in Russian).
3. Gabdulina L.I., Kuz'mishchenko I.N. Osmyslennost' zhizni i strategii sovladayushchego povedeniya u muzhchin i zhenshchin srednego vozrasta [Meaningfulness of Life and Coping Behavior Strategies in Middle-Aged Men and Women]. *North Caucasian Psychological Bulletin*. 2008. No. 6/1. P. 72-76. (in Russian).
4. Gvozdeckaya V.K. Psihologicheskie osobennosti muzhchin i zhenshchin v razlichnye periody voznrastnykh krizisov [Psychological Characteristics of Men and Women in Different Periods of Age Crises]. *Sciences of Europe*. 2016. Vol. 4, No. 9 (9). P. 12-24. (in Russian).
5. Gurkina A.L. Osnovy formirovaniya cennostnykh orientacij lichnosti [Fundamentals of the Formation of Personal Value Orientations]. *Molodoj uchenyj*. 2016. No. 26 (130). P. 648-651. (in Russian).
6. Zav'yalova E.A. Cennostnye orientacii muzhchin i zhenshchin v razlichnye periody vzroslosti [Value Orientations of Men and Women in Different Periods of Adulthood]. *Nauchnye issledovaniya molodykh uchenykh: sbornik statej XVI Mezh-dunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 17 yanvarya 2022 goda*. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2022. P. 254-261. (in Russian).
7. Kруглова Е.А. Психологические особенности переживания кризиса ранней взрослости мужчинами и женщинами [Psychological Characteristics of the Experience of Early Adulthood Crisis by Men and Women]. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v klassicheskom universitete*. Ivanovo: Ivanovo State University Publishing House, 2023. P. 280-289. (in Russian).
8. Mihajlov V.I. Psihologicheskie osobennosti rossijskih i tureckih muzhchin perioda rannej i srednej vzroslosti: dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological Characteristics of Russian and Turkish Men in Early and Middle Adulthood. Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Saint Petersburg, 2023. 224 p. (in Russian).
9. Opekina T.P. Uroven' samorealizacii lichnosti kak prediktor ee pozitivnogo samootnosheniya i sub'ektivnogo schast'ya [The Level of Personal Self-Realization as a Predictor of Positive Self-Attitude and Subjective Happiness]. *Vestnik of Omsk University. Series "Psychology"*. 2021. No. 4. P. 35-42. (in Russian).
10. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psihometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Short Russian-Language Scales for Diagnostics of Subjective Well-Being: Psychometric Characteristics and Comparative Analysis]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020. No. 1 (155). P. 117-142. (in Russian).

11. Rybalko E.F. Dinamika osnovnykh harakteristik cheloveka v razlichnye periody ego zrelosti [Dynamics of the Main Characteristics of a Person in Different Periods of Maturity]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii, 1996. P. 283–295. (in Russian).
12. Ustav (Konstituciya) Vsemirnoj organizacii zdavoohraneniya (prinyat v g. N'yu-Jorke 22.07.1946) [Constitution of the World Health Organization (adopted in New York on 22.07.1946)]. *Mnogostoronnie dogovory. Ministerstvo inostrannykh del Rossijskoj Federacii: oficial'nyj sayt*. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/multilateral_contract/51439/ (date of the Application: 17.04.2026). (in Russian).
13. Fantalova E.B. Diagnostika i psihoterapiya vnutrennego konflikta [Diagnostics and Psychotherapy of Internal Conflict]. Samara: BAHRAH-M, 2001. 128 p. (in Russian).
14. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issledovaniya) [Psychological Well-Being of the Individual (Review of Basic Concepts and Research Methodology)]. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2005. No. 3. P. 95–129. (in Russian).
15. Shcherbakova T.N., Loboda T.V. Samootnoshenie i smyslozhiznennyye orientacii lichnosti kak prediktory uspekhov v usloviyakh riskov neopredelennosti [Self-Attitude and Meaning-of-Life Orientations of the Individual as Predictors of Success under Conditions of Uncertainty Risks]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2024. Vol. 12, No. 6. P. 94–102. (in Russian).
16. Cole J.S., Korkmaz A. First-year students' psychological well-being and need for cognition: are they important predictors of academic engagement? *Journal of College Student Development*. 2013. Vol. 54, No. 6. P. 557–569.
17. De-Juanas Á., Romero T.B., Goig R. The relationship between psychological well-being and autonomy in young people according to age. *Secondary Educational Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 559976. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.559976
18. Espinosa A., Schmitz M., Rottenbacher J.M. Ideological bases of national identity and their influence on subjective, psychological and social well-being in Peru. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. 2016. Vol. 11, No. 35. P. 18–32.
19. Sheng Y., Lee J.A., Sheldon J.N., Soutar G.N. Personifying destinations: a personal values approach. *Journal of Travel Research*. 2020. Vol. 59, No. 7. P. 1168–1185. DOI: 10.1177/0047287519884610
20. Ulu M. On the relationship between psychological well-being and value orientations of students of theology faculty. *Journal of Sakarya University Faculty of Theology*. 2018. Vol. 20, No. 37. P. 183–215.

Поступила в редакцию: 24.04.2026

Поступила после рецензирования: 09.06.2026

Поступила к публикации: 24.06.2026

Received: 24.04.2026

Revised: 09.06.2026

Accepted: 24.06.2026

Аймаганбетова А.М.,
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского,
Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем*



АЙМАГАНБЕТОВА АНАРА МУХАНБЕТКАЛИЕВНА

Республика Казахстан, город Уральск

аспирант кафедры методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры общественно-гуманитарных дисциплин, Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем. Сфера научных интересов: управление кадровым потенциалом университетов, цифровая трансформация высшего образования, ресурсный потенциал научно-педагогических работников. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: a.anara.mkz@bk.ru

ANARA M. AIMAGANBETOVA
Uralsk, Republic of Kazakhstan

Postgraduate at the Department of Education Methodology of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Special Education, Saratov State University; Master's Degree in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Humanities and Social Sciences, Kazakhstan University of Innovations and Telecommunication Systems. Research interests: management of human resources potential of universities, digital transformation of higher education, resource potential of research and teaching staff. Author of five published scientific works. E-mail address: a.anara.mkz@bk.ru

Концепция управления кадровым потенциалом вуза на основе интеграции матричной оценки деятельности преподавателей и технологии распределенного реестра

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена его потенциалом в разрешении противоречия между важностью интеллектуального капитала преподавателей для конкурентоспособности вуза и традиционной системой оценки их труда. Цель исследования – разработка концепции управления кадровым потенциалом вуза, объединяющей ресурсный подход к управлению персоналом, многомерную матричную оценку деятельности преподавателей (матрицу ключевых слов) и технологию распределенного реестра. Показана роль цифровой карты достижений преподавателя – единого реестра, в котором результаты учебной, научной, методической и воспитательной работы переводятся в систему измеримых показателей, а их подлинность и авторский приоритет подтверждаются криптографически защищенными записями. Раскрыты три функции авторской модели: верификация и защита интеллектуальной собственности, качественная оценка творческого роста преподавателя на основе концепции Сю-Ха-Ри и автоматизация начисления стимулирующих баллов с помощью смарт-контрактов. Определены ограничения внедрения концепции, связанные с конфиденциальностью данных, риском подмены содержательной работы погоней за показателями и затратами на инфраструктуру. Сделан вывод о том, что предложенная концепция делает кадровые решения прозрачными, а поощрение преподавателей – основанным на подтвержденных результатах.

Ключевые слова: высшее образование, управление кадровым потенциалом вуза, ресурсный подход, матричная оценка деятельности преподавателя, технология распределенного реестра, цифровая карта достижений, смарт-контракт.

Для цитирования: Аймаганбетова А.М. Концепция управления кадровым потенциалом вуза на основе интеграции матричной оценки деятельности преподавателей и технологии распределенного реестра // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 190–195. DOI: 10.18137/RNU.NET.26.04.P.190

Abstract. The relevance of the research is due to its potential in resolving the contradiction between the importance of teachers' intellectual capital for university competitiveness and the traditional system of evaluating their work. The purpose of the research is to develop a concept for managing the university's human resources potential, combining a resource-based approach to personnel management, a multidimensional matrix assessment of teachers' performance (a keyword matrix) and distributed registry technology. The role of the digital map of teacher achievements is shown, which is a unified register in which the results of educational, scientific, methodological and educational work are translated into a system of measurable indicators, and their authenticity and author's priority are confirmed by cryptographically protected records. Three functions of the author's model are disclosed: verification and protection of intellectual property, qualitative assessment of a teacher's creative growth based on the concept of Xiu-Ha-Ri, and automation of incentive points accrual using smart contracts. The limitations of the implementation of the concept related to data confidentiality, the risk of replacing meaningful work with the pursuit of indicators and infrastructure costs are identified. It is concluded that the proposed concept makes personnel decisions transparent, and teacher encouragement is based on proven results.

Keywords: higher education, university human resource potential management, resource-based approach, matrix-based assessment of teacher performance, distributed ledger technology, digital achievement map, smart contract.

For citation: Aimaganbetova A.M. A Concept of University Human Resource Potential Management Based on the Integration of Matrix-Based Assessment of Teachers' Performance and Distributed Ledger Technology. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 190–195. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.190

Введение. Конкурентоспособность вуза сегодня определяется не столько материальной базой, сколько человеческим капиталом: потенциалом преподавателей и умением университета им распоряжаться [1; 3]. Научно-педагогические работники (далее – НПП) при таком подходе рассматриваются не как объект административного управления, а как стратегический ресурс университета, и оценка их труда должна этому соответствовать. Традиционная система оценивания опирается в основном на подсчет аудиторной нагрузки, не отражает реального содержания работы преподавателя. Ее приходится дополнять инструментами, которые учитывают методическую, научно-исследовательскую и воспитательную стороны их деятельности [4].

На сегодняшний день потребность в многомерной оценке деятельности НПП не обеспечена инструментами: ни один из применяемых подходов не позволяет измерить ресурсный потенциал преподавателя и защитить результаты его труда от фальсификации. Решение данной проблемы мы предлагаем искать в сочетании управленческой методологии SKW-матрицы (от англ. SMART key words – ключевые слова, отвечающие критериям SMART: Specific – конкретные, Measurable – измеримые, Achievable – достижимые, Realistic – реалистичные, Time-bound – определенные во времени) и технологии распределенного реестра (англ. Distributed Ledger Technology; далее – DLT), наиболее известным вариантом реализации которой является блокчейн [6; 8].

Цель исследования – разработать концепцию управления кадровым потенциалом вуза, в которой многомерная оценка деятельности НПП на основе SKW-матрицы интегрирована с DLT, обеспечивающей верификацию и защиту результатов интеллектуальной деятельности преподавателей.

Задачи исследования, результаты решения которых представлены в данной статье:

- раскрыть сущность SKW-матрицы как инструмента оценки ресурсного потенциала НПП;



Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

- определить функции распределенного реестра в контуре кадрового управления;
- описать модель цифровой карты достижений преподавателя; выявить ограничения и риски внедрения предлагаемой концепции.

Статья носит концептуальный характер: предлагаемая модель описывает целевое состояние системы управления кадровым потенциалом вуза и предполагает последующую апробацию.

Теоретическую основу работы составили исследования по ресурсному подходу к управлению персоналом и цифровизации кадровых процессов (З.С. Гельманова, Р.А. Долженко, А.В. Иванова, Ю.Н. Саульский, О. Fachrunnisa, F.K. Hussain), публикации о применении распределенного реестра в управлении организацией и в образовании (А.Е. Макаров, В.С. Лосев, А. Alammary, A.F. Camilleri, A. Grech, M. Swan и др.), а также материалы С.В. Кибальникова и соавторов, в которых описаны методология SKW-матрицы и опыт ее сочетания с блокчейн-технологиями в обучении [2; 4; 5–7].

Материалы и методы исследования. Ведущим методом выступил системный анализ, позволивший соединить педагогические метрики и архитектуру информационной системы вуза в единую модель. Также использовались анализ научной литературы, обобщение практики корпоративных блокчейн-систем и концептуальное моделирование.

Результаты исследования и их обсуждение. *SKW-матрица как инструмент оценки ресурсного потенциала НПП.* SKW-матрица разработана С.В. Кибальниковым как инструмент управления знаниями и их качеством. С 1980-х годов данная методология применялась в изобретательской деятельности, а с 2010-х годов – в обучении студентов и управлении результатами интеллектуальной деятельности (далее – РИД) в вузах России и Казахстана [2; 4–6]. Ключевыми словами в этой методологии обозначаются выделенные исследователем существенные элементы предметной области, причем формулируются они так, чтобы отвечать критериям SMART. По форме SKW-матрица представляет собой таблицу из четырех столбцов: ключевое слово; его авторское толкование («что это?»); анализ того, как данное понятие используется или данная задача решается другими (существующие решения и их недостатки); собственное решение – «ноу-хау». Каждая строка матрицы, таким образом, фиксирует путь от исходного знания через критический анализ чужого опыта к созданию нового результата, воспроизводя триаду «тезис – антитезис – синтез» [5; 6]. Заполненные матрицы оцениваются количественно: автор идеи получает балл рейтинга за каждое ее заимствование другими участниками, итоговая матрица оценивается экспертом по десятибалльной шкале, а результат используется для отбора идей, пригодных к внедрению и патентованию [5].

В предлагаемой нами концепции SKW-матрица переносится из области управления знаниями в область кадрового управления и применяется для оценки ресурсного потенциала НПП. Используется ее преимущество – учет сторон работы преподавателя, которые обычные линейные показатели упускают. Деятельность преподавателя при этом разделяется на четыре направления: учебно-преподавательское, научно-исследовательское, методическое и воспитательное. Для каждого направления формируется набор ключевых слов – измеримых результатов: разработанный курс, публикация, методическое пособие, руководство проектом обучающихся и так далее. Столбцы матрицы фиксируют, что именно сделано преподавателем, как аналогичные задачи решаются коллегами и в чем состоит его собственный вклад. Грамотно построенная SKW-матрица переводит фиксируемые результаты разнородной педагогической деятельности в систему измеримых метрик и отражает динамику профессионального роста – от

воспроизведения известных решений к авторским разработкам.

Распределенный реестр как инфраструктура доверия. Качественную сторону творческой работы описанные выше метрики не охватывают. Важно также отметить, что записи о результатах нуждаются в защите от искажения. Дополнить матричную оценку позволяет распределенный реестр – база данных, копии которой синхронно хранятся на множестве узлов сети (компьютеров участников), а каждая новая запись связывается с предыдущими криптографическими методами, вследствие чего изменить ее задним числом практически невозможно [8; 14]. Блокчейн – наиболее распространенный вариант реализации распределенного реестра, в котором записи группируются в блоки, образующие непрерывную цепь [8]. В управлении организацией такая технология выступает инфраструктурой доверия: она позволяет участникам полагаться на записи, не проверяя друг друга и не прибегая к посреднику, что снижает транзакционные издержки [3].

Применение распределенных реестров в образовании – для хранения дипломов и сертификатов, учета учебных достижений, защиты интеллектуальной собственности – описано в ряде обзоров [10; 13], а в управлении персоналом – для верифицируемого учета компетенций сотрудников [12]. Подобный подход апробирован и в связке с SKW-матрицами: на платформе консорциума IP Lab результаты интеллектуальной деятельности студентов регистрируются в сайдчейне (дочерней цепи блокчейна), что фиксирует факт их создания и формирует цифровое портфолио («цифровой след») обучающегося [6; 7].

На основе распределенного реестра строится «цифровая карта достижений» преподавателя – единый цифровой реестр, в котором фиксируются результаты его профессиональной деятельности в вузе. Каждая запись карты содержит показатель SKW-матрицы, подтверждающий документ или его хеш (криптографический «отпечаток» файла фиксированной длины, по которому нельзя восстановить содержимое, но можно доказать его неизменность) и криптографически защищенную временную метку. В системе управления кадровым потенциалом цифровая карта достижений выполняет три функции: верификацию и защиту интеллектуальной собственности, качественную оценку творческого потенциала преподавателя и автоматизацию кадровых решений и стимулирования труда. Рассмотрим их последовательно.

Верификация и защита интеллектуальной собственности в вузе. В случае размещения преподавателем разработанного им авторского курса, методического пособия или статьи в открытом доступе (на образовательной платформе вуза, в электронной библиотечной системе или в сети Интернет) возникает риск плагиата. Распределенный реестр позволяет встро-

ить в цифровую карту запись хешей РИД. Каждая такая запись получает криптографически защищенную временную метку, которая подтверждает момент создания работы и авторский приоритет; возможность такого подтверждения авторства средствами блокчейна признается и в юридической литературе [9]. Так преподаватель защищает свою интеллектуальную собственность до подачи патентной заявки или регистрации программы для электронных вычислительных машин. Опыт корпоративных блокчейн-сетей показывает, что подделать данные при такой схеме практически невозможно [14]. Персональные данные остаются под защитой, поскольку в реестр помещаются не сами документы, а их хеши; тем самым соблюдаются требования законодательства о персональных данных.

Качественная оценка творческого потенциала на основе концепции Сю-Ха-Ри. Традиционные метрики почти всегда упускают творческую составляющую преподавательского труда. Алгоритмизировать ее трудно, поэтому мы предлагаем опираться на японскую концепцию освоения мастерства Сю-Ха-Ри, адаптированную для управленческой практики А. Кокберном [11]. В ней выделяется три ступени развития:

- сю – ученик точно воспроизводит заданную форму;
- ха – обучаемый начинает ее переосмысливать и перестраивать;
- ри – ученик выходит на уровень самостоятельного творчества.

В сочетании с реестром данная концепция реализуется следующим образом: система хранит не отметку «опубликовано», а сам путь развития – от первых заимствованных методик через их переработку до авторских курсов и приемов. Хеш каждой такой работы хранится в цифровой карте. Так формируется не список строк для отчета, а история профессионального роста преподавателя, ступени которой соотносятся как с уровнями сю, ха и ри, так и со столбцами SKW-матрицы (воспроизведение – анализ – ноу-хау).

Автоматизация кадровых решений и стимулирования труда преподавателей. На этапе учета подтвержденных результатов и начисления стимулирующих выплат к цифровой карте подключаются смарт-контракты (интеллектуальные контракты). Смарт-контракт – это программа, размещенная в распределенном реестре; она автоматически выполняет заранее согласованные сторонами условия при наступлении зафиксированного в реестре события [3; 14]. Реализуется следующий механизм: преподаватель регистрирует авторский курс, система сверяет запись с реестром и заносит ее в цифровую карту. При подтверждении результата смарт-контракт начисляет определенный балл. Речь идет о балле рейтинговой оценки деятельности НПП (балле эффективного контракта): его величина за каждый вид результата утверждается вузом, а сумма баллов за отчетный

период определяет размер стимулирующих выплат и учитывается при аттестации и конкурсном отборе на должность. Таким образом происходит автоматизация данного процесса: из цепочки действий исключается длительное ручное согласование, а начисление привязывается к факту, зафиксированному в реестре.

Ограничения и риски внедрения предлагаемой концепции. Важно также учитывать ограничения описанной модели. Первое связано с прозрачностью реестра: в открытой сети видны данные, которые не подлежат разглашению. Для преодоления данной ситуации необходим приватный контур с тонкой настройкой прав доступа, однако полностью это проблему не снимает. Второе ограничение носит организационный характер и потенциально более опасно: при неудачном подборе показателей SKW-матрицы преподаватель начинает ориентироваться на формальные показатели – наращивать баллы там, где их легко получить, и пренебрегать теми видами работы, которые в матрицу не попали (эффект «туннельного зрения»). Решение данной проблемы не может быть техническим: комплекс метрик должен утверждать ученый совет вуза при участии самих преподавателей, а состав показателей следует периодически пересматривать. Третье ограничение – технологическое и правовое: внедрение требует затрат на инфраструктуру, подготовку персонала и согласования с нормами законодательства об интеллектуальной собственности и персональных данных [3; 13].

Заключение. Результаты проведенного нами анализа позволили выявить потенциал SKW-матрицы (инструмента, переводящего разнородные результаты учебной, научной, методической и воспитательной работы преподавателя в систему измеримых показателей и фиксирующего динамику его профессионального роста), используемой в сочетании с распределенным реестром (подтверждающим подлинность результатов, авторский приоритет и момент создания работы). В качестве интегрирующего элемента выступает цифровая карта достижений преподавателя, реализующая три функции – верификацию и защиту интеллектуальной собственности, качественную оценку творческого потенциала на основе концепции Сю-Ха-Ри и автоматизацию начисления стимулирующих баллов посредством смарт-контрактов.

Объединяя возможности матричной оценки и распределенного реестра, цифровая карта достижений формирует в университете среду, в которой кадровые решения прозрачны, авторство защищено, а поощрения опираются на подтвержденные результаты. Синергетическое объединение данных инструментов ложится в основу концепции управления кадровым потенциалом вуза, объединяющей ресурсный подход, многомерную оценку деятельности НПП на

основе SKW-матрицы и технологию распределенного реестра.

Определены ограничения внедрения авторской концепции: необходимость приватного контура с настройкой прав доступа, риск подмены содержательной работы погоней за показателями, а так-

же затраты на инфраструктуру и правовое сопровождение.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой системы показателей SKW-матрицы для конкретного вуза и пилотной апробацией цифровой карты достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гельманова З.С., Саульский Ю.Н., Иванова А.В. Роль Big Data и технологии Blockchain в HR-службе // *In the World of Science and Education*. 2024. 15 ноября. С. 3–6.
2. Гинзбург В.Е., Кибальников С.В. Взгляд на технологические проблемы устойчивого развития человеческой цивилизации с позиции первичной электронной оптики // *Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление*. 2011. Т. 7, № 4 (13). С. 38–52.
3. Долженко Р.А. Трансакционные издержки при использовании блокчейна и умных контрактов в трудовых отношениях // *Журнал экономической теории*. 2020. Т. 17, № 1. С. 130–143. DOI: 10.31063/2073-6517/2020.17-1.10
4. Кибальников С.В. Управление качеством знаний (УКЗ): принципы, методы, эффективность // *Образование от М.В. Ломоносова до наших дней*; под ред. В.А. Садовниченко. М., 2012. С. 61–77.
5. Кибальников С.В., Кружалин В.И. Устойчивое развитие и «операционная система» общества // *Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление*. 2013. Т. 9, № 1 (18). С. 37–50.
6. Кибальников С.В., Лаубертс К.Ю., Лаубертс Э.А. Внедрение технологий SKW-матрицы и Blockchain в процесс обучения // *Тенденции развития науки и образования*. 2023. № 102-1. С. 32–36. DOI: 10.18411/trnio-10-2023-09
7. Кибальников С.В., Меркулов А.А. Консорциум IP Lab как пример реализации аддитивных технологий в сфере профессионального образования и обучения // *Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление*. 2022. Т. 18, № 1 (54). С. 43–51.
8. Лосев В.С., Макаров А.Е. Инновационное значение применения технологии блокчейн в системе управления // *Вестник Тихоокеанского государственного университета*. 2024. № 1 (72). С. 117–128.
9. Сальникова А.В. Технология блокчейн как инструмент защиты авторских прав // *Актуальные проблемы российского права*. 2020. Т. 15, № 4. С. 83–90. DOI: 10.17803/1994-1471.2020.113.4.083-090
10. Alammay A., Alhazmi S., Almasri M., Gillani S. Blockchain-Based Applications in Education: A Systematic Review. *Applied Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 12. Art. 2400. DOI: 10.3390/app9122400
11. Cockburn A. *Agile Software Development: The Cooperative Game*. 2nd ed. Boston: Addison-Wesley, 2007. 467 p.
12. Fachrunnisa O., Hussain F.K. Blockchain-Based Human Resource Management Practices for Mitigating Skills and Competencies Gap in Workforce. *International Journal of Engineering Business Management*. 2020. Vol. 12. DOI: 10.1177/1847979020966400
13. Grech A., Camilleri A.F. Blockchain in Education; ed. A. Inamorato dos Santos. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 132 p. DOI: 10.2760/60649
14. Swan M. *Blockchain: Blueprint for a New Economy*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2015. 152 p.

REFERENCES

1. Gelmanova Z.S., Saulskiy Yu.N., Ivanova A.V. Rol' Big Data i tekhnologii Blockchain v HR-sluzhbe [The Role of Big Data and Blockchain Technology in the HR Department]. *In the World of Science and Education*. 2024. November 15. P. 3–6. (in Russian).
2. Ginzburg V.E., Kibalnikov S.V. Vzglyad na tekhnologicheskie problemy ustoychivogo razvitiya chelovecheskoy tsivilizatsii s pozitsii perveansnoy elektronnoy optiki [A View of the Technological Problems of Sustainable Development of Human Civilization from the Standpoint of Pervance Electron Optics]. *Sustainable Innovative Development: Design and Management*. 2011. Vol. 7, No. 4 (13). P. 38–52. (in Russian).
3. Dolzhenko R.A. Transaktsionnye izderzhki pri ispol'zovanii blokcheyna i umnykh kontraktov v trudovykh otnosheniyakh [Transaction Costs by Using Blockchains and Smart Contracts in Labor Relations]. *Russian Journal of Economic Theory*. 2020. Vol. 17, No. 1. P. 130–143. (in Russian). DOI: 10.31063/2073-6517/2020.17-1.10
4. Kibalnikov S.V. Upravlenie kachestvom znaniy (UKZ): printsipy, metody, effektivnost' [Knowledge Quality Management: Principles, Methods, Efficiency]. *Obrazovanie ot M.V. Lomonosova do nashikh dney*. Ed. V.A. Sadovnichiy. Moscow, 2012. P. 61–77. (in Russian).
5. Kibalnikov S.V., Kruzhalin V.I. Ustoychivoe razvitie i «operatsionnaya sistema» obshchestva [Sustainable Development and the “Operating System” of Society]. *Sustainable Innovative Development: Design and Management*. 2013. Vol. 9, No. 1 (18). P. 37–50. (in Russian).
6. Kibalnikov S.V., Lauberts K.Yu., Lauberts E.A. Vnedrenie tekhnologii SKW-matrity i Blockchain v protsess obucheniya [Implementation of SKW-Matrix and Blockchain Technologies in the Learning Process]. *Trends in the Development of Science and Education*. 2023. No. 102-1. P. 32–36. (in Russian). DOI: 10.18411/trnio-10-2023-09
7. Kibalnikov S.V., Merkulov A.A. Konsortsium IP Lab kak primer realizatsii additivnykh tekhnologii v sfere professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [IP Lab Consortium as an Example of the Implementation of Additive Technologies in the Field of Vocational Education and Training]. *Sustainable Innovative Development: Design and Management*. 2022. Vol. 18, No. 1 (54). P. 43–51. (in Russian).
8. Losev V.S., Makarov A.E. Innovatsionnoe znachenie primeneniya tekhnologii blokcheyn v sisteme upravleniya [The Innovative Value of Using Blockchain Technology in a Management System]. *Bulletin of the Pacific National University*. 2024. No. 1 (72). P. 117–128. (in Russian).

9. Salnikova A.V. Tekhnologiya blokcheyn kak instrument zashchity avtorskikh prav [Blockchain Technology as a Tool for Copyright Protection]. *Actual Problems of Russian Law*. 2020. Vol. 15, No. 4. P. 83–90. (in Russian). DOI: 10.17803/1994-1471.2020.113.4.083-090
10. Alammary A., Alhazmi S., Almasri M., Gillani S. Blockchain-Based Applications in Education: A Systematic Review. *Applied Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 12. Art. 2400. DOI: 10.3390/app9122400
11. Cockburn A. Agile Software Development: The Cooperative Game. 2nd ed. Boston: Addison-Wesley, 2007. 467 p.
12. Fachrunnisa O., Hussain F.K. Blockchain-Based Human Resource Management Practices for Mitigating Skills and Competencies Gap in Workforce. *International Journal of Engineering Business Management*. 2020. Vol. 12. DOI: 10.1177/1847979020966400
13. Grech A., Camilleri A.F. Blockchain in Education. Ed. A. Inamorato dos Santos. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 132 p. DOI: 10.2760/60649
14. Swan M. Blockchain: Blueprint for a New Economy. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2015. 152 p.

Поступила в редакцию: 13.07.2026

Поступила после рецензирования: 03.08.2026

Поступила к публикации: 18.08.2026

Received: 13.07.2026

Revised: 03.08.2026

Accepted: 18.08.2026

Мачехина О.Н.,
Московский городской педагогический университет,
Институт деловой карьеры



МАЧЕХИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, профессор кафедры психологии и педагогики, Институт деловой карьеры. Сфера научных интересов: педагогика высшей школы, наставничество, тьюторство, индивидуализация образования, образовательная событийность, цифровая дидактика. Автор более 180 опубликованных научных работ. Электронная почта: MachekhinaON@mgpu.ru

OLGA N. MACHEKHINA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Directorate of Educational Programs, Moscow City University; Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Business Career. Research interests: higher school pedagogy, mentoring, tutoring, individualization of education, educational eventfulness, digital didactics. Author of more than 180 published scientific works. E-mail address: MachekhinaON@mgpu.ru

Непрерывное наставничество в высшей школе: от формального кураторства к экосистеме профессионального развития

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной адаптации молодых педагогов в начале их профессиональной деятельности в школе и описанию эффективных моделей наставничества. На основе анализа практики Московского городского педагогического университета предлагается концепция непрерывного наставничества как целостной экосистемы профессионального развития, включающей вертикальные тандемы, горизонтальные реер-to-реер группы, цифровые ресурсные центры, наставнические лаборатории и событийные сообщества (книжные клубы), выездные сессии. Раскрываются принципы, форматы и этапы наставнического взаимодействия, анализируются эмпирические данные о работе наставнических лабораторий. Обосновывается необходимость признания наставничества отдельной профессиональной компетенцией, требующей специальной подготовки.

Ключевые слова: непрерывное наставничество, высшая школа, профессиональная адаптация молодых педагогов, реверсивное наставничество, наставнические лаборатории, реер-to-реер группы, цифровая платформа наставничества, экосистема профессионального развития.

Для цитирования: Мачехина О.Н. Непрерывное наставничество в высшей школе: от формального кураторства к экосистеме профессионального развития // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 196–201. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.196

Abstract. The article is devoted to the problem of professional adaptation of young teachers at the beginning of their professional activities at school and describes effective mentoring models. Based on the analysis of the practice of Moscow City Pedagogical University, the concept of continuous mentoring is proposed as an integral ecosystem of professional development, including vertical tandems, horizontal peer-to-peer groups, digital resource centers, mentoring laboratories and event communities (book clubs), field sessions. The principles, formats and stages of mentoring interaction are revealed, empirical data on the work of mentoring laboratories are analyzed. The necessity of recognizing mentoring as a separate professional competence requiring special training is substantiated.

Keywords: continuous mentoring, higher education, professional adaptation of young teachers, reverse mentoring, mentoring laboratories, peer-to-peer groups, digital mentoring platform, professional development ecosystem.

For citation: Machekhina O.N. Continuous Mentoring in Higher Education: from Formal Curatorship to an Ecosystem of Professional Development. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 196–201. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.196

Введение. Проблема профессиональной адаптации молодых педагогов в системе высшего и общего образования приобретает в последние годы особую остроту. Высокая текучесть кадров в первые три года работы, синдром самозванца, эмоциональное выгорание – эти явления стали устойчивыми характеристиками вхождения в профессию вчерашних выпускников педагогических вузов. Теоретические знания, полученные в университете, зачастую не работают в реальной практике при столкновении с живым шумным классом, необходимостью заполнения большого объема документации, сложными коммуникациями с родителями и дисциплинарными вызовами.

Традиционная модель наставничества, предполагающая формальное прикреплении опытного сотрудника к новичку на первые месяцы работы, показала свою ограниченность. Она не решает глубинные проблемы профессиональной идентификации, не создает условия для рефлексии и не формирует устойчивые горизонтальные связи внутри педагогического сообщества. Как отмечалось нами ранее, «стандартное определение наставничества предложить непросто, скорее можно проанализировать фундаментальные элементы, характеризующие этот процесс» [6, с. 208].

Цель данной статьи – представить и обосновать модель непрерывного наставничества в высшей школе, которая рассматривается не как эпизодическое кураторство, а как целостная философия кадровой политики и экосистема профессионального развития. В основе модели лежит опыт реализации наставнических лабораторий в Московском городском педагогическом университете (далее – МГПУ).

Теоретической базой нашей работы послужили: концепция реверсивного наставничества, разрабатываемая в трудах зарубежных и отечественных авторов [6; 7]; теория коллективного воспитания А.С. Макаренко [5]; идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [3]; а также современные исследования в области акмеологии профессиональной деятельности [1]. Важным научным ориентиром также послужила модель двойной очной и дистанционной наставнической поддержки, разработанная и апробированная в МГПУ в 2017–2020 годах, доказавшая свою эффективность как открытая система, позволяющая каждой школе «проводить свои внутришкольные мероприятия по наставничеству и методическому сопровождению, не согласовывая их с внешней программой» [9, с. 137].

Эмпирическую базу составили данные о деятельности наставнических лабораторий МГПУ, представленные в материалах конференций и докладов, а также результаты включенного наблюдения автора.

Непрерывное наставничество как экосистема. *Профессиональный шок начинающего педагога как системная проблема.* Анализ литературы позволяет констатировать, что разрыв между академической под-



Московский городской педагогический университет

готовкой и реальной школьной практикой является универсальной проблемой для выпускников педагогических направлений. Основные причины – неспособность установить дисциплину в классе, отсутствие практических навыков взаимодействия с родителями обучающихся, высокая отчетная нагрузка и, как следствие, эмоциональное выгорание. Как показывает практика, школы часто подменяют наставничество разъяснениями в сфере методической работы, а администрация образовательных организаций «акцентирует внимание на недостаточной компетенции молодых педагогов в сфере общения с родителями» [9, с. 136].

В одном из выступлений нами подчеркивалось, что в университете студент изучал педагогику и методику. Разрыв между освоенными знаниями и реальной практикой работы учителя определяет необходимость системной поддержки, которая не должна ограничиваться первыми месяцами работы.

Наставничество как философия кадровой политики школы. Непрерывное наставничество рассматривается нами не как эпизодическое кураторство, а как целостная философия кадровой политики образовательной организации. Его ключевая цель – создать экосистему взаимной поддержки, которая ведет молодого специалиста от этапа адаптации до педагогического мастерства, интегрируя его в коллектив единомышленников.

В отличие от традиционных моделей, непрерывное наставничество:

- охватывает все этапы вхождения в профессию – от предварительного знакомства до пост-адаптационного развития;
- предполагает многоуровневость – включение разных ролей и форматов взаимодействия;
- фокусируется на решении реальных профессиональных задач;
- опирается на постоянную рефлекссию и обратную связь;

- использует цифровые инструменты для обеспечения доступности помощи.

Принципы концепции непрерывного наставничества. На основе теоретического анализа нами выделены пять ключевых принципов наставничества:

- непрерывность – поддержка оказывается на всех этапах профессионального развития: от предварительного знакомства до периода пост-адаптационного развития;
- многоуровневость – система наставнической деятельности включает разные форматы взаимодействия: вертикальные тандемы, горизонтальные реер-to-реер группы, методические советы, ресурсные цифровые центры, сетевые мосты с вузами, а также элементы корпоративной культуры (ритуалы, традиции, книжные клубы);
- практико-ориентированность – фокус делается на решении реальных профессиональных задач, в основе которого лежит анализ конкретных педагогических ситуаций;
- рефлексивность – постоянная обратная связь, рефлексивные сессии, групповая супервизия создают условия для осознания собственных профессиональных дефицитов.
- цифровизация – использование онлайн-инструментов (ресурсные центры, чаты, видеозаписи уроков) делает помощь круглосуточной и доступной.

Экосистема наставничества: от тандема к сообществу. Предлагаемая нами модель непрерывного наставничества представляет собой экосистему, в центре которой находится тандем «наставник – молодой специалист». Вокруг него выстраивается поддерживающая инфраструктура: группы профессионального роста, методический совет, ресурсный цифровой центр, сетевой мост с педагогическим вузом, а также элементы корпоративной культуры – ритуалы, традиции, клубы по интересам.

Такая структура позволяет сочетать вертикальную (передача опыта от старшего к младшему) и горизонтальную (обмен опытом между равными по статусу) оси поддержки. Как показано нами ранее, взаимность социальных отношений между наставником и подопечным, преимущества развития, связанные с работой и (или) карьерой подопечного и регулярное (последовательное) взаимодействие являются фундаментальными элементами эффективного наставничества [6, с. 208–209].

Тандем как вертикальная ось поддержки. Классический тандем «наставник – молодой специалист» представляет собой вертикальную ось поддержки. Закрепление пары осуществляется на 2–3 года. Работа включает: еженедельные консультации, совместное планирование учебных занятий, посещение и детальный анализ уроков молодого специалиста, решение конкретных кейсов. Важной особенностью является то, что наставник выступает не столько в роли кон-

тролера, сколько в роли фасилитатора профессионального развития.

Peer-to-peer группы как горизонтальная поддержка. Наряду с «вертикальными» тандемами, важное место занимают горизонтальные реер-to-реер группы (группы профессионального роста). Они формируются из молодых специалистов со стажем 1–3 года и тех, кто недавно вышел из этого статуса (стаж 3–5 лет). Встречи проходят в неформальной обстановке, создавая безопасное пространство для обмена опытом и групповой супервизии. Как подчеркивают М.С. Хиггинс и К.Е. Крам, «сеть развития состоит из отношений, которые протекают в определенный момент времени называют важными для него или ее карьерного роста» [цит. по: 6]. Peer-to-peer группы создают сеть, в которой молодые специалисты получают поддержку от тех, кто находится в схожей профессиональной ситуации.

Цифровая платформа непрерывного наставничества является важным элементом экосистемы, ее ресурсным центром. Необходимость ее создания обусловлена тем, что молодой педагог не должен ждать следующей очной встречи с наставником при возникновении срочного вопроса. На платформе собираются: базы педагогических кейсов, шаблоны документов, видеозаписи лучших уроков, методические материалы, а также организуется система быстрых консультаций в чатах. Этот инструмент делает помощь круглосуточной и доступной. Апробированная нами цифровая платформа «МГПУ – Твой наставник» предоставляет каждому молодому педагогу «личный кабинет для онлайн-подбора консультанта по конкретному узкому вопросу, прохождения дистанционного обучения на онлайн-миникурсах, мастер-классах и вебинарах, общения молодых педагогов, регистрации на тематические мероприятия, а также подбора личного наставника (ментора)» [9, с. 138].

Безопасная среда как условие профессионального роста. Ключевым условием эффективности наставнической модели является создание безопасной среды. Главная функция сообщества – нивелировать синдром самозванца, и нормализовать трудности первого года работы, а также культивировать профессиональное доверие. В структурах наставничества активно используются рефлексивные сессии, а главный принцип – «ошибка – это не провал, а точка роста». Как отмечает С.К. Бондырева в контексте идей А.С. Макаренко, «человек не может участвовать в истории, куда он остается лишь замкнутым в себе существом» [2, с. 173]. Только в безопасной среде, где признается право на ошибку и конструктивную критику, молодой специалист может раскрыть свой потенциал. В свою очередь, в работе с наставническими службами важным является и сопровождение самих наставников: «тьюторы-наставники – это тьюторы с различным опытом и стилем работы,

что дает возможность найти своего наставника (вариативность для участников)» [8, с. 198].

Лестница форматов наставнического взаимодействия. В модели непрерывного наставничества имеет место эволюция форматов взаимодействия:

- первая ступень – посещение уроков, проводимых наставником – снижает тревожность молодого специалиста и дает ему эталонный образец;
- вторая ступень – моделирование уроков «под ключ» – наставник и молодой специалист вместе прописывают сценарий урока;
- третья ступень – самостоятельное ведение урока с аналитической поддержкой, после которого следует детальный разбор.
- четвертая ступень – совместное проведение бинарных уроков – высший пилотаж сотрудничества, когда опыт и энергия сливаются в одном действии.

Реверсивное наставничество как ответ на цифровой разрыв. В контексте цифровой трансформации образования особое значение приобретает реверсивное наставничество – форма, при которой молодой специалист, будучи «цифровым аборигеном», выступает в роли наставника для опытного педагога в области информационных технологий, социальных сетей и современных образовательных платформ. Как отмечают исследователи, «межпоколенческий цифровой разрыв» может быть преодолен именно через реверсивное наставничество [4]. Опытный педагог получает доступ к актуальным технологическим компетенциям, а молодой специалист – признание своей экспертизы. С практической точки зрения, одним из ключевых условий реализации этой модели выступает «осознанная актуализация зоны незнания, с которой тесно связан достаточный уровень владения компетенциями, а молодой специалист – признание своей экспертизы. С практической точки зрения, одним из ключевых условий реализации этой модели выступает «осознанная актуализация зоны незнания, с которой тесно связан достаточный уровень владения компетенциями, а молодой специалист – признание своей экспертизы» [7, с. 224–225].

Наставничество – отдельная профессиональная компетенция. Важнейшим выводом, который мы делаем на основе проведенного анализа, является признание того, что наставничество представляет собой отдельную профессиональную компетенцию. Для ее формирования требуется специальная подготовка. Хороший учитель не становится автоматически хорошим наставником. Необходимы специальные программы повышения квалификации, направленные на развитие навыков модерации, фасилитации, коучинга и тьюторского сопровождения.

Книжный клуб как инструмент формирования профессионального сообщества. Одним из эффективных инструментов формирования горизонтальных связей и корпоративной культуры в образовательной организации является книжный клуб. Совместное чтение и обсуждение литературы создает общий язык смыслов и ценностей, укрепляя горизонтальные связи между коллегами. В рамках наставнической лаборатории «Школа мастеров Страны Читалии» нами регулярно проводятся встречи с авторами книг, орга-

низуются дискуссии о прочитанном, действует проект «Виртуальный книжный шкаф» – место встречи книг, написанных преподавателями университета. В стенах лаборатории эти книги можно не только обсуждать и рекомендовать друг другу, но и приобретать. Это создает уникальную связь: студент видит в своем преподавателе не только лектора, но и автора, мыслителя. Это поднимает авторитет наставника и дает обучающимся ориентир для собственного профессионального и научного роста.

Выездные сессии являются важной составляющей модели непрерывного наставничества и эффективной практикой «обучения в ходе путешествия». Регулярные выезды начинающих педагогов и их наставников в другие города позволяют совмещать интенсивное профессиональное общение, знакомство с опытом коллег из других регионов и элементы неформального досуга. Такие поездки помогают вырваться из рутины и вернуться вдохновленными. Для многих студентов и молодых педагогов выездные сессии становятся мощным мотиватором и расширяют горизонты профессии.

Наставнические лаборатории как исследовательско-внедренческие хабы. В МГПУ созданы наставнические лаборатории по различным направлениям: работа с мягкими навыками, цифровая дидактика, образовательная урбанистика, инновационные образовательные модели, стимулирование научной активности, организация внеучебной и воспитательной работы, использование искусственного интеллекта в преподавании, стимулирование публикационной и грантовой активности.

Распределение участников по стажу: ресурс разновозрастности. Анализ состава участников наставнических лабораторий МГПУ показывает, что в них представлены как молодые специалисты и студенты, так и опытные преподаватели, эксперты и профессора. Такое распределение создает естественную среду для взаимного обучения. Молодые специалисты получают возможность учиться у опытных коллег, а опытные – узнавать о новых технологиях и подходах от молодых (реверсивное наставничество). Как подчеркивается в исследовании М.С. Хиггинс и К.Е. Крам, чем более широкое разнообразие используется в сетях развития, тем больше их ценность для подопечных» [цит. по: 6, с. 215–216].

Наставничество как социальный лифт для молодых педагогов. Системная наставническая поддержка выступает реальным социальным лифтом для молодых педагогов. Уверенность, приобретаемая в результате участия в наставнических программах, позволяет им быстрее заявить о себе в рамках участия в профессиональных конкурсах, конференциях и публикациях.

Профилактика выгорания наставников. Важным, но часто недооцениваемым аспектом наставнической модели является ее влияние на самих наставников. Участие в наставнических практиках, прежде всего, в реверсивных форматах и книжных клубах, дает

опытным педагогам рефлексию, новый взгляд на свою практику и снижает риск профессионального выгорания. Как отмечал А.С. Макаренко, «воспитание – это не только передача знаний, но и постоянное самовоспитание наставника» [5]. Вовлечение в живое общение с молодыми коллегами, обсуждение книг, участие в выездных сессиях – все это создает дополнительные смыслы профессиональной деятельности.

Интеграция наставничества в образовательные программы вуза. Эффективная реализация модели непрерывного наставничества требует ее интеграции в образовательные программы педагогических направлений. Необходимо включение наставнических модулей в учебные планы, а также создание системы признания и поощрения наставнической деятельности.

От пилотного тандема к университетской экосистеме. Опыт МГПУ показывает, что начинать следует с малого – одного правильно выстроенного тандема. Постепенно вокруг него вырастает поддерживающая экосистема, которая становится естественной нормой профессионального взаимодействия, а не формальной обязанностью. Как справедливо отмечает Т.В. Щербакова, в основе эффективной модели наставничества «заложен принцип создания условий для максимального раскрытия личности и профессиональной самореализации молодого педагога в противовес принципу традиционного наставничества в школе как адаптации к работе в конкретной образовательной организации» [9, с. 137].

Ключевой итог современных преобразований – формирование в университете культуры непрерывного развития и взаимной поддержки, в рамках которых наставничество становится естественной нормой профессионального взаимодействия, а не формальной обязанностью.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- профессиональная адаптация молодых педагогов в высшей школе требует перехода от эпизодического кураторства к модели непрерывного наставничества, представляющей собой целостную экосистему профессионального развития;
- эффективная модель непрерывного наставничества включает вертикальные тандемы «наставник – молодой специалист», горизонтальные peer-to-peer группы, цифровой ресурсный центр, наставнические лаборатории и событийные сообщества (книжные клубы, выездные сессии);
- ключевыми принципами модели являются непрерывность, многоуровневость, практико-ориентированность, рефлексивность и цифровизация;
- наставничество представляет собой отдельную профессиональную компетенцию, требующую специальной подготовки по программам повышения квалификации;
- создание безопасной среды, нормализация трудностей первого года работы и формирование установки «ошибка – это точка роста» являются необходимыми условиями успешной профессиональной социализации молодых педагогов;
- опыт МГПУ подтверждает эффективность предложенной модели и может быть рекомендован к распространению в других вузах.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки эффективности наставнической деятельности, изучение долгосрочных эффектов участия в наставнических программах, а также на адаптацию предлагаемой нами модели к условиям различных типов образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
2. Бондырева С.К. Я в поисках своей идентичности и специфика идентификации в современном мире // Мир психологии. 2016. № 3. С. 75–84.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Глухов А.П., Стаховская Ю.М. Межпоколенческий цифровой разрыв: профили социально-сетевой цифровой грамотности, реверсивное наставничество и практики платформенной отстройки // Медиаобразование: медиа как тотальная повседневность. Челябинск, 2020. С. 354–358.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
6. Мачехина О.Н., Морозова Е.П. Реверсивное наставничество как проблема и перспективная образовательная технология // Известия Российской академии образования. 2023. № 1. С. 208–222.
7. Мачехина О.Н. Условия реализации реверсивного наставничества в образовательных организациях // Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно-практической конференции). М.: Московский городской педагогический университет. С. 224–227.
8. Мачехина О.Н., Лобода Е.В., Ловягина М.А., Шаповал Н.А. Организационные условия создания наставнической службы тьюторов в международном проекте «Страна Читалия» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: индивидуализация и тьюторство в социальных и профессиональных проектах: материалы XVIII Международной научно-практической конференции, 29–31 октября 2025 г., г. Москва / под ред. Т.М. Ковалевой, О.Н. Мачехиной, Е.А. Волошиной. М.: МГПУ, А-Приор, 2026. С. 196–201.
9. Щербакова Т.В. Роль педагогического вуза в системе наставничества молодых педагогов: результаты апробации модели двойной очной, дистанционной наставнической и методической поддержки молодых учителей Московского городского педагогического университета в 2017–2020 гг. // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 9 (77). С. 135–141.

REFERENCES

1. Bodalev A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya [The peak in adult human development: characteristics and conditions of achievement]. Moscow: Flinta: Nauka, 1998. 168 p. (in Russian).
2. Bondyreva S.K. Ya v poiskah svoej identichnosti i specifika identifikacii v sovremennom mire [Self in search of one's identity and the specifics of identification in the modern world]. *The World of Psychology*. 2016. No. 3. P. 75–84. (in Russian).
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (in Russian).
4. Gluhov A.P., Stahovskaya Yu.M. Mezhpokolencheskij cifrovoy razryv: profili social'no-setevoj cifrovoy gramotnosti, reversivnoe nastavnichestvo i praktiki platformennoj otstrojki [Intergenerational digital divide: profiles of social-network digital literacy, reverse mentoring and practices of platform reconfiguration]. *Mediaobrazovanie: media as total everyday life*. Chelyabinsk, 2020. P. 354–358. (in Russian).
5. Makarenko A.S. Pedagogicheskaya poema [Pedagogical poem]. Moscow: ITRK, 2003. 736 p. (in Russian).
6. Machekhina O.N., Morozova E.P. Reversivnoe nastavnichestvo kak problema i perspektivnaya obrazovatel'naya tekhnologiya [Reverse mentoring as a problem and a promising educational technology]. *News of the Russian Academy of Education*. 2023. No. 1. P. 208–222. (in Russian).
7. Machekhina O.N., Morozova E.P. Reversivnoe nastavnichestvo kak problema i perspektivnaya obrazovatel'naya tekhnologiya [Conditions for implementing reverse mentoring in educational organizations]. *Collection of materials of the XVI International scientific-practical conference (XXVIII All-Russian scientific-practical conference)*. Moscow: Moscow City University. P. 224–227. (in Russian).
8. Machekhina O.N., Loboda E.V., Lovyagina M.A., Shapoval N.A. Organizacionnye usloviya sozdaniya nastavnicheskoy sluzhby t'yutorov v mezhdunarodnom proekte «Strana Chitaliya» [Organizational conditions for creating a mentoring service for tutors in the international project "Country of Reading". Tutoring in open educational space: individualization and tutoring in social and professional projects. Proceedings of the XVIII International scientific-practical conference, October 29–31, 2025, Moscow. Ed. by T.M. Kovaleva, O.N. Machekhina, E.A. Voloshina]. Moscow: MSPU, A-Prior, 2026. P. 196–201. (in Russian)
9. Shcherbakova T.V. Rol' pedagogicheskogo vuza v sisteme nastavnichestva molodyh pedagogov: rezul'taty aprobacii modeli dvojnoj ochnoj, distancionnoj nastavnicheskoy i metodicheskoy podderzhki molodyh uchitelej Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta v 2017–2020 gg. [The role of a pedagogical university in the mentoring system of young teachers: results of approbation of the model of dual full-time and distance mentoring and methodological support of young teachers of Moscow City University in 2017–2020]. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2020. No. 9 (77). P. 135–141. (in Russian).

Поступила в редакцию: 19.05.2026

Поступила после рецензирования: 03.07.2026

Поступила к публикации: 21.07.2026

Received: 19.05.2026

Revised: 03.07.2026

Accepted: 21.07.2026

*Цуй Хунда, Горбачев С.С., Федоров А.Д.,
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»*



ЦУЙ ХУНДА

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры бокса, кикбоксинга и восточных боевых искусств имени К.В. Градополова, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК». Сфера научных интересов: теория и методика бокса. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: cuihdsd@gmail.com

CUI HONGDA

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Boxing, Kickboxing, and Oriental Martial Arts named after K.V. Gradopolov, Russian University of Sport "GTSOLIFK". Research interests: boxing theory and methodology. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: cuihdsd@gmail.com



ГОРБАЧЕВ СТАНИСЛАВ СЕРГЕЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой бокса, кикбоксинга и восточных боевых искусств имени К.В. Градополова, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК». Сфера научных интересов: теория и методика бокса. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: gorbachev.ss@gtzolifk.ru

STANISLAV S. GORBACHEV

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Boxing, Kickboxing, and Oriental Martial Arts named after K.V. Gradopolov, Russian University of Sport "GTSOLIFK". Research interests: boxing theory and methodology. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: gorbachev.ss@gtzolifk.ru



ФЕДОРОВ АЛЕКСЕЙ ДМИТРИЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

аспирант, преподаватель кафедры бокса, кикбоксинга и восточных боевых искусств имени К.В. Градополова, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК». Сфера научных интересов: теория и методика бокса. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: Alexfedvys@gmail.com

ALEXEY D. FEDOROV

Moscow, Russian Federation

Postgraduate, Lecturer at the Department of Boxing, Kickboxing, and Oriental Martial Arts named after K.V. Gradopolov, Russian University of Sport "GTSOLIFK". Research interests: boxing theory and methodology. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: Alexfedvys@gmail.com.

Разработка и валидация носимой сенсорной системы для оценки распределения давления при боксерском ударе

Аннотация. Утверждение спортивной дисциплины бокса «Удар на силу» определяет необходимость объективного контроля не только величины ударного усилия, но и распределения нагрузки по поверхности кулака, поскольку смещение зоны контакта может повышать риск травм кисти. Цель исследования – разработать и осуществить валидацию носимой сенсор-

ной системы, интегрированной в стандартную боксерскую перчатку, для оценки пространственного распределения давления и положения центра давления. Приводится описание данной системы, итоги сопоставления ее показаний с данными сертифицированного мешка-силомера при выполнении серии ударов квалифицированным боксером. Выявлены близость показаний носимой системы к данным эталонного оборудования; концентрация нагрузки в области пястно-фаланговых суставов, соответствующей рациональной технике удара. Сделан вывод о возможности использования системы для объективной оценки пространственных характеристик боксерского удара и выявления смещения зоны контакта, что имеет значение для технической подготовки спортсменов и профилактики травм кисти.

Ключевые слова: биомеханика спорта, бокс, сила удара, носимые датчики, центр давления, валидация измерительной системы, профилактика спортивных травм.

Для цитирования: Цуй Хунда, Горбачев С.С., Фёдоров А.Д. Разработка и валидация носимой сенсорной системы для оценки распределения давления при боксерском ударе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 202–209. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.202

Abstract. The assertion of the boxing sport discipline “Strike for Strength” defines the need for objective control not only of the magnitude of the striking force but also of the distribution of the load across the surface of the fist, since a shift in the contact zone may increase the risk of hand injuries. The aim of the study is to develop and validate a wearable sensor system integrated into a standard boxing glove to assess the spatial distribution of pressure and the position of the pressure center. The description of this system is provided, along with the results of comparing its readings with data from a certified force-measuring bag when a series of strikes are performed by a qualified boxer. The findings revealed the proximity of the wearable system’s readings to the data from the reference equipment; the concentration of load in the area of the metacarpophalangeal joints, corresponding to a rational striking technique. It was concluded that the system can be used for an objective assessment of the spatial characteristics of a boxing strike and for identifying the displacement of the contact zone, which is important for the technical training of athletes and the prevention of hand injuries.

Keywords: sports biomechanics, boxing, punch force, wearable sensors, center of pressure, measurement system validation, sports injury prevention.

For citation: Cui Hongda, Gorbachev S.S., Fedorov A.D. Development and Validation of a Wearable Sensor System for Assessing Pressure Distribution During Boxing Punches. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 202–209. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.202

Введение. В январе 2024 года Министерством спорта Российской Федерации была официально утверждена спортивная дисциплина бокса «Удар на силу». Согласно правилам соревнований, участники выполняют три удара с максимальным усилием по сертифицированному Федерацией бокса России мешку-силомеру, а результат определяется по наибольшему зарегистрированному значению. В этой связи объективная регистрация параметров удара является важной задачей соревновательного контроля [1]. При этом также важно учитывать, что рост ударной нагрузки повышает требования к безопасности: кисть и пальцы относятся к наиболее уязвимым зонам у боксеров, а травмы пястных костей и суставов составляют значимую часть повреждений кисти [2]. С биомеханической точки зрения рациональная зона контакта приходится преимущественно на область пястно-фаланговых суставов указательного и среднего пальцев; смещение нагрузки в латеральную часть кулака может увеличивать риск травмы.

Для оценки качества контакта недостаточно знать только интегральную силу удара. Пространственное распределение давления по поверхности кулака позволяет определить фактическую зону приложения нагрузки [3], а положение центра давления дает дополнительную информацию о стабильности и направлении контакта [4–6]. Эти показатели важны как для анализа техники выполнения удара, так и для выяв-



Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»

ления смещения нагрузки на потенциально более уязвимые участки кисти.

Используемый в соревнованиях мешок-силомер регистрирует пиковую силу удара, но не позволяет оценить, как нагрузка распределяется по поверхности кулака. Это ограничивает возможности детального биомеханического контроля техники при выполнении максимально сильных ударов. Поэтому актуальна разработка носимой сенсорной системы, которая может быть интегрирована в боксерскую перчатку, способна регистрировать пространственное распределение давления и определять положение центра

давления непосредственно в момент контакта. Это определяет *актуальность исследования*, направленного на разработку такой системы и оценку согласованности ее показаний с сертифицированным мешком-силомером.

Цель исследования – разработать и провести валидацию встроенной в стандартную 12-унциевую боксерскую перчатку 64-канальной сенсорной матрицы для оценки пространственного распределения пикового давления на ударной поверхности кулака при выполнении удара максимальной силы.

Организация исследования. Для регистрации пространственного распределения давления и положения центра давления использовали носимую сенсорную систему на основе гибкой пьезорезистивной матрицы ROUXI (сделана в Китайской Народной Республике). Матрица имела конфигурацию 8×8 и включала 64 независимых чувствительных элемента. Габариты сенсорной матрицы составляли 108×108 мм, размер активной области – $97,5 \times 97,5$ мм. Матрицу размещали внутри стандартной 12-унциевой боксерской перчатки GREEN HILL, сертифицированной Федерацией бокса России, таким образом, чтобы она перекрывала основную ударную поверхность кулака. Данные с сенсорной матрицы передавались на персональный компьютер и сохранялись для последующей обработки.

Калибровка сенсорной матрицы выполнялась с использованием эталонных гирь на трех уровнях нагрузки и программного обеспечения системы, в котором применялась аппроксимация зависимости выходного сигнала от приложенной силы. После калибровки коэффициент детерминации составил 0,998. Частота регистрации данных сенсорной матрицы составляла 10 Гц; это ограничение учитывалось при интерпретации результатов, поскольку система предназначалась прежде всего для оценки пространственного распределения пикового давления, а не временной структуры удара.

В качестве основного измерительного оборудования в исследовании применялся аппаратно-программный комплекс для регистрации силы удара (силомер 2-го поколения производства ООО «CROCUS», Россия), сертифицированный Федерацией бокса России и утвержденный в качестве официального снаряда для спортивной дисциплины «Удар на силу». Он представляет собой многослойный подвесной боксерский мешок (высота 1250 мм, диаметр 450 мм, масса 60 кг), закрепленный на регулируемой металлической стойке. Конструкция снаряда включает внешнее покрытие из натуральной кожи, амортизирующую пенополиуретановую колбу для виброгашения и внутренний утяжеляющий сердечник с интегрированной металлической трубой (диаметр 40 мм), внутри которой на расстоянии 200 мм от верхнего и нижнего краев размещены две группы трехосе-

вых акселерометров с рабочим диапазоном от 0 до 3.5 g. Аналоговый сигнал с датчиков оцифровывается расположенным в верхней части электронным блоком с 16-контактным 12-битным аналого-цифровым преобразователем (далее – АЦП) (пропускная способность 200 кбит/с, чувствительность 1 мВ, максимальная амплитуда 3 В при эквиваленте удара 1500 KG).

Регистрация данных осуществляется с частотой дискретизации 3500 HZ, при этом для анализа отдельного удара формируется временное окно в 240 мс (с массивом до 1750 точек при максимальной длительности касания 0.5 с), данные из которого обрабатываются модульным программным обеспечением. Оно автоматически адаптирует расчетные коэффициенты под биомеханический тип удара (скоростной-хлесткий или силовой-толчковый) и поддерживает мультирежимную систему измерений. Комплекс позволяет оценивать как одиночные удары (50–1500 KG), так и серии ударов (20–600 KG) при максимальном диапазоне измерений от 5 до 2000 KG (49–19 613 N).

Для участия в исследовании был приглашен высококвалифицированный спортсмен – мастер спорта по боксу, мужчина в возрасте 28 лет, ростом 180 см, массой тела 80 кг, со стажем систематических занятий боксом 15 лет. Испытуемый выполнял удары в боксерских перчатках со встроенной сенсорной системой мониторинга давления. Протокол тестирования включал три типа ударов: прямые, боковые и удары снизу. Каждый тип ударов выполнялся по 10 раз с постепенным увеличением интенсивности – от минимальной до максимальной силы. Все удары наносились правой рукой из стандартной левосторонней боевой стойки в условиях, максимально приближенных к соревновательным. Перед началом измерений спортсмен прошел подробный инструктаж по технике безопасности и процедуре эксперимента, был ознакомлен с рисками и преимуществами участия в исследовании. Для обеспечения высокой воспроизводимости движений удары выполнялись строго в соответствии с эталонными биомеханическими моделями бокса.

Экспериментальная часть исследования проводилась в боксерском зале Российского университета спорта «ГЦОЛИФК». Непосредственно перед тестированием спортсмен выполнил специализированную разминку для активации мышечного аппарата и адаптации к измерительному оборудованию. Для анализа данных из каждого зарегистрированного удара извлекался пиковый кадр, соответствующий моменту максимального суммарного давления по всем 64 каналам сенсорной матрицы. Полученные значения проецировались на двухмерную систему координат (плоскость X – Y) для генерации тепловых карт пространственного распределения пикового давления. Статистическая обработка и графическая визуализация данных осуществлялись с ис-

пользованием специализированного программного обеспечения OriginPro 2024b и GraphPad Prism 10.6.

Результаты исследования и их обсуждение. Для регистрации пространственного распределения давления в момент удара была использована специализированная носимая сенсорная система. Внешний вид и конструктивная схема (с указанием геометрических размеров и нумерации каналов) представлены на Рисунке 1.

На Рисунке 1 показана конфигурация матрицы из 64 чувствительных элементов. Указанная схема использовалась при построении тепловых карт пространственного распределения давления.

Для валидации измерительной эффективности гибкой сенсорной матрицы, встроенной в 12-унциевую боксерскую перчатку, в условиях реальных спортивных движений, был проведен сравнительный анализ суммарной пиковой силы, зафиксированной датчиками перчатки, и пиковых значений силы, зарегистрированных мешком-силомером (сертифицированным Федерацией бокса России).

На Рисунке 2 представлено распределение данных и аппроксимирующая модель линейной регрессии на основе коэффициента корреляции Пирсона.

Статистический анализ позволил выявить высокодоверительную положительную корреляционную связь между пиковыми значениями силы, зарегистрированными двумя системами ($r = 0,911$, $p < 0,001$). Линейная регрессия показала, что увеличение пиковой силы по данным мешка-силомера сопровождалось пропорциональным увеличением суммарного показателя сенсорной матрицы. Это свидетельствует о стабильной линейной связи между показаниями систем в исследованном диапазоне нагрузок, несмотря на демпфирование удара материалом перчатки.

Таким образом, результаты сравнительной валидации показывают, что носимая сенсорная система надежно отражает относительные различия в силе ударов. Для интерпретации абсолютных значений требуется корректировка систематического смещения, обусловленного демпфирующими свойствами перчатки.

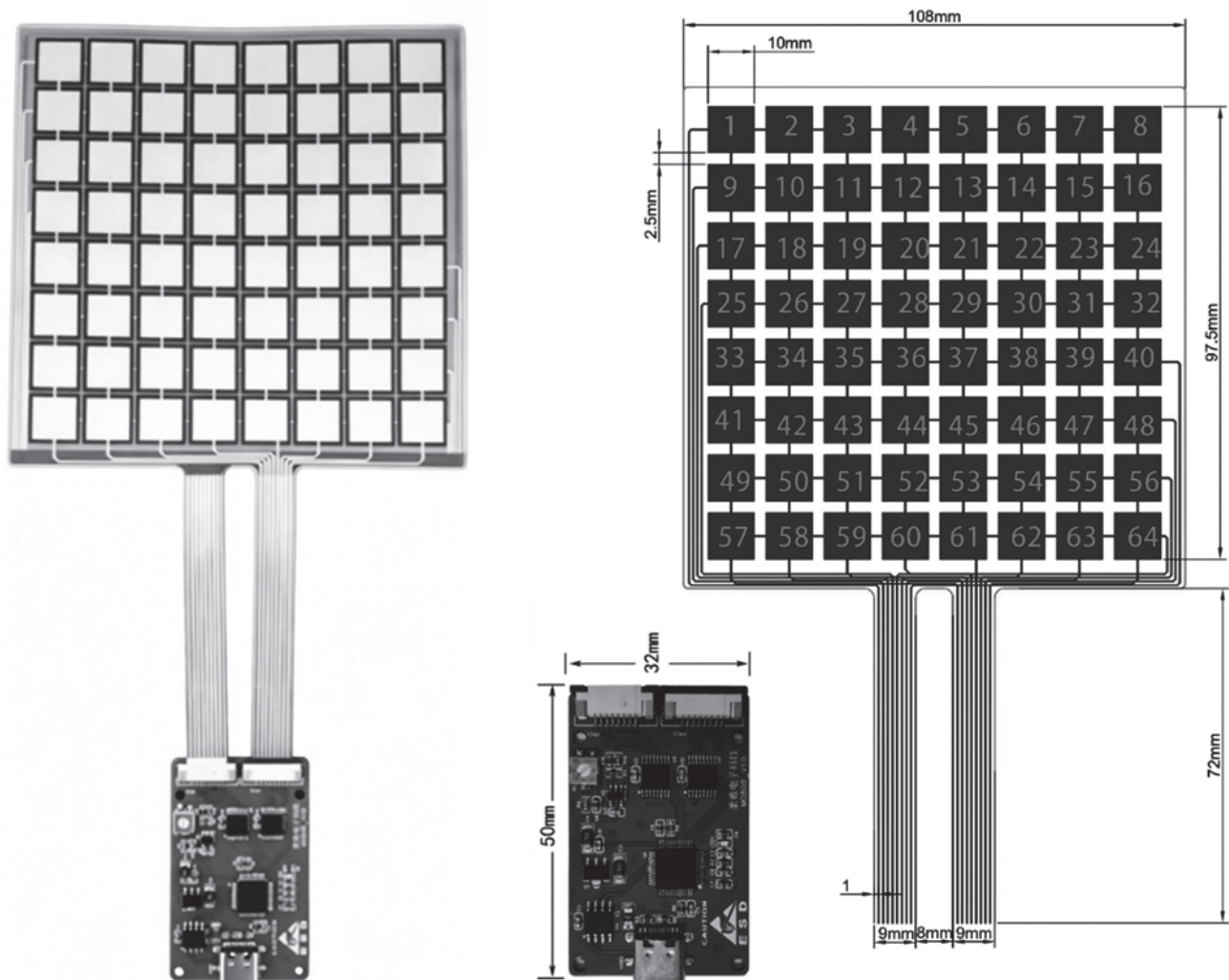


Рисунок 1. Внешний вид и габаритные размеры 64-канального матричного гибкого датчика давления и модуля сбора данных

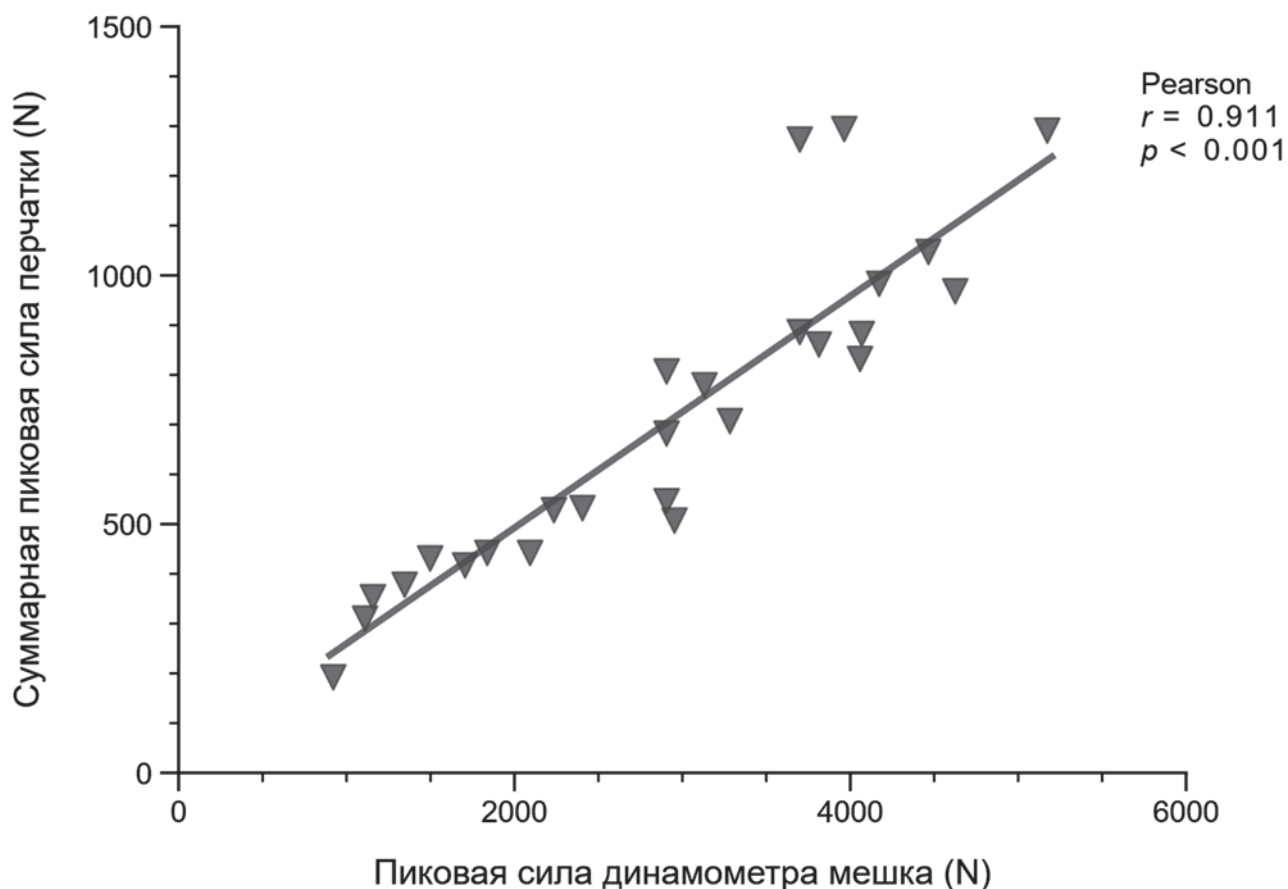


Рисунок 2. Результаты корреляционного анализ и диаграмма рассеяния пиковой силы удара, зарегистрированной носимой системой в боксерской перчатке и эталонным мешком-силомером

Для дальнейшей оценки согласованности измерений пиковой силы удара между встроенной в перчатку гибкой матричной системой и стандартным мешком-силомером был применен метод Бланда – Алтмана (см. Рисунок 3).

На Рисунке 3 представлено распределение разности между результатами измерений двух систем (Перчатка – Мешок) в зависимости от их средних значений. Итоги анализа показывают, что абсолютные значения, зарегистрированные датчиками перчатки, в целом ниже показаний мешка-силомера, что выражается в систематическом смещении (Bias, красная сплошная линия на графике) на уровне $-2185,01$ N. Пределы согласованности в 95 % (Limits of Agreement, LoA, серые пунктирные линии) находятся в диапазоне от $-3975,38$ N до $-394,63$ N.

Распределение данных имеет ярко выраженный нисходящий тренд: по мере увеличения средней силы удара разность измерений (в отрицательном диапазоне) также возрастает. Данное явление в статистике определяется как пропорциональная ошибка (Proportional Bias). С точки зрения биомеханики это обусловлено поглощением механической энергии амортизирующим пенополиуретановым слоем внутри боксерской перчатки: чем выше сила нано-

симого удара, тем большая часть энергии поглощается наполнителем. Несмотря на наличие систематического затухания абсолютных показателей, точки данных плотно сгруппированы вдоль линейного тренда затухания без значительного случайного рассеяния. Такая стабильная и предсказуемая характеристика распределения ошибки доказывает, что коэффициент передачи силы на сенсоры перчатки сохраняет высокую степень согласованности на различных уровнях ударной нагрузки.

Для подтверждения возможности алгоритмической компенсации систематического затухания силы к исходным данным был применен коэффициент линейной коррекции, рассчитанный на основе стабильной передаточной характеристики между показаниями сенсорной перчатки и мешка-силомера. В Таблице приведены результаты сравнения ключевых статистических метрик и показателей погрешности измерений до и после коррекции.

Коэффициент корреляции Пирсона после линейной коррекции не изменился, поскольку коррекция масштабирует значения, не меняя характер линейной связи между системами. При этом средняя абсолютная ошибка снизилась с $2185,01$ до $343,51$ N, а средне-квадратическая ошибка – с $2368,75$ до $504,59$ N.

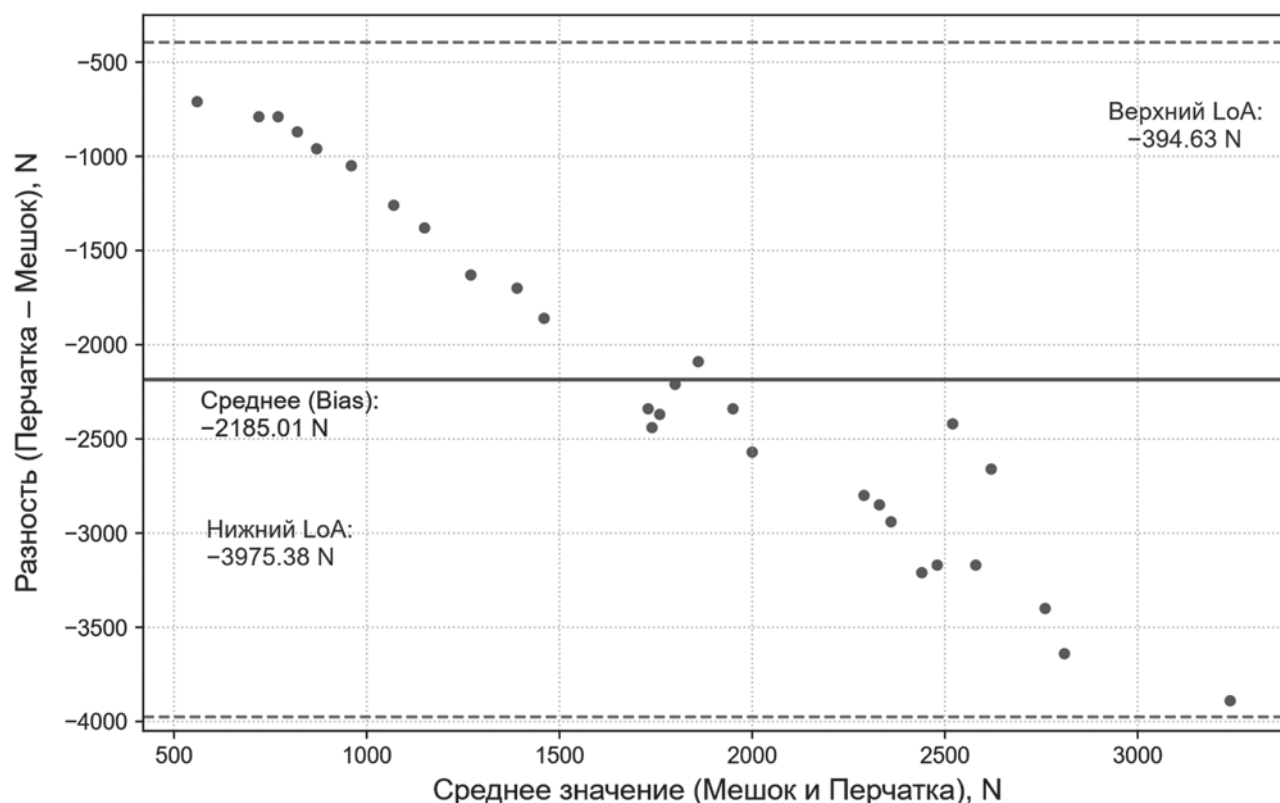


Рисунок 3. График Бланда – Альтмана для анализа согласованности измерений пиковой силы удара между сенсорной системой в перчатке и эталонным мешком-силомером

Таблица

**Сравнение показателей погрешности измерения пиковой силы удара
до и после применения коэффициента коррекции**

Параметр (Показатель)	До коррекции (исходные данные)	После коррекции	Единица измерения
Коэффициент корреляции (r)	0.911	0.911	–
Средняя абсолютная ошибка	2185.01	343.51	N
Среднеквадратическая ошибка	2368.75	504.59	N
Средняя относительная ошибка	75.7	12.1	%
Нормализованная	82.2	17.48	%

Это свидетельствует о существенном уменьшении систематического расхождения между показаниями сенсорной матрицы и мешка-силомера.

Средняя относительная ошибка после коррекции составила 12,1 %, а нормализованная среднеквадратическая ошибка – 17,48 %. Сохраняющаяся погрешность может быть связана с нелинейной деформацией амортизирующего материала при высоких ударных нагрузках и ограниченной частотой регистрации данных сенсорной матрицы.

Для наглядной и количественной оценки характеристик распределения давления на ударной поверхности в момент контакта, из данных 30 зафик-

сированных эффективных акцентированных ударов были извлечены кадры максимального пикового усилия. На их основе было рассчитано среднее значение давления для каждой из 64 независимых ячеек. Полученная двумерная тепловая карта среднего пикового давления представлена на Рисунке 4.

На тепловой карте градиент цвета плавно переходит от зеленого (зоны низкого давления) к темно-синему (зоны высокого давления). Данные свидетельствуют о том, что максимальные пиковые нагрузки сконцентрированы в верхней части сенсорной матрицы. В частности, зона максимального давления приходится на чувствительные элементы M10–M15.

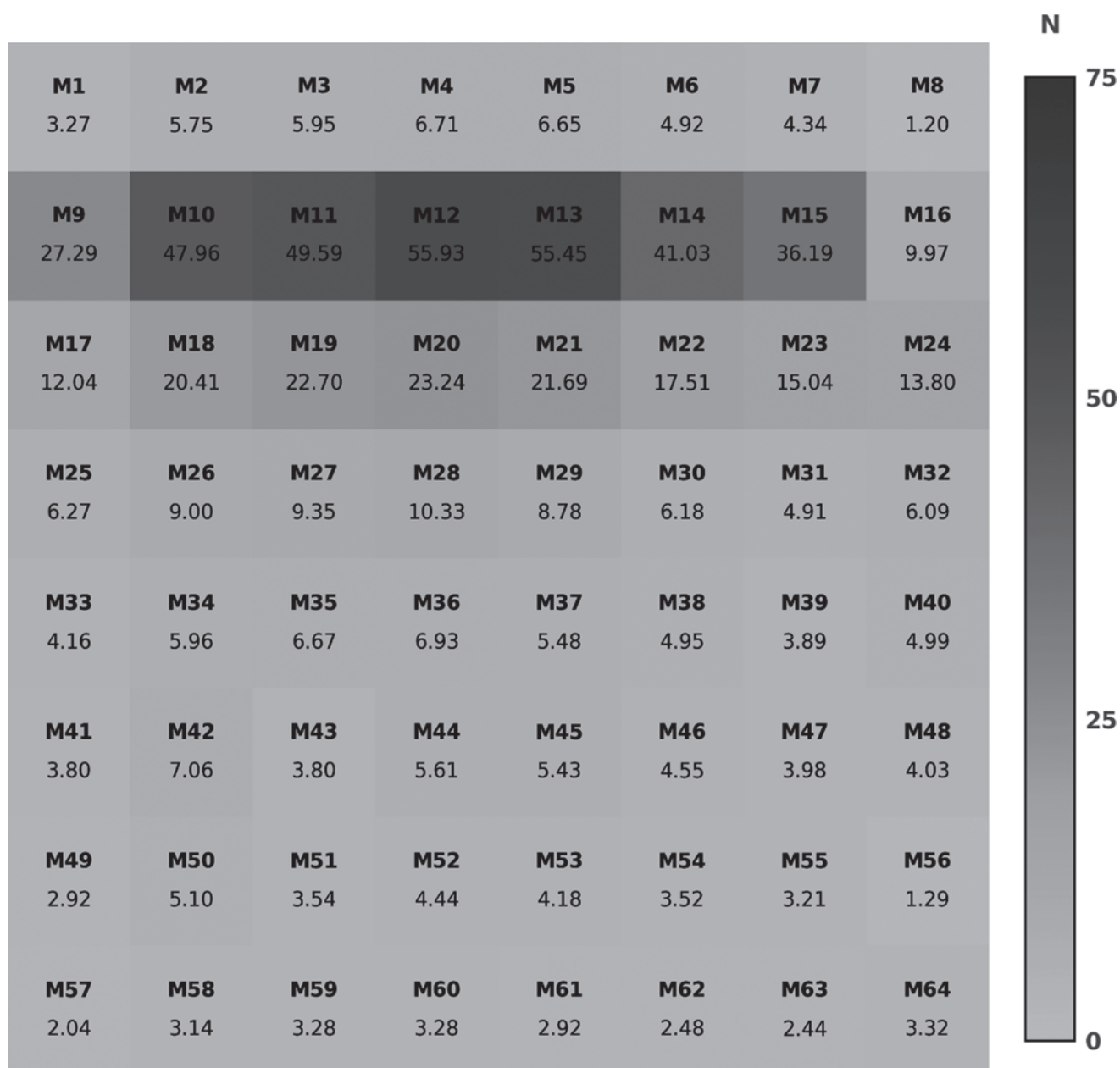


Рисунок 4. Тепловая карта усредненного пространственного распределения пикового давления на ударной поверхности кулака

Анатомически эта область точно соответствует проекции пястно-фаланговых суставов указательного, среднего и безымянного пальцев (второй, третьей и четвертой пястных костей) под боксерской перчаткой.

Полученные результаты отражают способность 64-канальной гибкой матрицы пространственно дифференцировать зоны нагрузки на ударной поверхности кулака. Система позволяет регистрировать смещения центра давления, связанные с особенностями выполнения удара. Получаемый массив пространственно детализированных данных может использоваться для объективной оценки зоны контакта и анализа факторов, потенциально связанных с риском травм кисти.

Заключение. В ходе исследования разработана и валидирована носимая 64-канальная матричная система, интегрированная в стандартную боксерскую перчатку. Сравнение с сертифицированным мешком-силомером подтвердило выраженную линейную связь между показаниями систем, а применение линейной коррекции позволило существенно уменьшить систематическое расхождение абсолютных значений силы.

Научная значимость полученных результатов состоит в сочетании оценки интегральной силы удара с пространственной регистрацией распределения нагрузки по поверхности кулака. Это позволяет количественно локализовать центр давления и выявлять смещение зоны контакта, которое не фиксируется традицион-

ным стационарным силомером. Анализ тепловых карт подтвердил возможность регистрации концентрации нагрузки в анатомически рациональной зоне удара.

Практическая значимость работы заключается в возможности использовать носимую систему для оптимизации тренировочного процесса.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Lenetsky S., Brughelli M., Nates R.J., Cross M.R., Lormier A.V. Variability and Reliability of Punching Impact Kinetics in Untrained Participants and Experienced Boxers. *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2018. No. 32 (7). P. 1838-1842.
2. Loosemore M., Lightfoot J., Gatt I., Hayton M., Beardsley C. Hand and Wrist Injuries in Elite Boxing: A Longitudinal Prospective Study (2005-2012) of the Great Britain Olympic Boxing Squad. *Hand*. 2017. No. 12 (2). P. 181-187.
3. Loosemore M., Lightfoot J., Meswania J., Beardsley C. Unique method for analysing pressure distribution across the knuckles during boxing. *PeerJ PrePrints*. 2015.
4. Menzel T., Potthast W. Application of a Validated Innovative Smart Wearable for performance Analysis by Experienced and Non-Experienced Athletes in Boxing. *Sensors*. 2021. No. 21 (23). P. 7882.
5. Menzel T., Potthast W. Validation of a Novel Boxing Monitoring System to Detect and Analyse the Centre of Pressure Movement on the Boxer's Fist. *Sensors*. 2021. No. 21 (24). P. 8394.
6. Menzel T., Potthast W. Validation of a Unique Boxing Monitoring System. *Sensors*. 2021. No. 21 (20). P. 6947.

Поступила в редакцию: 22.04.2026

Поступила после рецензирования: 15.06.2026

Поступила к публикации: 07.07.2026

Received: 22.04.2026

Revised: 15.06.2026

Accepted: 07.07.2026

Ван Чэнчжи,

Московский педагогический государственный университет



ВАН ЧЭНЧЖИ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: начальное общее образование в школах Китая, использование игр и игровых приемов при обучении изобразительному искусству. Автор двух опубликованных научных работ. Электронная почта: kitamurawang@hotmail.com

VAN CHJENCHZHI

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Methods of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtsev, Moscow Pedagogical State University. Research interests: primary general education in Chinese schools, the use of games and game techniques in teaching fine arts. Author of two published scientific works. E-mail address: kitamurawang@hotmail.com

Использование игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства в начальных школах Китая

Аннотация. Рассматриваются возможности использования игр и игровых приемов в процессе обучения изобразительному искусству в начальных школах Китая. Выявлено, что применение игр оказывает влияние на формирование навыков коллективной творческой деятельности, развитие способности к творческой самостоятельности, отношение обучающихся внутри класса. Определены условия повышения учебной активности детей: игровые задания должны расширять сенсорный опыт, внедряться постепенно в соответствии с индивидуальными особенностями и нуждами класса, может использоваться соревновательный компонент, но следует избегать создания условий излишней конкуренции внутри коллектива. Разработаны рекомендации для педагогов начальной школы по применению игр и игровых приемов при обучении изобразительному искусству. Делается вывод о том, что внедрение игр в образовательный процесс может способствовать повышению вовлеченности младших школьников в образовательный процесс, а также развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: начальное общее образование, школы Китая, использование игр и игровых приемов при обучении изобразительному искусству.

Для цитирования: Ван Чэнчжи Использование игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства в начальных школах Китая // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 210–214. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.210

Abstract. The possibilities of using games and game techniques in the process of teaching fine arts in primary schools in China are considered. It is revealed that the use of games has an impact on the formation of skills of collective creative activity, the development of the ability to creative independence, and the attitude of students within the classroom. The conditions for increasing children's learning activity have been defined: game tasks should enhance sensory experience, be implemented gradually in accordance with the individual characteristics and needs of the class, and a competitive component can be used, but excessive competition within the team should be avoided. Recommendations have been developed for elementary school teachers on the use of games and game techniques in teaching visual arts. It is concluded that the introduction of games into the educational process can help to increase the involvement of younger students in the educational process, as well as the development of their creative abilities.

Keywords: primary general education, Chinese schools, the use of games and game techniques in teaching fine arts.

For citation: Van Chenchzhi Using Games and Play Techniques in Art Classes in Primary Schools in China. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 210–214. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.210

Введение. Уроки изобразительного искусства являются значимым инструментом развития когнитивных способностей, эстетических предпочтений и творческого мышления детей в начальной школе. Однако традиционный формат преподавания художественных дисциплин часто определяет низкую вовлеченность обучающихся в образовательную деятельность. Данная проблема формируется в связи со смещением фокуса внимания педагога с практики на теорию, что приводит к снижению интереса младших школьников [5]. Актуальные педагогические исследования [2] показывают, что успеваемость детей младшего школьного возраста определяется форматом обучения: применение однообразных педагогических методов, злоупотребление заучиванием пройденного материала и повторением художественных техник за учителем снижают эффективность достижения целей художественного образования.

Современный учитель изобразительного искусства должен учитывать психологические особенности детей рассматриваемой возрастной группы, а также условия современного мира, в которых они растут и развиваются: влияние медиа и информационных технологий повышает необходимость сенсорной стимуляции, без получения которой внимание детей может рассеиваться [1]. В этой связи значимым становится вопрос поиска новых соответствующих нуждам современных младших школьников методов преподавания художественных дисциплин.

Как показывают выводы эмпирических исследований [2; 3], повысить активность обучающихся во время занятий по изобразительному искусству, а также обеспечить благоприятную эмоциональную атмосферу в учебной аудитории может включение игровых элементов в процесс обучения. Также было выявлено, что применение игрового формата организации изобразительной деятельности позволяет стимулировать формирование творческой самостоятельности обучающихся начальной школы [4]. Однако в Китае применение игровых приемов в образовании не имеет системного характера, в общеобразовательных организациях художественным дисциплинам отводится второстепенная роль. В результате уроки по изобразительному искусству представляют собой формальное выполнение учебных заданий по образцу. Этим обуславливается *актуальность* исследования рассматриваемой тематики.

Целью данной статьи является описание возможностей применения игр и игровых приемов в процессе обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству в Китае.

Материалы и методы исследования. Специфика использования игрового формата обучения рассматривается на основе критического анализа научной литературы, посвященной преподаванию изобразительного искусства в начальной школе. Также при-



Московский педагогический
государственный университет

меняется сравнительный анализ конкретных педагогических кейсов.

Применение игр и игровых приемов на уроках изобразительного искусства в начальной школе. Результаты анализа научной и методической литературы показывают, что применение игровых приемов может повысить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс или, наоборот, привести к рассеиванию их внимания. Системное внедрение игры в обучение детей искусству должно учитывать особенности образовательных реалий Китая, а также характер влияния игрового формата обучения на детское творчество. Рассмотрим данные явления на конкретных примерах из педагогической практики.

Эффекты применения игровых приемов. Изучение особенностей цвета, формы и композиции в процессе прохождения игровых эстафет позволяет обучающимся выявить определенные закономерности, глубже погрузиться в учебный материал и укрепить дружеские взаимоотношения внутри класса. Данг Яфань показывает, что младшие школьники с большей готовностью участвуют в групповой творческой деятельности после системного внедрения элементов игры в образовательный процесс [5]. Ли Цинь установила, что компоненты игровой деятельности в образовательном процессе способствуют формированию стремления к самовыражению в социуме, а также повышают удовлетворенность детей от выполняемой работы [8].

Особенно актуальным для системы школьного образования Китая является снижение психологического и социального напряжения как следствие внедрения игры в образовательный процесс. Китайская об-

разовательная модель предполагает всестороннюю подготовку, осуществляемую в условиях высоких академических требований. Снижение стресса, испытываемого в процессе изучения изобразительного искусства на этапе начальной школы позволяет обеспечить благоприятные психоэмоциональные условия для когнитивного развития детей в условиях постоянного повышения академической нагрузки.

Соревнование как инструмент мотивирования обучающихся. Игра и конкуренция придают деятельности целенаправленный характер, способствуют повышению заинтересованности обучающихся в успешном выполнении поставленных педагогом заданий. Хуан Яньцин разработала групповую игру «Угадай: этот цвет теплый или холодный?» [9], включающую элемент соревнования, позволяющий удержать внимание детей и избежать путаницы в объяснении сложной темы. Чжан Дань организовала мероприятие «Моя цветовая история», разделив школьников на несколько групп, каждая из которых выбирала собственную тему и создавала полноценную художественную работу. По результатам презентации последующего голосования команды получали определенное количество баллов [10].

Рассмотренный опыт свидетельствует о том, что с помощью элемента соревнования могут быть проведены занятия по освоению теоретического материала, а также по применению на практике освоенных знаний. Соревновательный компонент в китайской школе имеет глубокие культурные корни и подкрепляется институционализированной системой экзаменов. В этом контексте игровые соревнования подготавливают детей к высокой академической конкуренции в средних и старших классах. Исследователи пришли к выводу об эффективности конкуренции как фактора удержания внимания обучающихся во процессе изучения сложных теоретических понятий, но соревнования также являются причиной дополнительного стресса для них. Для предотвращения психоэмоциональной перегрузки, которая отрицательно сказывается на заинтересованности младших школьников в изучении изобразительного искусства, педагогу необходимо поощрять их фокусировку на отношениях внутри коллектива, предотвращая конфликты, возникающие в связи с проведением игры. Также необходимо предоставлять позитивную обратную связь после каждой игры или творческой работы, поскольку оценка преподавателя напрямую влияет на сохранение устойчивого интереса у обучающихся (Хуан Яньцин [9]).

Формирование способности к самостоятельному творчеству в рамках игрового обучения. Использование игр предполагает расширение художественной свободы школьников. Игровой формат требует наличия навыка самостоятельного поиска разнообразных творческих решений. Обучающиеся обмени-

ваются идеями в процессе выполнения групповых заданий и корректируют свои художественные решения в ходе дискуссии, что способствует развитию творческого мышления [8].

Сюй Хуэй в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста предлагает использовать различные бытовые предметы и материалы в качестве художественных инструментов для творчества. В игре «Домик, который двигается» дети слушают рассказ учителя и последовательно изображают его события в окнах дома, самостоятельно определяя, что именно стоит отразить на бумаге [11].

Рассмотренные нами игровые форматы являются репрезентативными примерами двух групп обучающих игр, используемых для развития у детей способности к самостоятельному творчеству:

- сенсорно-исследовательские игры предполагают ознакомление младших школьников с художественными возможностями окружающей их среды, в них развиваются любознательность и наблюдательность;
- мотивационно-сюжетные игры учат осмысленно творить в рамках игровой ситуации, выражая свое восприятие и свои эмоции при создании изображений, благодаря чему постепенно формируется внутренняя мотивация к творчеству.

Исследователи отмечают, что внешняя мотивация может краткосрочно стимулировать интерес к творчеству, но устойчивый интерес к художественной деятельности определяется психоэмоциональным удовлетворением от осуществляемой деятельности [4]. Традиционная для Китайской Народной Республики (далее – КНР) модель обучения искусству строится на конфуцианском уважении к авторитету учителя и подражании установленным примерам. Несмотря на преимущества подобного подхода для обучения техническим навыкам, он также становится причиной формирования страха перед творческим экспериментом и ведет к непониманию школьниками искусства как процесса создания нового. Следовательно, в организации образовательного процесса следует уделять особое внимание форматам обучения, которые требуют от обучающихся критического анализа выполняемого задания. В сенсорно-исследовательских и мотивационно-сюжетных играх нет конкретного результата, к которому нужно стремиться. Подобная неопределенность подталкивает обучающихся к развитию межпредметных навыков и самостоятельной работе над художественным заданием.

Групповое творчество на основе игры. Групповые игры развивают навыки младших школьников, необходимые для коллективного творчества, их умение договариваться и уважать вклад своих одноклассников. Фан Цзинь в рамках урока на основе сюжета «Снег падает» организовала коллективное создание зимнего пейзажа. Педагог предоставила обучающимся только материалы и краткие указания к заданию,

оставляя пространство для творческой свободы. Они самостоятельно формировали группы, распределяли обязанности и рисовали. Педагог произносил слова-сигналы («метель», «ночь» и др.), под которые им нужно было совместно адаптировать рисунок. Подобные занятия позволяют детям организовывать коллективное творчество вне строгих рамок, установленных учителем [6]. У Аньлянь и Линь Шулин провели занятие «Художественная эстафета»: младшие школьники по очереди дополняли рисунок на длинном листе бумаги, создавая изображение с единым сюжетом, развивая идеи друг друга [7]. В подобном формате они учатся приносить вклад в совместное творчество под направляющим влиянием педагога, который может подсказывать и подавать идеи, не давая творческому процессу оборваться.

В представленных примерах групповая работа фокусируется прежде всего на творческом и социальном раскрепощении обучающихся, а также на укреплении классного коллектива.

При этом важно учитывать, что формат свободной групповой игры будет эффективен только в случае, если школьники уже обладают базовыми знаниями, необходимыми для выполнения задания. Также важно, чтобы дисциплина и вовлеченность в образовательный процесс позволяли им сохранять фокус внимания на самостоятельном творчестве. Китайская образовательная модель предполагает приоритет дисциплины, единообразия и уважения к учителю. Это в совокупности с закрепленными в китайской культуре коллективистскими ценностями требует дополнительной подготовки школьников к самостоятель-

ной художественной деятельности. Игры, которые постепенно знакомят детей с различными аспектами группового творчества, могут развить навыки для менее структурированных форматов работы.

Закключение. Использование игр и игровых приемов в обучении детей младшего школьного возраста изобразительному искусству в школах КНР позволяет расширить их сенсорный опыт, создать интерактивное учебное пространство, в котором они могли бы исследовать и создавать, сократить дистанцию между одноклассниками, а также между педагогом и обучающимися. Для того, чтобы игры стали действенным инструментом долгосрочного обучения в образовательных и культурных условиях Китая, следует соблюдать ряд рекомендаций.

Необходимо последовательно внедрять игровые приемы: от предполагающих более регламентированные действия к менее контролируемым. В 1 и 2 классах следует использовать игры с простой структурой, проведение которых полностью регулируется педагогом. Начиная с третьего класса, можно постепенно дополнять художественную свободу детей организаторской. Такой подход позволит сохранить высокий уровень дисциплины, ценимый в китайской образовательной традиции, и одновременно развить навыки самостоятельного творчества. Рекомендуется организовывать сенсорно-исследовательские и мотивационно-сюжетные игры, которые позволяют детям экспериментировать с материалами и образами, что способствует развитию индивидуального художественного стиля и снижает зависимость от образов, создаваемых учителем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А.Н., Пульцина К.И. Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 4. С. 366–371.
2. Christensen C. Impact of Choice-Based Art Education on Student Engagement and Mental Health. Master's Thesis. Saint Paul: Concordia University, 2024. URL: https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/105 (дата обращения: 01.03.2026).
3. Nor Safikah Najwa Binti Abu Bakar, Lee Hoi Yeh Survey Study: Teacher's Response to the Use of Gamification Approach in Teaching and Learning Visual Art Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024. No. 13 (3). P. 631–641.
4. Ramírez R.J.J., Vargas S.A.D., Boude F.O.R. Impact of gamification on school engagement: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2024. No. 9. P. 1–10.
5. 党亚芳. 游戏化教学在低龄段儿童美术教育中的应用[J]. 大众文艺. 2017(21): 196 [Данг Яфанг Применение геймификации в художественном образовании детей младшего школьного возраста // Популярная литература и искусство. 2017. № 21. С. 196] (на китайском языке). DOI: 10.20112/j.cnki.issn1007-5828.2017.21.173
6. 房静. 课程游戏化背景下集体教学活动的实践研究——以美术活动《雪花飘飘》为例[J]. 家教世界. 2023(16): 55 [Фан Цзин Практическое исследование групповых учебных мероприятий в контексте геймификации на примере художественной деятельности «Летающий снег» // Мир домашнего образования. 2023. № 16. С. 55] (на китайском языке).
7. 吴安莲, 林淑玲课程游戏化背景下幼儿美术教育活动的开展策略研究[J] 理论与实践. 2025(14): 74–76 [У Аньлянь, Линь Шулин Исследование стратегий проведения мероприятий художественного обучения детей младшего школьного возраста в контексте геймификации учебной программы // Теория и практика. 2025. № 14. С. 74–76] (на китайском языке).
8. 李静, 李晴. 游戏在幼儿园美术教学活动中运用现状与对策[J]. 陕西学前师范学院学报. 2019. 35(11): 110–115 [Ли Цинь Состояние и контрмеры применения игр в художественной деятельности дошкольных учреждений // Журнал педагогического института дошкольного образования Шаньси. 2019. № 35 (11). С. 110–115] (на китайском языке).
9. 黄燕青. 游戏化教学: 小学美术课堂的活力之源[J]. 山西教育(教学). 2025(09): 42–43 [Хуан Яньцин Геймификация в преподавании: источник жизненной силы урока изобразительного искусства в начальной школе // Образование в Шаньси. 2025. № 9. С. 42–43] (на китайском языке).

10. 张丹. 游戏化教学在小学美术色彩课堂中的实施路径[J]. 色彩. 2024(10):154 - 156 [Чжан Дань Реализация геймификации на уроках по ознакомлению с цветом в начальной школе // Цвет. 2024. № 10. С. 154-156] (на китайском языке).
11. 徐慧. 一幼儿园美术游戏的创新实践[J] 理论与实践. 2021(7):21-22 [Сюй Хуэй Инновационные методы игрового обучения // Теория и практика. 2021. № 7. С. 21-22] (на китайском языке).

REFERENCES

1. Alekhin A.N., Pul'cina K.I. Vliyanie informacionnyh tekhnologij na kognitivnoe razvitiye detej: obzor sovremennyh issledovanij [The influence of information technologies on the cognitive development of children: a review of modern research]. *Human Psychology in Education*. 2020. Vol. 2, No. 4. P. 366-371. (in Russian).
2. Christensen C. Impact of Choice-Based Art Education on Student Engagement and Mental Health. Master's Thesis. Saint Paul: Concordia University, 2024. Available at: https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/105 (date of the Application: 01.03.2026).
3. Nor Safikah Najwa Binti Abu Bakar, Lee Hoi Yeh Survey Study: Teacher's Response to the Use of Gamification Approach in Teaching and Learning Visual Art Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024. No. 13 (3). P. 631-641.
4. Ramírez R.J.J., Vargas S.A.D., Boude F.O.R. Impact of gamification on school engagement: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2024. No. 9. P. 1-10.
5. 党亚芳. 游戏化教学在低龄段儿童美术教育中的应用[J]. 大众文艺. 2017(21):196 [Dan Yafang Application of gamification in art education for primary school children. *Popular Literature and Art*. 2017. No. 21. P. 196] (in Chinese). DOI: 10.20112/j.cnki.issn1007-5828.2017.21.173
6. 房静. 课程游戏化背景下集体教学活动的实践研究—以美术活动《雪花飘飘》为例[J]. 家教世界. 2023(16):55 [Fang Jing Practical research on group teaching activities in the context of gamification: a case study of the art activity "Flying Snow". *World of Home Education*. 2023. No. 16. P. 55] (in Chinese).
7. 吴安莲, 林淑玲课程游戏化背景下幼儿美术教育活动的开展策略研究[J] 理论与实践. 2025(14):74-76 [Wu Anlian, Lin Shulin Research on the Strategies of Art Education Activities for Primary School Children in the Context of Gamification of the Curriculum. *Theory and practice*. 2025. No. 14. P. 74-76] (in Chinese).
8. 李静, 李晴. 游戏在幼儿园美术教学活动中运用现状与对策[J]. 陕西学前师范学院学报. 2019. 35(11):110-115 [Li Qing Status and countermeasures of game application in preschool art education activities]. *Journal of Shaanxi Preschool Teachers' College*. 2019. No. 35 (11). P. 110-115] (in Chinese).
9. 黄燕青. 游戏化教学:小学美术课堂的活力之源[J]. 山西教育(教学). 2025(09):42-43 [Huang Yanqing Gamification in teaching: the vitality of elementary art education. *Shaanxi Education*. 2025. No. 9. P. 42-43] (in Chinese).
10. 张丹. 游戏化教学在小学美术色彩课堂中的实施路径[J]. 色彩. 2024(10):154 - 156 [Zhang Dan Implementation of gamification in elementary color education classes. *Color*. 2024. No. 10. P. 154-156]. (in Chinese).
11. 徐慧. 一幼儿园美术游戏的创新实践[J] 理论与实践. 2021(7):21-22 [Xu Hui Innovative Methods of Game-Based Learning. *Theory and practice*. 2021. No. 7. P. 21-22] (in Chinese).

Поступила в редакцию: 18.03.2026

Received: 18.03.2026

Поступила после рецензирования: 23.04.2026

Revised: 23.04.2026

Поступила к публикации: 11.05.2026

Accepted: 11.05.2026

Хуан Янань,

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Ядров К.П.,

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,

Российский новый университет



ХУАН ЯНАНЬ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: теоретические основы, риски и противоречия цифровой социализации подростков, педагогическое сопровождение в школах Китая, взаимодействие школы и семьи в условиях информатизации образования. Автор четырех опубликованных научных работ. Электронная почта: yananhhere@gmail.com

HUANG YANAN

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Social Pedagogy, People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: theoretical foundations, risks, and contradictions of the digital socialization of adolescents, pedagogical support in schools of China, school-family interaction under the conditions of educational informatization. Author of four published scientific works. E-mail address: yananhhere@gmail.com



ЯДРОВ КОНСТАНТИН ПАВЛОВИЧ

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; доцент кафедры педагогического и специального дефектологического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: педагогическое сопровождение иностранных студентов в российском вузе, социальная педагогика высшей школы, профессиональная подготовка педагогов. Автор более 50 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-4297-2268. SPIN-код: 2505-3153. Электронная почта: yarov@inbox.ru

KONSTANTIN P. YADROV

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Associate Professor at the Department of Pedagogical and Special Defectological Education, Russian New University. Research interests: pedagogical support of international students at a Russian university, social pedagogy in higher education, professional training of teachers. Author of more than 50 published scientific works. ORCID: 0000-0002-4297-2268. SPIN code: 2505-3153. E-mail address: yarov@inbox.ru

Апробация модели педагогического сопровождения цифровой социализации подростков в средних школах Китая

Аннотация. Высокая включенность китайских подростков в цифровую среду сочетается с недостаточной сформированностью навыков осознанного, безопасного и социально ответственного онлайн-поведения, что обуславливает актуальность педагогического сопровождения их цифровой социализации. Цель статьи состоит в представлении и анализе результатов эмпирической апробации авторской модели такого сопровождения в условиях средних школ Китая. Исследование опиралось на педагогический эксперимент, в котором участвовало 100 обучающихся 13–15 лет из трех школ (Гуанчжоу, Чанши и Хуайхуа), различающихся по уровню инфраструктуры информационно-коммуникационных технологий. По пяти критериям цифровой социализации (когнитивному, ценностно-нормативному, коммуникативному, регулятивному и рефлексивному) получена статистически значимая положительная динамика, наиболее выраженная по регулятивному и рефлексивному критериям. Сравнение трех школ показало, что эффективность авторской модели определяется не столько технической оснащенностью, сколько качеством педагогической организации сопровождения. Практическая значимость исследования состоит в возможности внедрения модели в практику средних школ.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение цифровой социализации подростков, школы Китая, критерии цифровой компетентности.

Для цитирования: Хуан Янань, Ядров К.П. Апробация модели педагогического сопровождения цифровой социализации подростков в средних школах Китая // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 215–220. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.215

Abstract. The high involvement of Chinese teenagers in the digital environment is combined with insufficient formation of skills for conscious, safe and socially responsible online behavior, which determines the relevance of pedagogical support for their digital socialization. The purpose of the article is to present and analyze the results of empirical testing of the author's model of such support in secondary schools in China. The study was based on a pedagogical experiment involving 100 students aged 13-15 from three schools (Guangzhou, Changsha, and Huaihua) that differ in terms of information and communication technology infrastructure. According to five criteria of digital socialization (cognitive, value-normative, communicative, regulatory and reflexive), statistically significant positive dynamics were obtained, most pronounced according to regulatory and reflexive criteria. A comparison of the three schools showed that the effectiveness of the author's model is determined not so much by technical equipment as by the quality of the pedagogical support organization. The practical significance of the research lies in the possibility of introducing the model into the practice of secondary schools.

Keywords: pedagogical support of digital socialization of teenagers, schools in China, criteria of digital competence.

For citation: Huang Yanan, Yadrov K.P. Approbation of a Model of Pedagogical Support for the Digital Socialization of Adolescents in Secondary Schools of China. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 215–220. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.215



Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Введение. Цифровая социализация стала одним из ключевых компонентов развития современного подростка: значительная часть учебной, коммуникативной и досуговой активности перемещается в онлайн-среду [3], где формируются нормы поведения, представления о себе и способы взаимодействия с другими [5]. Для подростков Китайской Народной Республики (далее – КНР) эта тенденция, несмотря на государственное регулирование продолжительности времени, проводимого несовершеннолетними перед экраном [9], усиливается особенностями национальной цифровой среды: распространенностью мобильных сервисов, коротких учебных видеоматериалов и образовательных платформ.

Школы Китая являются институтом, способным не только обучать с помощью цифровых средств, но и педагогически сопровождать деятельность обучающихся в цифровом пространстве. Однако практика показывает, что существует противоречие меж-

ду высокой включенностью подростков в цифровую среду [6] и недостаточной сформированностью у них навыков осознанного, безопасного и социально ответственного онлайн-поведения [1]. Школьники уверенно пользуются сервисами, но не владеют способностью к саморегуляции экранного времени, критическим отношением к медиаконтенту и рефлексией собственных цифровых действий.

Ранее нами были раскрыты теоретические аспекты проблемы киберсоциализации, роль семьи в цифровой социализации, общие вопросы педагогического сопровождения и значение медиасреды как фактора социализации. Цель данной статьи состоит в представлении и анализе результатов эмпирической апробации модели педагогического сопровождения цифровой социализации китайских подростков в условиях средних школ КНР (далее – Модели).

Гипотеза исследования заключалась в том, что системное педагогическое сопровождение цифровой социализации китайских подростков, включающее диагностический, просветительский, практико-ориентированный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, способствует повышению уровня их цифровой ответственности, критического отношения к медиаконтенту, саморегуляции онлайн-активности и конструктивной коммуникации подростков в цифровой среде.

Дизайн исследования. Исследование построено как педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Выборку составили 100 обучающихся средних школ КНР в возрасте 13–15 лет, 12 педагогов (в том числе 6 классных руководителей) и 36 родителей обучающихся. Опытнo-экспериментальная работа (далее – ОЭР) проводилась в январе – марте 2026 года.

Особенностью дизайна стал выбор трех школ, различающихся по уровню инфраструктуры информаци-

онно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ): школа в Гуанчжоу с высоким уровнем цифрового оснащения, школа в Чанше – со средним уровнем и школа в Хуайхуа – с более ограниченной цифровой инфраструктурой. Такое распределение позволило провести сравнительный анализ эффективности модели в разных образовательных условиях и проверить, как результаты цифровой социализации соотносятся с уровнем технической оснащенности школ и с качеством педагогической организации сопровождения. Сравнение трех контрастных сред является важной частью дизайна исследования

Методы исследования. В исследовании применялись анализ научной литературы по проблеме исследования и продуктов деятельности обучающихся, педагогический эксперимент, опрос, педагогическое наблюдение, полуструктурированные интервью с подростками и педагогами, методы описательной статистики и сравнение показателей до и после формирующего этапа ОЭР. Для проверки значимости различий между показателями констатирующего и контрольного этапов ОЭР использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок; результаты дополнялись качественной интерпретацией данных.

Диагностический инструментарий включал авторскую анкету для обучающихся по вопросам цифровой социализации подростков, инструменты, разработанные с опорой на подходы Г.У. Солдатовой к оценке цифровой компетентности подростков [5], с учетом критериев интернет-поведения, представленных в исследованиях С.Л. Ленкова, Н.Е. Рубцовой и А.В. Тончевой [4; 7]. Также использовались педагогическая карта наблюдения и программа полуструктурированного интервью. Оценка проводилась по пяти критериям цифровой социализации: когнитивному, ценностно-нормативному, коммуникативному, регулятивному и рефлексивному. По каждому из них фиксировался низкий, средний или высокий уровень. Включенность педагогов в реализацию Модели фиксировалась куратором ОЭР в педагогической карте наблюдения (регулярность проведения занятий и рефлексивных обсуждений, участие в разработке «Кодекса цифрового гражданина», сопровождение работы обучающихся с дневниками самона-

блюдения). Данные уточнялись в ходе полуструктурированных интервью с учителями.

Констатирующий этап ОЭР (далее – КЭ) позволил выявить преобладание среднего уровня показателей цифровой социализации по большинству критериев при заметной доле низкого уровня по регулятивному и рефлексивному критериям. Это означает, что подростки в целом ориентируются в цифровой среде и способны к базовой онлайн-коммуникации, однако испытывают трудности с контролем экранного времени и осмыслением собственного цифрового поведения. Усредненное распределение по всей выборке представлено в Таблице 1.

Как видно из Таблицы 1, наиболее проблемными оказались регулятивный и рефлексивный критерии. Сравнение школ позволило уточнить полученный результат. В школе Гуанчжоу с развитой инфраструктурой подростки активнее использовали цифровые инструменты, однако не демонстрировали более высокой саморегуляции: интенсивность онлайн-активности не сопровождалась ее осознанным контролем. В школе Хуайхуа с ограниченной инфраструктурой, где интенсивность цифрового взаимодействия была ниже, навыки осознанной цифровой коммуникации также оставались слабо сформированными. Школа Чанши занимала промежуточное положение. Это означает, что дефицит цифровой социализации не устраняется автоматически ни высоким, ни низким уровнем оснащенности образовательного учреждения цифровыми средствами обучения.

Формирующий этап ОЭР. С января по март 2026 года в трех школах реализовывалась авторская Модель, объединяющая пять взаимосвязанных компонентов. **Диагностический компонент** предполагал первичный опрос обучающихся, выявление рисков цифровой социализации, определение уровня саморегуляции и проблем онлайн-коммуникации. **Просветительский компонент** Модели включал занятия, посвященные вопросам цифровой безопасности, цифровой этики, разбору ситуаций кибербуллинга, работе с примерами манипулятивного медиаконтента и объяснению принципов формирования и поддержания цифровой репутации.

Таблица 1

Распределение обучающихся по уровням цифровой социализации на КЭ

Критерий	Количество обучающихся, % / Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	34	49	17
Ценностно-нормативный	29	52	19
Коммуникативный	31	50	19
Регулятивный	46	41	13
Рефлексивный	43	44	13

Практико-ориентированный компонент Модели строился вокруг рассмотрения конкретных кейсов: совместная разработка и обсуждение «Кодекса цифрового гражданина», ведение дневников самонаблюдения («цифровая диета»), анализ индивидуальных показателей экранного времени, медиаконтента в группах, разбор учебных ситуаций по безопасной онлайн-коммуникации. *Коммуникативный компонент* реализовывался в ходе обсуждения школьниками ситуаций сетевого взаимодействия в малых группах, выполнения учебных проектов, участия в ролевых играх по теме «Конфликты в сети Интернет» и моделирования корректного поведения в онлайн-сообществах. *Рефлексивный компонент* опирался на цифровые дневники обучающихся, выполняемый ими самоанализ онлайн-привычек, обсуждение изменений в поведении и формулирование индивидуальных выводов.

Организация сопровождения была единой для трех школ, однако интенсивность использования цифровых инструментов различалась в зависимости от оснащенности образовательных учреждений. В школе Хуайхуа акцент смещался на очные обсуждения и бумажные дневники самонаблюдения. В Гуанчжоу активнее применялись онлайн-платформы и учебные проекты, выполняемые с использованием цифровых сервисов. Это различие стало предметом сравнительного анализа на контрольном этапе.

Результаты исследования. На *контрольном этапе* (далее – КонЭ) была зафиксирована положительная динамика по всем пяти критериям успешности цифровой социализации. Доля обучающихся с низким уровнем сократилась, а доля с высоким уровнем – возросла; наиболее выраженные изменения затронули регулятивный и рефлексивный критерии, которые на начальном этапе были наиболее проблемными. Сводные данные по итогам повторной диагностики и результаты их статистической проверки представлены в Таблице 2.

Для статистической проверки сравнивались средние интегральные баллы школьников до и после формирующего этапа ОЭР. По всем пяти критериям различия оказались статистически значимыми ($p < 0,001$), что позволяет отвергнуть предположение о случайном характере изменений.

Сравнительный анализ трех школ выявил различия в профилях динамики. В школе Гуанчжоу быстрее росли показатели по когнитивному и коммуникативному критериям. Этому способствовала развитая ИКТ-инфраструктура и привычность цифровых форматов учебной работы. В школе Чанши наблюдалась наиболее ровная динамика по всем критериям без выраженных «пиков». В школе Хуайхуа особенно заметен рост показателей по регулятивному и рефлексивному критериям: педагогическое сопровождение здесь во многом компенсировало дефицит цифровой среды, а очные обсуждения и работа с бумажными дневниками самонаблюдения способствовали осмыслению подростками собственного поведения. Таким образом эффективность Модели нельзя объяснить технической оснащенностью школы – существенную роль играют педагогическая организация, регулярность обучающих и рефлексивных практик и включенность учителей в сопровождение. Этот результат мы рассматриваем как один из центральных выводов исследования.

Верификация результатов. Количественные данные ОЭР подкреплены материалами интервью, наблюдений и отзывами родителей. Изменения в саморегуляции подростки связывали, прежде всего, с ведением дневников самонаблюдения: «Я раньше не думал, что на короткие видео тратится так много времени. Когда начал вести дневник, стало видно, что вечером я почти не оставляю времени на домашние задания». Рефлексия по поводу цифрового следа повлияла на коммуникативное поведение: «После обсуждения цифрового следа я стал осторожнее писать комментарии, потому что понял, что они могут остаться надолго». Обучающиеся отмечали цен-

Таблица 2

Динамика уровней цифровой социализации обучающихся*

Критерий	Количество обучающихся, % / Уровень			
	Низкий		Высокий	
	КЭ	КонЭ	КЭ	КонЭ
Когнитивный	34	14	17	39
Ценностно-нормативный	29	12	19	42
Коммуникативный	31	15	19	38
Регулятивный	46	21	13	34
Рефлексивный	43	19	13	36

* *Примечание:* р (уровень значимости различий средних интегральных баллов по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок) < 0,001.

ность соавторства с педагогами и сверстниками при разработке норм: «Мне понравился кодекс цифрового гражданина, потому что правила формулировали не только учителя, но и мы сами».

Педагоги фиксировали, что школьники стали чаще аргументировать свою позицию при обсуждении онлайн-конфликтов, число конфликтных комментариев в ученических чатах снизилось, подростки начали более осознанно распределять время между учебной и развлекательной цифровой активностью и точнее распознавать признаки недостоверной информации. Родители сообщали, что их ребенок стал чаще самостоятельно ограничивать время, проводимое в развлекательных приложениях, дома ведутся разговоры о цифровой безопасности и поведении в сети Интернет, а реакция на ограничение экранного времени стала спокойнее. Качественные данные согласуются с количественной динамикой и подтверждают, что изменения затронули не только знания, но и повседневные практики обучающихся.

Обсуждение результатов исследования. Полученные результаты согласуются с исследованиями цифровой социализации и киберсоциализации подростков, в которых цифровая среда рассматривается как самостоятельный фактор развития, требующий педагогического опосредования [5; 3; 7]. Наши данные показывают, что педагогическое сопровождение эффективно, когда оно не сводится к запретам и ограничениям, а сочетает просвещение, практику и рефлексию в сфере повседневного цифрового поведения подростков. Именно рефлексивные практики с использованием цифровых дневников и самоанализа обеспечили наиболее устойчивый прирост по регулятивному и рефлексивному критериям цифровой социализации, что соотносится с представлениями о роли осознанности в медиапедагогике [1; 8].

Сравнение трех школ позволяет уточнить тезис о значении образовательной среды в социализации [2]. Техническая оснащенность важна: она расширяет спектр доступных форматов и ускоряет освоение отдельных навыков. Однако сама по себе она не гарантирует успешности цифровой социализации: в школе Хуайхуа, имеющей ограниченную ин-

фраструктуру, зафиксирован выраженный рост саморегуляции и рефлексии у школьников за счет качества организации педагогического сопровождения. Это подтверждает роль школы как среды формирования цифровой ответственности, а не только как поставщика цифровых инструментов.

Исследование имеет ряд ограничений: объем выборки составил 100 школьников, ОЭР проводилась в трех школах и длилась три месяца. Полученные результаты требуют проверки на более широкой выборке и в разных регионах КНР; целесообразна организация лонгитюдного исследования, позволяющего оценить устойчивость полученного нами эффекта во времени.

Заключение. Результаты апробации Модели подтверждают гипотезу исследования. На констатирующем этапе ОЭР у подростков были выявлены проблемы цифровой саморегуляции, рефлексии и осознанного сетевого поведения. Реализация Модели обеспечила статистически значимую положительную динамику по всем пяти критериям успешности цифровой социализации. Наиболее выраженные изменения связаны с регулятивным и рефлексивным компонентами цифрового поведения.

Сравнение данных по трем школам показало, что эффективность цифровой социализации определяется не только уровнем ИКТ-инфраструктуры, но и качеством педагогической организации сопровождения, регулярностью рефлексии и включенностью учителей в его реализацию.

Итоги ОЭР показали, что Модель применима в практике средних школ КНР и может быть адаптирована для других образовательных контекстов. Практическое значение работы состоит в том, что предложенная нами Модель объединяет диагностику, просвещение, практику, коммуникацию и рефлексию в единую систему, реализуемую школой независимо от уровня ее цифровой оснащенности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, включением в ОЭР школ разных регионов и проведением лонгитюдного наблюдения за устойчивостью сформированных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 624 с.
2. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2020. 382 с.
3. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография / под общ. ред. А.В. Мудрика. М.: МПГУ; Номо Cyberus, 2011. 400 с.
4. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 2. С. 143-149.
5. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71-80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 87-97. DOI: 10.17759/chp.2020160409
7. Тончева А.В. Проблема киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте // Вестник Чувашского университета. 2013. № 1. С. 131-136.

8. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория: учеб. пособие. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.
9. 未成年人网络保护条例：中华人民共和国国务院令 第766号. 2023年10月16日. 中国政府网 [Положение о защите несовершеннолетних в сети Интернет: постановление Государственного совета КНР от 16 октября 2023 г. № 766 (вступило в силу 01.01.2024) / Официальный интернет-портал Правительства КНР]. URL: https://www.gov.cn/gongbao/2023/issue_10806/202311/content_6913813.html (дата обращения: 07.06.2026) (на китайском языке).

REFERENCES

1. Mudrik A.V. Sotsializatsiya cheloveka: ucheb. posobie [Human socialization: a textbook]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK Publishing, 2011. 624 p. (in Russian).
2. Noskova T.N. Didaktika tsifrovoy sredy: monografiya [Didactics of the digital environment: a monograph]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publishing, 2020. 382 p. (in Russian).
3. Pleshakov V.A. Teoriya kibersotsializatsii cheloveka: monografiya [Theory of human cyber-socialization: a monograph]. Ed. by A.V. Mudrik. Moscow: MPGU; Homo Cyberus Publishing, 2011. 400 p. (in Russian).
4. Rubtsova N.E., Len'kov S.L. Psikhologicheskoe blagopoluchie v proektsii tsifrovoy sotsializatsii [Psychological well-being in the projection of digital socialization]. *Psychology in Education*. 2020. Vol. 2, No. 2. P. 143–149. (in Russian).
5. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Social Psychology and Society*. 2018. Vol. 9, No. 3. P. 71–80. (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2018090308
6. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi tsifrovoy transformatsii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoy real'nosti [Outcomes of digital transformation: from online reality to mixed reality]. *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16, No. 4. P. 87–97. (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2020160409
7. Toncheva A.V. Problema kiberkommunikativnoi zavisimosti v podrostkovom vozraste [The problem of cyber-communicative addiction in adolescence]. *Bulletin of the Chuvash University*. 2013. No. 1. P. 131–136. (in Russian).
8. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya: ucheb. posobie [Media education: history and theory: a textbook]. Moscow: *Information for All*, 2015. 450 p. (in Russian).
9. 未成年人网络保护条例：中华人民共和国国务院令 第766号. 2023年10月16日. 中国政府网 [Regulations on the Protection of Minors in Cyberspace: Decree of the State Council of the PRC of 16 October 2023 No. 766. Beijing, 2023]. Available at: https://www.gov.cn/gongbao/2023/issue_10806/202311/content_6913813.html (date of the Application: 07.06.2026) (in Chinese).

Поступила в редакцию: 03.07.2026

Поступила после рецензирования: 03.08.2026

Поступила к публикации: 18.08.2026

Received: 03.07.2026

Revised: 03.08.2026

Accepted: 18.08.2026

Вэй Жуюй,

Московский педагогический государственный университет



ВЭЙ ЖУЮЙ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: музыкальное и художественное образование. Электронная почта: ruyu0605@gmail.com

WEI RUYU

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Musical and Performing Arts of the Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University. Research interests: music and art education. E-mail address: ruyu0605@gmail.com

Междисциплинарный подход к формированию целостной исполнительской готовности студента-вокалиста

Аннотация. Обосновано, что обращение к междисциплинарному подходу не противоречит традициям русской вокальной школы, а позволяет точнее раскрыть взаимосвязь вокально-технических, психофизиологических, психологических, сценических и художественно-интерпретационных компонентов подготовки. Выделены и рассматриваются четыре направления междисциплинарной интеграции: психофизиологическое, психологическое, вокально-сценическое и музыкально-ритмическое. Проанализировано, как данные направления способствуют развитию саморегуляции, сценической устойчивости, телесной координации, художественного мышления и психологически достоверного воплощения вокального образа. Показано, что междисциплинарный подход выступает значимым методическим ресурсом современной вокальной педагогики, поскольку позволяет выстраивать обучение как целостный процесс профессионального становления исполнителя.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессиональная подготовка вокалистов, высшее музыкальное образование, направления междисциплинарной интеграции.

Для цитирования: Вэй Жуюй Междисциплинарный подход к формированию целостной исполнительской готовности студента-вокалиста // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 221–228. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.221

Abstract. It is proved that the appeal to an interdisciplinary approach does not contradict the traditions of the Russian vocal school, but allows us to more accurately reveal the interrelationship of vocal-technical, psychophysiological, psychological, scenic and artistic-interpretative components of training. Four areas of interdisciplinary integration are identified and considered: psychophysiological, psychological, vocal-stage, and musical-rhythmic. The article analyzes how these directions contribute to the development of self-regulation, scenic stability, bodily coordination, artistic thinking and psychologically reliable embodiment of the vocal image. It is shown that the interdisciplinary approach is a significant methodological resource of modern vocal pedagogy, as it allows to build training as an integral process of professional development of the performer.

Keywords: interdisciplinary approach, vocalists' professional training, higher musical education, interdisciplinary integration directions.

For citation: Wei Ruyu An Interdisciplinary Approach to the Formation of Holistic Performance Readiness of a Vocal Student. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 221–228. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.221



Московский педагогический
государственный университет

Введение. Вокальная подготовка в системе профессионального музыкального образования исторически опирается на единство технического мастерства, художественной содержательности и сценической убедительности исполнения. Для русской вокальной школы особенно значимым являлось понимание техники пения не как самоцели, а как средства раскрытия художественного образа, выразительности слова и психологической достоверности музыкального произведения. В этой связи, обращение к междисциплинарному подходу в вокальном обучении означает не отрицание сложившейся академической традиции, а необходимость более точного методического осмысления компонентов, которые обеспечивают целостную исполнительскую готовность студента-вокалиста.

В отечественной вокально-педагогической культуре с самого начала утверждалось понимание пения как единства технической оснащенности артиста, художественной содержательности и исполнительской правды. В творческих, педагогических и эстетических установках А.Е. Варламова, М.И. Глинки, Г.Я. Ломакина, А.С. Даргомыжского техника вокального исполнения рассматривалась в неразрывной связи с выразительностью, смысловой точностью, ясностью слова, слуховым контролем, сценической убедительностью и психологической достоверностью музыкального образа.

В современных условиях профессиональной подготовки студента-вокалиста особое значение приобретает рассмотрение вокального обучения не только как последовательности специальных упражнений, в которой исполнительское развитие осуществляется на пересечении различных областей знания и практики. Междисциплинарный подход в данном контексте предстает как способ методического уточнения компонентов, которые объективно внутренне связаны с природой вокального искусства. Он открывает

возможность для содержательного включения в вокальную педагогику достижений физиологии и анатомии голосового аппарата, музыкальной психологии, театрального искусства, сценического движения, ритмики и телесно-ориентированных методик. *Актуальность* проводимого нами исследования на тему «Формирование целостной исполнительской готовности студента-вокалиста» состоит в конкретизации механизмов формирования певческого навыка, уточнении роли телесной организации в процессе звукообразования, определении значения эмоциональной регуляции в исполнительской деятельности и расширении представлений о педагогических условиях становления сценически убедительного вокального образа.

Целью данной статьи является систематизация основных направлений междисциплинарной интеграции в вокальной педагогике и выявление их значения для формирования целостной исполнительской готовности студента-вокалиста. В работе психофизиологические, психологические, вокально-сценические и музыкально-ритмические компоненты рассматриваются не как изолированные направления подготовки, а как взаимосвязанные элементы единого педагогического процесса, обеспечивающего связь вокальной техники, художественного смысла, сценического действия и исполнительской саморегуляции. Обращение к междисциплинарным стратегиям позволяет рассматривать современное вокальное обучение как сложный и многомерный педагогический процесс, в котором профессиональное становление исполнителя осуществляется на основе взаимодействия технических, психофизиологических, художественных и сценических компонентов.

Методы исследования: историко-педагогический анализ, позволяющий учитывать традиционные представления русской вокальной школы о единстве техники и художественного содержания; теоретико-аналитический метод, направленный на осмысление современных исследований в области вокальной педагогики; сравнительно-систематизирующий метод, используемый для выделения психофизиологического, психологического, вокально-сценического и музыкально-ритмического направлений междисциплинарной интеграции.

Теоретические основы применения междисциплинарного подхода для совершенствования вокальной подготовки. Современное вокальное обучение в системе профессионального музыкального образования все в большей степени осмысляется не только как специальная работа над звукообразованием, дыханием и артикуляцией. Оно рассматривается как сложный многокомпонентный педагогический процесс, в котором соединяются художественно-исполнительские, психофизиологические, коммуникативные и рефлексивные аспекты подго-

товки. В этой парадигме осуществляются исследования, посвященные развивающему потенциалу интеграции музыковедческих дисциплин в формировании исполнительской культуры вокалистов. В них обосновывается значимость междисциплинарных связей для расширения художественно-аналитического и исполнительского опыта обучающихся [10].

Соответствующая постановка вопроса обусловлена не только изменением требований к профессиональному облику вокалиста, но и общими тенденциями развития музыкальной педагогики, ориентированной на целостное развитие личности обучающегося. Как отмечают М.В. Коченда и П.В. Васильева, вокальное обучение бакалавра музыкальной педагогики должно опираться на систему общего музыкального и художественно-творческого развития будущего педагога, а не сводиться лишь к формированию отдельных исполнительских навыков [8]. З.С. Дустова подчеркивает, что современное понимание вокально-исполнительской культуры студентов требует обращения к интегративным педагогическим основаниям и выходит за пределы чисто технической подготовки [4]. Ши Юйхань, анализируя современные методики обучения вокалу, показывает, что их сопоставление неизбежно приводит к выводу о необходимости комплексного учета не только вокально-технических, но и интерпретационных, психологических и методических параметров образовательного процесса [17]. Таким образом, современное вокальное образование предстает как многослойная образовательная система, в которой профессиональное становление исполнителя осуществляется на пересечении нескольких педагогически значимых линий развития.

Обращение к междисциплинарному подходу связано с уточнением самой природы музыкально-педагогической подготовки. В практике профессионального музыкального образования отдельные дисциплины нередко сосуществуют параллельно, не всегда вступая в достаточное содержательное взаимодействие. Междисциплинарная логика предполагает выявление внутренних связей между различными областями знания и их учет при организации обучения. Н.А. Царева, Л.Д. Пылаева и М.Е. Пылаев, исследуя подготовку магистров музыкально-педагогического образования, указывают на то, что междисциплинарный подход имеет не внешний, а структурообразующий характер, поскольку позволяет выстраивать подготовку на основе взаимодействия музыкальных, психолого-педагогических и методических компонентов [15]. Сходную позицию занимает Ван Сунюе, рассматривающий междисциплинарные интеграционные исследования в музыкальном высшем образовании как закономерный ответ на усложнение содержания профессиональной подготовки и на необходимость объединения различных интеллектуальных и практических ресурсов в едином образовательном

пространстве [1]. Применительно к вокальной педагогике это означает, что междисциплинарные стратегии следует понимать не как случайное заимствование элементов из смежных сфер, а как систему педагогически целесообразных способов организации обучения. В ней знания из физиологии, психологии, сценического искусства, музыкально-ритмического воспитания и общей педагогики работают на решение задач вокально-исполнительского развития. В данном значении междисциплинарность приобретает для вокального образования не декларативный, а методологический статус.

Такое понимание междисциплинарности позволяет понять суть современных дискуссий о содержании вокального обучения. С одной стороны, в реальной педагогической практике закономерно сохраняется внимание к вокально-техническим параметрам исполнения – чистоте интонации, опоре дыхания, диапазону, силе и выносливости голоса. С другой стороны, все более очевидным становится понимание того, что сами по себе данные параметры не исчерпывают художественную природу вокального исполнительства, специфику формирования профессиональной субъектности обучающегося. Данное положение согласуется с наблюдениями М.В. Яненко, которая связывает становление вокально-исполнительской культуры студентов с актуализацией не только компетентностного, но и интегративного подхода [18]. Анализ, проведенный М.Л. Кац показывает, что современная методика обучения вокалу все чаще обращается к синтезу приемов, ориентированных на более гибкое развитие исполнительских и художественных качеств обучающихся [6]. Таким образом, в музыкально-педагогическом контексте междисциплинарные стратегии выступают как способ усиления внутренней согласованности различных компонентов вокальной подготовки и как средство перехода к более целостной организации вокальной подготовки.

Педагогический потенциал междисциплинарной интеграции в подготовке вокалистов раскрывается прежде всего в том, что она позволяет связать процесс формирования певческого навыка с развитием самонаблюдения, саморегуляции, сценической устойчивости и осмысленного художественного действия. Вокалист работает не только с голосовым аппаратом, но и с телом, вниманием, эмоциональной сферой, внутренним образом исполняемого произведения и формами взаимодействия со слушателем. М.А. Олейник, рассматривая психолого-педагогические условия успешности подготовки студента-вокалиста к концертному выступлению, подчеркивает, что исполнительская готовность не сводится к технической оснащенности, а включает психологическую собранность, устойчивость и способность к сценической самореализации [11].

Н.К. Корнеев, изучая сценическое волнение как индивидуально-психологическое состояние вокалиста, показывает, что данное состояние не может трактоваться исключительно как внешний побочный фактор. Оно должно рассматриваться как существенная составляющая профессионального становления певца и объект специального педагогического внимания [7]. В данном контексте междисциплинарная интеграция расширяет методические возможности вокального обучения: она позволяет включать в структуру подготовки механизмы психолого-педагогической поддержки, элементы сценической адаптации, рефлексивные и телесно-осознанные практики. Формируется более глубокое понимание того, что качество вокального исполнения определяется не только степенью сформированности голосовых навыков, но и характером внутренней организации исполнительской деятельности.

Междисциплинарный подход обладает значительным потенциалом с точки зрения методического развития содержания музыкально-педагогической подготовки. Он создает основания для уточнения содержания учебного материала, логики взаимодействия дисциплин и роли преподавателя в образовательном процессе. Как показывает И.Б. Горбунова, междисциплинарная модель подготовки в музыкально-педагогическом образовании способствует не только расширению круга профессиональных знаний, но и формированию более гибкого педагогического мышления [2]. Н.Р. Туравец также подчеркивает, что интеграционные процессы в музыкальном высшем образовании усиливают исследовательский и методический потенциал профессиональной подготовки, поскольку делают возможным содержательное объединение различных подходов в рамках единой образовательной задачи [13]. Таким образом, междисциплинарные стратегии в современном вокальном обучении выступают как форма актуализации академической школы в новых условиях. Они позволяют рассматривать вокальную подготовку как пространство, в котором техническое мастерство, художественная интерпретация, сценическое присутствие и психофизиологическая устойчивость развиваются во взаимосвязи. Поэтому их теоретическое осмысление представляется необходимым условием дальнейшего развития вокальной педагогики как области музыкального образования.

Основные направления междисциплинарной интеграции в вокальном обучении. В современном вокальном обучении междисциплинарные стратегии реализуются не как внешний набор заимствованных приемов, а как совокупность содержательно и методически взаимосвязанных направлений, каждое из которых раскрывает определенную сторону профессионального становления вокалиста. Анализ научной литературы позволяет выделить по мень-

шей мере четыре наиболее значимых направления такой интеграции: психофизиологическое, психологическое, вокально-сценическое и музыкально-ритмическое. Их объединение призвано усилить согласованность технических, художественных и личностных компонентов исполнительства, которые в образовательной практике могут осваиваться в рамках разных дисциплин и методических задач.

Как отмечает К.Р. Капиева, образовательный процесс в современной музыкальной педагогике должен строиться как комплексная система, координирующая не только работу голосового аппарата, но и эмоционально-психологическую сферу обучающегося [5]. В этой связи междисциплинарные стратегии в рамках вокальной подготовки приобретают характер не вспомогательного, а основного структурного компонента профессионального образования.

Первое направление связано с психофизиологическим основанием вокальной педагогики. Речь идет о включении в процесс обучения представлений о координации дыхания, мышечно-слуховой регуляции, снятии избыточных зажимов, ощущении резонансного звучания и осознанном контроле певческого аппарата. Исследование Н.И. Степанова показывает, что музыкально-исполнительский процесс базируется на сложном механизме психофизиологического звукоизвлечения и требует единства технических и художественных задач [12]. Подчеркивается, что работа над вокальным мастерством включает не только развитие диапазона, тембра, дыхательной опоры и резонансных ощущений, но и устранение мышечного напряжения, характерного для начинающих певцов. Психофизиологическое направление в составе междисциплинарных стратегий позволяет дополнить практику повторения вокальных упражнений осознанным формированием певческого действия, в рамках которого тело рассматривается не как пассивный «носитель голоса», а как активный участник исполнительского процесса.

Второе направление – психологическая интеграция, связанная с формированием навыков саморегуляции, устойчивости к сценическому волнению, концентрации внимания и внутренней готовности к публичному исполнению. Здесь междисциплинарный подход особенно важен, поскольку качество вокального выступления в значительной степени зависит не только от степени технической подготовленности, но и от того, насколько исполнитель способен управлять своим эмоциональным состоянием. О.С. Краснянская в исследовании сценического волнения вокалиста отмечает, что оно связано с индивидуально-психологической природой исполнителя и проявляется как естественная реакция на публичную демонстрацию профессиональных умений [9]. Согласно позиции автора, устранение разрушительных проявлений тревожности недостижимо без

основательной тренировки, овладения способами координации и формирования стабильных исполнительских умений. В этой связи психологическая составляющая должна рассматриваться как один из значимых компонентов вокальной подготовки, обеспечивающий не только снижение сценического напряжения, но и перевод собранности, аффективной энергии и состояния мобилизации в источник художественно достоверного воплощения.

Вокально-сценическое направление приобретает наибольшую значимость в разновидностях вокального образования, в которых от исполнителя требуется не одно лишь точное воспроизведение музыкального текста, а создание целостного образа на сцене. Здесь особое значение приобретает категория сценической правды, поскольку вокальное исполнение предполагает не только точность музыкального текста, но и психологически достоверное существование исполнителя в художественном образе. При подобном подходе пение сопрягается с мимическими средствами, пластическим рисунком, жестовой выразительностью, освоением сценического пространства, партнерским взаимодействием и способностью психологически пребывать внутри роли.

Хэ Чан и Н.А. Тагильцева, исследуя формирование вокальных и сценических навыков у студентов китайских вузов в процессе обучения оперному пению, подчеркивают, что вокально-сценические навыки представляют собой комплексное образование, объединяющее собственно вокальные и сценические компоненты [14]. Исследователи обращают внимание на то, что в практике подготовки нередко сохраняется разделение вокальной и сценической работы на отдельные дисциплины, тогда как профессиональная логика требует их объединения. Авторы подчеркивают, что голос, дыхание, артикуляция, ритм, актерское мастерство, работа над образом, пластика и координация движений должны формироваться в едином образовательном пространстве. Это значит, что вокально-сценическое направление нужно рассматривать не как факультативное приложение к вокалу, а как необходимое условие профессиональной полноты исполнительской подготовки.

Четвертое направление образует музыкально-ритмическая и пластическая интеграция. Ее значение обусловлено тем, что вокальное исполнительство по своей природе связано и со слуховым и речевым, и с двигательным переживанием музыки. Чувство темпа, ритмической пульсации, внутренней метрической организации, сценической пластики и координации движений оказывает прямое влияние на выразительность исполнения. Цзин Ци в исследовании развития музыкально-ритмической активности студентов-вокалистов показывает, что включение ритмики, музыкально-двигательных заданий и игровых форм обучения способно активизировать твор-

ческую деятельность будущих артистов и развивать такие качества, как музыкальность, пластичность и сценичность [16]. Особенно важно, что в данном случае ритмика рассматривается не только как дополнительный элемент подготовки, но и как средство формирования будущего педагога-музыканта и исполнителя, способного мыслить музыку телесно, образно и процессуально. В контексте вокального обучения отмеченное означает, что музыкально-ритмические практики помогают обучающемуся глубже переживать музыкальное движение, согласовывать дыхание и жест, точнее чувствовать фразировку и естественнее существовать на сцене.

Таким образом, основные направления междисциплинарных стратегий в современном вокальном обучении раскрывают многомерную природу подготовки вокалиста. Психофизиологическое направление обеспечивает осознанность певческого действия, психологическое способствует формированию саморегуляции и сценической устойчивости, вокально-сценическое направлено на целостность художественного образа, а музыкально-ритмическое усиливает пластическую, темпо-ритмическую и выразительную организацию исполнения. В совокупности данные направления показывают, что развитие технических навыков в вокальном обучении целесообразно рассматривать во взаимосвязи с психическими, телесными и художественными компонентами исполнительского становления. Такая постановка вопроса позволяет сохранить значение вокально-технической основы и одновременно раскрыть ее связь с более широкими задачами профессиональной подготовки исполнителя.

Методические возможности междисциплинарных стратегий в профессиональной подготовке вокалиста определяются прежде всего тем, что они позволяют дополнить последовательную работу над постановкой голоса и отработкой отдельных исполнительских приемов более гибкой и содержательно насыщенной организацией образовательного процесса. Их реализация позволяет рассматривать вокальную подготовку не как сумму разрозненных упражнений, а как педагогически выстроенную систему, в которой техническое развитие, эмоциональная устойчивость, сценическая выразительность и личностное становление обучающегося взаимно обуславливают друг друга. Такое понимание соответствует современной логике музыкального образования, в рамках которой профессиональная подготовка вокалиста все в большей степени связывается с развитием художественного мышления, способности к саморегуляции и готовности к сценической коммуникации, а не только с формированием певческих навыков.

С методической точки зрения значимость междисциплинарного подхода определяется тем, что он способствует уточнению содержания вокального об-

учения. Традиционно учебный материал организуется главным образом вокруг последовательного освоения технических элементов. В условиях междисциплинарной интеграции содержание подготовки выстраивается на пересечении нескольких педагогических линий: развитие голоса, сценического поведения, телесной свободы, эмоциональной регуляции, интерпретационного мышления и коммуникативной готовности к публичному исполнению. Как отмечает Л.М. Василенко, методика вокальной подготовки должна учитывать не только способы формирования певческих навыков, но и более широкий круг задач, связанных с развитием музыкальности, эмоциональности, исполнительской надежности и творческой активности студента [2]. Такое понимание позволяет рассматривать междисциплинарные стратегии не как внешнее дополнение к вокальной подготовке, а как средство ее содержательного усложнения и педагогического обогащения.

Необходимо отметить существенную роль преподавателя в реализации междисциплинарного подхода. В условиях такой модели обучения педагог остается носителем профессионального вокального опыта и вместе с тем становится организатором сложного процесса профессионального становления вокалиста. На преподавателя возлагается не только задача коррекции технических трудностей вокала, но и конструирования образовательной среды, в которой обучающийся осмысливает собственные психофизические состояния, улавливает взаимосвязь голоса, телесности и художественного образа, вырабатывает индивидуальные приемы сценической саморегуляции. Для действующей модели профессионального музыкального образования такой подход принципиален, поскольку итог подготовки все чаще определяется не только уровнем технической оснащенности певца, но и его способностью к самостоятельному истолкованию произведения и стабильному поведению на сцене.

Вопрос о роли преподавателя тесно связан с педагогическими условиями реализации междисциплинарных стратегий. Их результативность задается не формальным добавлением в образовательный процесс психологических знаний, сценического движения либо телесно-ориентированных практик, а степенью их соответствия задачам конкретного этапа обучения, уровню подготовки студента и характеру вокального материала. Особую роль при этом приобретает индивидуализация обучения, поскольку она обеспечивает согласование технической, художественной и личностной линий профессионального становления. Для рассматриваемой проблематики это принципиально, так как методический ресурс междисциплинарных стратегий раскрывается лишь при их системном и последовательном включении в образовательный процесс с учетом индивидуальной траектории вокального развития обучающегося.

К значимым методическим последствиям междисциплинарного объединения относится усиление рефлексивного и субъектного измерений подготовки. При подобной организации обучения студент воспринимает вокальное образование не как набор внешне заданных предписаний, а как пространство осмысленного профессионального продвижения, внутри которого постепенно раскрывается логика его исполнительского становления. Он учится анализировать свои сильные и слабые стороны, осознавать причины сценических затруднений, соотносить технические задачи с художественными и вырабатывать индивидуальные способы подготовки к исполнению. Субъектная позиция делает возможным переход от репродуктивного усвоения вокальных навыков к их осмысленному и творчески организованному применению.

Таким образом, методические возможности междисциплинарных стратегий в системе профессионального вокального образования проявляются в нескольких взаимосвязанных измерениях. Они позволяют уточнять содержание вокальной подготовки, усиливают личностно ориентированный и индивидуализированный характер обучения, расширяют профессиональные функции преподавателя и создают условия для целостного формирования исполнительской, психологической и сценической готовности вокалиста. То есть, междисциплинарный подход выступает не как частная педагогическая инновация, а как значимый методический ресурс современной подготовки вокалистов, отвечающей усложнившимся требованиям профессионального музыкального образования.

Заключение. В результате проведенного анализа научной литературы и практики было установлено, что междисциплинарный подход в вокальном обучении следует рассматривать не как альтернативу академической вокальной традиции, а как один из способов уточнения условий формирования целостной исполнительской готовности студента-вокалиста. Вокальная подготовка в системе профессионального музыкального образования сохраняет опору на развитие голоса, дыхания, артикуляции и интонационной точности, однако данные компоненты наиболее полно раскрываются, когда они соотносятся с художественным смыслом произведения, сценическим действием, психофизиологической устойчивостью и личностной включенностью исполнителя.

Рассмотренные в статье направления междисциплинарной интеграции позволяют конкретизировать внутреннюю структуру исполнительской готовности вокалиста. Психофизиологическое направление связано с осознанной организацией певческого действия, координацией дыхания, мышечно-слуховой регуляцией и телесной свободой. Психологическое направление раскрывает значение саморегуляции,

концентрации внимания и устойчивости к сценическому волнению. Вокально-сценическое направление обеспечивает связь голоса, жеста, пластики, сценического поведения и психологически достоверного воплощения художественного образа. Музыкально-ритмическая и пластическая интеграция способствует более точному переживанию музыкального движения, фразировки и темпо-ритмической организации исполнения.

Особое значение междисциплинарного подхода заключается в том, что он позволяет рассматривать подготовку студента-вокалиста как целостный педагогический процесс, в котором техническое мастерство не отделяется от художественной интерпретации, сценической выразительности и внутренней организации исполнительской деятельности. Междисциплинарные стратегии не отменяют последовательной вокально-технической работы, а допол-

няют ее более широким методическим контекстом, позволяющим учитывать индивидуальные особенности обучающегося, характер исполняемого материала и задачи конкретного этапа профессионального становления.

Таким образом, формирование целостной исполнительской готовности студента-вокалиста предполагает согласованное развитие ее вокально-технических, психофизиологических, психологических, сценических и художественно-интерпретационных компонентов. Междисциплинарный подход выступает значимым методическим ресурсом современной вокальной педагогики, поскольку помогает выстраивать обучение как процесс, направленный не только на овладение певческими навыками, но и на становление исполнителя, способного к осмысленному, устойчивому и художественно убедительному сценическому высказыванию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Сунъю Междисциплинарные интеграционные исследования в музыкальном высшем образовании // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 4-2 (81). С. 219-227.
2. Василенко Л.М. Принципы и методы вокальной подготовки студентов педагогических университетов // Всероссийский журнал научных публикаций. 2013. № 5 (20). С. 56-60.
3. Горбунова И.Б. Концепция музыкально-компьютерного педагогического образования в России // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 267-275.
4. Дустова З.С. Современные подходы формирования вокально-исполнительской культуры студентов в системе высшего образования // Современное педагогическое образование. 2023. № 10. С. 253-256.
5. Капиева К.Р. Базальные составляющие профессиональной деятельности педагога музыкального образования // Инновационные технологии в гуманитарной сфере: сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и соискателей, Барнаул, 28 февраля 2023 года. Барнаул: Алтайский государственный институт культуры, 2023. С. 5-16.
6. Кац М.Л. Преимущества отечественных и зарубежных методов обучения эстрадному вокалу // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19, № 4. С. 194-202.
7. Корнеев Н.К. Сценическое волнение как индивидуально-психологическое состояние вокалиста // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2020. № 3 (44). С. 131-134.
8. Коченда М.В., Васильева П.В. Вокальное обучение бакалавра музыкальной педагогики // Ceteris Paribus. 2023. № 1. С. 123-125.
9. Краснянская О.С. Проблема сценического волнения в вокальном искусстве // Образовательный форсайт. 2020. № 4. С. 106-111.
10. Мирная Р.Р. Развивающий потенциал интеграции музыковедческих дисциплин в формировании исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 68. С. 258-265.
11. Олейник М.А. Психолого-педагогические условия подготовки студента-вокалиста к концертному выступлению // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 4-8.
12. Степанов Н.И. Методико-педагогические вопросы структурирования учебного процесса в музыкальном исполнительстве // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 2. С. 142-147.
13. Туравец Н.Р., Тупичкина Е.А., Курганский С.И. и др. Междисциплинарная интеграция и интенсификация процесса подготовки будущих педагогов-исследователей в области музыкального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 336-339.
14. Хэ Чан, Тагильцева Н. Г. Особенности формирования вокальных и сценических навыков у студентов китайских вузов в процессе обучения оперному пению // Управление культурой. 2024. № 2 (10). С. 10-16.
15. Царева Н.А., Пылаева Л.Д., Пылаев М.Е. Междисциплинарный подход в подготовке магистров музыкально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 9-17.
16. Цзин Ци Развитие музыкально-ритмической активности студентов-вокалистов с использованием русских народных хороводных игр // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1 (83). С. 288-296.
17. Ши Юйхань Анализ методик обучения вокалу в современном музыкальном образовании // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-1 (74). С. 247-254.
18. Яненко М.В. Формирование вокально-исполнительской культуры студентов средствами образовательных инновационных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 6. С. 1680-1687.

REFERENCES

1. Van Sunyue Mezhdistsiplinarnye integratsionnye issledovaniya v muzykal'nom vysshem obrazovanii [Interdisciplinary integration studies in higher music education]. *Education Management: Theory and Practice*. 2024. No. 4-2 (81). P. 219-227. (in Russian).
2. Vasilenko L.M. Printsipy i metody vokal'noj podgotovki studentov pedagogicheskikh universitetov [Principles and methods of vocal training for students of pedagogical universities]. *All-Russian Journal of Scientific Publications*. 2013. No. 5 (20). P. 56-60. (in Russian).
3. Gorbunova I.B. Kontsepsiya muzykal'no-komp'yuternogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [The concept of music-computer pedagogical education in Russia]. *The World of Science, Culture and Education*. 2019. No. 4 (77). P. 267-275. (in Russian).
4. Dustova Z.S. Sovremennye podkhody formirovaniya vokal'no-ispolnitel'skoj kul'tury studentov v sisteme vysshego obrazovaniya [Modern approaches to the formation of students' vocal-performance culture in the system of higher education]. *Modern Pedagogical Education*. 2023. No. 10. P. 253-256. (in Russian).
5. Kapieva K.R. Bazal'nye sostavlyayushchie professional'noj deyatel'nosti pedagoga muzykal'nogo obrazovaniya [Basic components of the professional activity of a music education teacher]. *Innovative Technologies in the Humanities: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Postgraduates and Applicants, Barnaul, February 28, 2023*. Barnaul: Altai State Institute of Culture, 2023. P. 5-16. (in Russian).
6. Kats M.L. Preimushchestva otechestvennykh i zarubezhnykh metodov obucheniya estradnomu vokalu [Advantages of Russian and foreign methods of teaching pop vocal]. *Scientific Notes of the Russian State Social University*. 2020. Vol. 19, No. 4. P. 194-202. (in Russian).
7. Korneev N.K. Stsenicheskoe volnenie kak individual'no-psikhologicheskoe sostoyanie vokalista [Stage anxiety as an individual psychological state of a vocalist]. *Bulletin of the Saint Petersburg State Institute of Culture*. 2020. No. 3 (44). P. 131-134. (in Russian).
8. Kochenda M.V., Vasil'eva P.V. Vokal'noe obuchenie bakalavra muzykal'noj pedagogiki [Vocal training of a bachelor of music pedagogy]. *Ceteris Paribus*. 2023. No. 1. P. 123-125. (in Russian).
9. Krasnyanskaya O.S. Problema stsenicheskogo volneniya v vokal'nom iskusstve [The problem of stage anxiety in vocal art]. *Educational Foresight*. 2020. No. 4. P. 106-111. (in Russian).
10. Mirnaya R.R. Razvivayushchij potentsial integratsii muzykovedcheskikh distsiplin v formirovanii ispolnitel'skoj kul'tury estradno-dzhazovykh vokalistov [The developmental potential of integrating musicological disciplines in the formation of performance culture among pop and jazz vocalists]. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2024. No. 68. P. 258-265. (in Russian).
11. Oleynik M.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya podgotovki studenta-vokalista k kontsertnomu vystupleniyu [Psychological and pedagogical conditions for preparing a vocal student for a concert performance]. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2018. No. 6 (129). P. 4-8. (in Russian).
12. Stepanov N.I. Metodiko-pedagogicheskie voprosy strukturirovaniya uchebnogo protsessa v muzykal'nom ispolnitel'stve [Methodological and pedagogical issues of structuring the educational process in musical performance]. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. 2006. No. 2. P. 142-147. (in Russian).
13. Turavets N.R., Tupichkina E.A., Kurgansky S.I., et al. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya i intensifikatsiya protsessa podgotovki budushchikh pedagogov-issledovatelej v oblasti muzykal'nogo obrazovaniya [Interdisciplinary integration and intensification of the training process for future teacher-researchers in the field of music education]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018. No. 60-3. P. 336-339. (in Russian).
14. He Chan, Tagil'tseva N.G. Osobennosti formirovaniya vokal'nykh i stsenicheskikh navykov u studentov kitajskikh vuzov v protsesse obucheniya opernomu peniyu [Features of forming vocal and stage skills among students of Chinese universities in the process of teaching opera singing]. *Culture Management*. 2024. No. 2 (10). P. 10-16. (in Russian).
15. Tsareva N.A., Pylaeva L.D., Pylaev M.E. Mezhdistsiplinarnyj podkhod v podgotovke magistrov muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [An interdisciplinary approach in the training of master's students in music-pedagogical education]. *Humanities Research. Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 3. P. 9-17. (in Russian).
16. Czin Ci Razvitie muzykal'no-ritmicheskoy aktivnosti studentov-vokalistov s ispol'zovaniem russkikh narodnykh khoro-vodnykh igr [Development of musical-rhythmic activity of vocal students using Russian folk round-dance games]. *Education Management: Theory and Practice*. 2024. No. 6-1 (83). P. 288-296. (in Russian).
17. Shi Yujhan' Analiz metodik obucheniya vokalu v sovremennom muzykal'nom obrazovanii [Analysis of vocal teaching methods in contemporary music education]. *Education Management: Theory and Practice*. 2024. No. 1-1 (74). P. 247-254. (in Russian).
18. Yanenko M.V. Formirovanie vokal'no-ispolnitel'skoj kul'tury studentov sredstvami obrazovatel'nykh innovatsionnykh tekhnologij [Formation of students' vocal-performance culture by means of innovative educational technologies]. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2024. Vol. 29, No. 6. P. 1680-1687. (in Russian).

Поступила в редакцию: 02.06.2026

Received: 02.06.2026

Поступила после рецензирования: 14.07.2026

Revised: 14.07.2026

Поступила к публикации: 29.07.2026

Accepted: 29.07.2026

Цзян Цзяхун,*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы***Ядров К.П.,***Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,**Российский новый университет***ЦЗЯН ЦЗЯХУН****Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: социализация и социокультурная адаптация китайских студентов в российском вузе, педагогическое сопровождение иностранных обучающихся на начальном этапе обучения, межкультурная коммуникация в образовательном процессе высшей школы. Автор четырех опубликованных научных работ. Электронная почта: 1042235026@rudn.ru

JIANG JIAHONG**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: socialization and sociocultural adaptation of Chinese students at a Russian university, pedagogical support of international students at the initial stage of study, intercultural communication in higher education. Author of four published scientific works. E-mail address: 1042235026@rudn.ru

**ЯДРОВ КОНСТАНТИН ПАВЛОВИЧ****Российская Федерация, Москва**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; доцент кафедры педагогического и специального дефектологического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: педагогическое сопровождение иностранных студентов в российском вузе, социальная педагогика высшей школы, профессиональная подготовка педагогов. Автор более 50 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-4297-2268. SPIN-код: 2505-3153. Электронная почта: yarov@inbox.ru

KONSTANTIN P. YADROV**Moscow, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Associate Professor at the Department of Pedagogical and Special Defectological Education, Russian New University. Research interests: pedagogical support of international students at a Russian university, social pedagogy in higher education, professional training of teachers. Author of more than 50 published scientific works. ORCID: 0000-0002-4297-2268. SPIN code: 2505-3153. E-mail address: yarov@inbox.ru

Результаты апробации модели педагогического сопровождения социализации китайских студентов на начальном этапе обучения в российском вузе

Аннотация. Рассмотрена проблема социализации китайских студентов на начальном этапе обучения в российском вузе. Отмечено, что фрагментарные меры поддержки не создают целостной среды социализации иностранных обучающихся в вузах. Представлена модель комплексного педагогического сопровождения социализации китайских студентов, объединяющая

языковое, академическое, коммуникативное, психоэмоциональное, организационное и культурно-средовое направления работы в рамках единого годового плана. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Показано, что согласованная реализация всех направлений сопровождения обеспечивает более выраженную положительную динамику по выделенным показателям социокультурной адаптированности, чем автономные меры поддержки. Практическая значимость работы состоит в применении модели в практике сопровождения иностранных студентов российских вузов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, социализация, социокультурная адаптация, китайские студенты, начальный этап обучения, российский вуз.

Для цитирования: Цзян Цзяхун, Ядров К.П. Результаты апробации модели педагогического сопровождения социализации китайских студентов на начальном этапе обучения в российском вузе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 229–234. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.229

Abstract. The problem of socialization of Chinese students at the initial stage of studying at a Russian university is considered. It is noted that fragmented support measures do not create a holistic environment for the socialization of foreign students at universities. A model of comprehensive pedagogical support for the socialization of Chinese students is presented, combining linguistic, academic, communicative, psycho-emotional, organizational, and cultural-environmental areas of work within a single annual plan. The results of experimental work on the approbation of the model on the basis of the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia are presented. It is shown that the coordinated implementation of all support directions provides a more pronounced positive trend in the selected indicators of socio-cultural adaptation than autonomous support measures. The practical significance of the work is the application of the model in the practice of accompanying foreign students of Russian universities.

Keywords: pedagogical support, socialization, socio-cultural adaptation, Chinese students, initial stage of education, Russian university.

For citation: Jiang Jiahong, Yadrov K.P. Results of the Pilot Testing of a Model of Pedagogical Support for the Socialization of Chinese Students at the Initial Stage of Study at a Russian University. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 229–234. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.229



Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,

Введение. Интернационализация высшего образования привела к устойчивому росту академической мобильности. Одним из наиболее заметных ее направлений стал приток студентов из Китая в российские вузы [7, с. 153]. Численность китайских обучающихся увеличивается на протяжении последнего десятилетия, что ставит перед российской высшей школой не только организационные, но и педагогические задачи, связанные с обеспечением полноценного включения иностранных студентов в образовательный процесс [1, с. 80].

Начальный этап обучения – первый учебный год – представляет собой наиболее сложный период социализации. В это время вчерашний школьник од-

новременно осваивает язык обучения, требования академической среды, нормы студенческой жизни и повседневную коммуникацию. Совмещение этих задач порождает адаптационный стресс, который при отсутствии системной поддержки нередко приводит к снижению успеваемости, изоляции и повышенной тревожности [6, с. 32]. Результаты исследований, посвященные психологической адаптации китайских студентов, свидетельствуют о том, что риски первого года связаны не только с языковым барьером, но и с различиями в академических и коммуникативных традициях двух стран [2; 11].

Практика сопровождения иностранных студентов в большинстве вузов остается фрагментарной: организуются отдельные дополнительные занятия по русскому языку, эпизодически проводятся культурные мероприятия, работа психологической службы не всегда скоординирована с учебным процессом [12, с. 187]. Такие меры дают локальный и неустойчивый результат, не обеспечивают формирование целостной среды социализации для иностранных обучающихся. Это обуславливает необходимость создания модели педагогического сопровождения, объединяющей разные направления поддержки.

Изложенное позволяет зафиксировать *противоречие* между теоретически обоснованной необходимостью целостного педагогического сопровождения социализации китайских студентов и преобладанием в практике российских вузов разрозненных мер поддержки, не объединенных общим замыслом. На этом основании сформулирована *проблема* исследования: каковы состав, содержание и организационные ус-

ловия реализации модели педагогического сопровождения, обеспечивающей успешную социализацию китайских студентов на начальном этапе обучения в российском вузе. *Цель статьи* – раскрыть содержание разработанной авторами модели комплексного педагогического сопровождения социализации китайских студентов первого курса (далее – Модель) и представить результаты опытно-экспериментальной работы по ее апробации.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы состояла в предположении о том, что социализация китайских студентов на начальном этапе обучения протекает успешнее при условии согласованной реализации всех направлений сопровождения, объединенных в Модели: языкового, академического, коммуникативного, психоэмоционального, организационного и культурно-средового.

Организация, содержание и методы опытно-экспериментальной работы. Апробация модели проводилась в течение 2024–2025 учебного года на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Выборку составили 70 китайских студентов первого курса, распределенных на две группы по 35 человек: экспериментальную (далее – ЭГ) и контрольную (далее – КГ). ЭГ участвовала в реализации Модели, КГ – обучалась в традиционном режиме и получала стандартную организационную и учебную поддержку. Под стандартной поддержкой здесь понимается набор мер, предусмотренных общим порядком работы вуза с иностранными обучающимися: кураторские часы в академической группе, факультативные занятия по русскому языку как иностранному в объеме учебного плана, обращение в психологическую службу по инициативе самого студента, участие в общеуниверситетских культурных мероприятиях. Эти меры осуществляются разными подразделениями автономно, без общего плана и согласования по срокам и содержанию. В ЭГ те же направления работы реализовывались в рамках Модели: по единому годовому плану, с закреплением за группой куратора-тьютора, с ежемесячным согласованием действий преподавателей русского языка, кураторов и специалистов психологической службы и с общим мониторингом адаптации, результаты которого использовались для корректировки работы по каждому направлению.

Модель объединяет шесть взаимосвязанных блоков, которые реализуются одновременно и согласованно в течение всего первого года обучения:

- языковой предполагал еженедельные дополнительные занятия по русскому языку в объеме двух академических часов, содержание которых отбиралось по запросам преподавателей профильных дисциплин и охватывало учебно-профессиональную и бытовую коммуникацию [5];

- академический обеспечивал помощь в освоении требований российского вуза (вводный семинар о формах текущего контроля и промежуточной аттестации, разбор образцов письменных работ) и еженедельное консультирование при выполнении письменных и устных заданий;
- коммуникативный был направлен на включение студентов в групповое взаимодействие – выполнение совместных учебных проектов в смешанных российско-китайских микрогруппах, работа студенческого клуба межкультурного общения [4];
- психоэмоциональный предусматривал профилактику тревожности: групповые занятия по саморегуляции в периоды текущего контроля и сессии, а также индивидуальные консультации психолога, назначаемые по представлению куратора, а не только по инициативе самого студента;
- организационный предполагал консультации и разъяснения по поводу расписания, правил внутреннего распорядка и организации образовательного процесса, работы в цифровой среде вуза, форм отчетности и способов коммуникации с преподавателями;
- культурно-средовой знакомил студентов с нормами академической культуры, студенческой жизни и повседневного общения в России в форме тематических встреч и экскурсионной программы, сопровождаемых обсуждением различий в академических традициях двух стран [14, с. 112].

Системность работы обеспечивалась не самим перечнем направлений, а их организационной связкой: единым годовым планом сопровождения, закреплении куратора-тьютора за академической группой, ежемесячными рабочими встречами преподавателей русского языка, кураторов и специалистов психологической службы, а также общим для всех блоков мониторингом адаптации, по результатам которого корректировалось содержание работы. Эти особенности отличают Модель от принятой в вузе практики, при которой перечисленные меры реализуются автономно.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогический эксперимент, опрос, педагогическое наблюдение, полуструктурированное интервью, сравнительный анализ и методы описательной статистики. Показатели ЭГ и КГ сопоставлялись на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР). Эффективность оценивалась по пяти критериям:

- уровень социокультурной адаптированности, измеряемый по шкале социокультурной адаптации (Sociocultural Adaptation Scale, SCAS, К. Уорд и А. Кеннеди) [15];
- самооценка владения русским языком (авторская анкета, пятибалльная шкала самооценки);
- академическая успешность – средний балл по результатам промежуточной аттестации за учебный год (аналог показателя Grade Point Average, GPA);

- вовлеченность во внеучебную деятельность – доля студентов, регулярно участвующих в мероприятиях (авторская анкета и педагогическое наблюдение);
- уровень тревожности, определяемый по шкале ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [13].

Результаты исследования. По итогам входной диагностики на констатирующем этапе (далее – КЭ) в ЭГ и КГ зафиксированы сопоставимые значения по всем пяти критериям: близкими оказались средние баллы социокультурной адаптированности и успеваемости, доли студентов с высоким уровнем тревожности и обучающихся, регулярно участвующих во внеучебной деятельности; самооценка владения русским языком у большинства обучающихся в обеих группах находилась на низком и среднем уровнях. Это позволяет считать исходные характеристики ЭГ и КГ сопоставимыми.

Результаты групп на КЭ и контрольном этапе (КонЭ) ОЭР приведены в Таблице 1.

Данные Таблицы 1 показывают, что на КонЭ положительная динамика зафиксирована в обеих группах, однако в ЭГ она выражена заметно сильнее по каждому из критериев: выше прирост социокультурной адаптированности и самооценки владения русским языком, существеннее сокращение доли студентов с высоким уровнем тревожности, значительнее рост внеучебной вовлеченности и средней успеваемости.

Материалы педагогического наблюдения и полуструктурированного интервью дополняют количественные результаты и позволяют описать характер произошедших изменений. Наиболее устойчивые изменения в поведении студентов ЭГ систематизированы в Таблице 2.

Сопоставление количественных и качественных данных не позволяет выделить вклад отдельных блоков Модели, так как все они реализовывались одновременно. Вместе с этим правомерен вывод о том, что согласованная реализация всех направлений сопровождения обеспечивает более выраженную положительную динамику показателей социализации, чем автономные меры поддержки, которые получали студенты КГ. Оценка вклада каждого блока и характера связей между показателями требует отдельного исследования с применением корреляционного анализа.

Обсуждение результатов ОЭР. Полученные данные согласуются с выводами исследований социокультурной адаптации иностранных, в том числе китайских, студентов, в которых подчеркивается многофакторный характер их вхождения в новую образовательную среду [3, с. 215; 8, с. 123]. В работах по психологической адаптации указывается, что снижение тревожности выступает одним из условий успешной социализации, а не только ее следствием [10; 11].

Таблица 1

Динамика показателей социализации китайских студентов в ЭГ и КГ

Показатель, единица измерения	ЭГ		КГ	
	КЭ	КонЭ	КЭ	КонЭ
Социокультурная адаптированность (SCAS), средний балл по группе	52,0	80,4	52,0	60,1
Доля студентов с высоким уровнем тревожности, %	70	30	70	55
Доля студентов, регулярно участвующих во внеучебной деятельности, %	30	78	29	42
Самооценка владения русским языком, средний балл по группе (шкала от 1 до 5)	2,4	3,9	2,5	3,1
Академическая успешность, средний балл по группе (пятибалльная шкала)	3,6	4,3	3,6	3,9

Таблица 2

Качественные изменения в поведении студентов ЭГ

Направление изменений	Наблюдаемое изменение
Взаимодействие с преподавателями	Обращение за консультациями перестало восприниматься как признак неуспешности; выросло число самостоятельных запросов помощи
Учебная активность	Выросло число участвующих в совместных учебных проектах и групповых обсуждениях
Устная коммуникация	Устные ответы на семинарских занятиях стали более уверенными и развернутыми
Социальные контакты	Расширился круг общения с российскими студентами вне учебных занятий
Организационная ориентация	Студенты увереннее ориентируются в цифровой образовательной среде вуза, расписании и требованиях к организации образовательного процесса

Динамика всех пяти показателей в ЭГ не противоречит этому положению, однако полученные данные не позволяют утверждать, изменение какого из показателей выступило условием изменения остальных.

Сопоставление результатов, полученных в ЭГ и КГ, показывает, что описанная выше стандартная поддержка обучающихся КГ также давала положительный, но ограниченный эффект. Это соотносится с выводами по итогам наблюдений о недостаточности фрагментарных мер сопровождения [6, с. 32; 12, с. 187]. Более выраженная динамика в ЭГ может быть сопряжена с организационной связкой направлений сопровождения, описанной выше (проверка данного предположения выходит за рамки настоящей работы). Исследования педагогических условий успешности адаптации китайских студентов также указывают на значение системности сопровождения [9, с. 74].

Исследование имеет ряд ограничений: сравнительно небольшая выборка, локальный характер ОЭР на базе одного вуза и ограниченная длительность апробации – один учебный год. Это не позволяет распространять выводы на всю систему высшего образования без дополнительной проверки. Перспективным представляется тиражирование модели в разных вузах и на разных направлениях подготовки с последующим сравнительным анализом.

Заключение. Результаты апробации авторской Модели подтверждают сформулированную нами гипотезу: социализация китайских студентов на начальном этапе обучения протекает успешнее при согласо-

ванной реализации всех направлений сопровождения, объединенных в Модели. На основании полученных данных можно сформулировать несколько выводов:

- реализация Модели сопровождалась более выраженной положительной динамикой социокультурной адаптированности китайских студентов, чем стандартные меры поддержки;
- положительные изменения зафиксированы по всем пяти критериям, что позволяет рассматривать социализацию как комплексный процесс; характер связей между показателями требует отдельной проверки;
- полученные данные не дают возможность выделить вклад отдельных блоков Моделей в достижение полученных результатов; оценка их относительного значения должна стать предметом дальнейшего исследования;
- реализация Модели не требует значительных дополнительных ресурсов.

По итогам апробации Модели можно сформулировать следующие практические рекомендации: создание в вузах единых центров координации сопровождения иностранных студентов; развитие практики наставничества; объединение языковой, академической, психологической и культурной поддержки в целостную систему; проведение регулярного мониторинга адаптации в течение первого года обучения; включение российских студентов в программы межкультурного взаимодействия; разработка специальных учебных модулей по академической культуре российского вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.Л., Высоцкая Я.С. Краткосрочная международная академическая мобильность как фактор интернационализации высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 80–90. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.030
2. Апасова М.В., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Специфика адаптации китайских и туркменских студентов в российском вузе // Психологические исследования. 2020. Т. 13, № 69. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1728-apasova69.html> (дата обращения: 12.06.2026).
3. Беляева Е.А. Адаптация китайских студентов в поликультурной среде российской высшей школы в период дистанционного обучения // Koinon. 2022. Т. 3, № 2. С. 215–226.
4. Вэй Син Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003. 200 с.
5. Гуань Суй Технологии создания компьютерных упражнений для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов-филологов: уровни А2–В1: дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 183 с.
6. Дишкант Е.В., Слепцова А.И., Дорофеева С.А. Актуальные проблемы социокультурной адаптации китайских студентов в СВФУ: пути решения // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 12-4 (102). С. 32–35.
7. Донецкая С.С., Ли М. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 153–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-153-168
8. Леденёва В.Ю., Абдуллаев Р.С., Гусейнова Л.Д. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 10. С. 118–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134
9. Лю Шоувэнь Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 5 (109). С. 72–78.
10. Мо Цзимань Ресурсы и риски психологической адаптации китайских студентов при обучении в российском вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/09PSMN221.html> (дата обращения: 12.06.2026).
11. Мо Цзимань Факторы психологической адаптации китайских студентов в российском вузе: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2022. 170 с.
12. У Тин Адаптация китайских студентов в российских вузах: проблемы, пути решения // Образование и право. 2020. № 11. С. 187–190. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-11128

13. Ханнин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976.
14. Чжан Лэй Китайско-российские языковые и культурные различия // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. С. 112–116.
15. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23, No. 4. P. 659–677. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0

REFERENCES

1. Antonova N.L., Vysotskaya Ya.S. Kratkosrochnaya mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' kak faktor internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Short-Term International Academic Mobility as a Factor of Higher Education Internationalization]. *University Management: Practice and Analysis*. 2019. Vol. 23, No. 4. P. 80–90. (in Russian). DOI: 10.15826/umpa.2019.04.030
2. Apasova M.V., Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Spetsifika adaptatsii kitajskikh i turkmenskikh studentov v rossijskom vuze [Specifics of adaptation of Chinese and Turkmen students at a Russian university]. *Psychological Studies*. 2020. Vol. 13, No. 69. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1728-apasova69.html> (date of the Application: 12.06.2026). (in Russian).
3. Belyaeva E.A. Adaptatsiya kitajskikh studentov v polikul'turnoj srede rossijskoj vysshej shkoly v period distantsionnogo obucheniya [Adaptation of Chinese students in the multicultural environment of Russian higher education during distance learning]. *Koinon*. 2022. Vol. 3, No. 2. P. 215–226. (in Russian).
4. Wei Xing Adaptatsiya kitajskikh studentov k mezhkul'turnomu obshcheniyu v obrazovatel'nom protsesse rossijskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk [Adaptation of Chinese students to intercultural communication in the educational process of a Russian university. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Voronezh, 2003. 200 p. (in Russian).
5. Guan Xu Tekhnologii sozdaniya komp'yuternykh uprazhnenij dlya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu kitajskikh studentov-filologov: urovni A2–B1: dis. ... kand. ped. nauk [Technologies for creating computer exercises for teaching Russian as a foreign language to Chinese philology students: levels A2–B1. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2021. 183 p. (in Russian).
6. Dishkant E.V., Sleptsova A.I., Dorofeeva S.A. Aktual'nye problemy sotsiokul'turnoj adaptatsii kitajskikh studentov v SVFU: puti resheniya [Current problems of socio-cultural adaptation of Chinese students at NEFU: solutions]. *International Research Journal*. 2020. No. 12-4 (102). P. 32–35. (in Russian).
7. Donetskaya S.S., Li M. Kitajskie studenty za rubezhom: dinamika chislennosti i tseli vyezda [Chinese students abroad: population dynamics and purposes of departure]. *Higher Education in Russia*. 2020. Vol. 29, No. 6. P. 153–168. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-153-168
8. Ledeneva V.Yu., Abdullaev R.S., Guseynova L.D. Faktory sotsiokul'turnoj adaptatsii inostrannykh studentov iz Azerbajdzhana i Kitaya v rossijskikh vuzakh [The System of Sociocultural Adaptation of Foreign Students at Leading Russian Universities (On the Example of Azerbaijani and Chinese Students)]. *Higher Education in Russia*. 2022. Vol. 31, No. 10. P. 118–134. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134
9. Liu Shouwen Dominiruyushchie faktory i problemy samoutverzhdeniya kitajskikh studentov v russkoyazychnoj obrazovatel'noy srede [Dominant factors and problems of self-affirmation of Chinese students in the Russian-language educational environment]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2023. No. 5 (109). P. 72–78. (in Russian).
10. Mo Ziman Resursy i riski psikhologicheskoy adaptatsii kitajskikh studentov pri obuchenii v rossijskom vuze [Resources and risks of psychological adaptation of Chinese students studying at a Russian university]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. 9, No. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/09PSMN221.html> (date of the Application: 12.06.2026). (in Russian).
11. Mo Ziman Faktory psikhologicheskoy adaptatsii kitajskikh studentov v rossijskom vuze: dis. ... kand. psikh. nauk [Factors of psychological adaptation of Chinese students at a Russian university. Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Kazan, 2022. 170 p. (in Russian).
12. Wu Ting Adaptatsiya kitajskikh studentov v rossijskikh vuzakh: problemy, puti resheniya [Adaptation of Chinese students at Russian universities: problems and solutions]. *Education and Law*. 2020. No. 11. P. 187–190. (in Russian). DOI: 10.24411/2076-1503-2020-11128
13. Khanin Yu.L. Kratkie rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoj i lichnostnoj trevozhnosti Ch.D. Spilbergera [A Brief Guide to the Use of Ch.D. Spielberger's State and Trait Anxiety Scale]. Leningrad: LNIIFK, 1976. (in Russian).
14. Zhang Lei Kitajsko-rossijskie yazykovye i kul'turnye razlichiya [Chinese-Russian linguistic and cultural differences]. *Pedagogical Education in Russia*. 2019. No. 4. P. 112–116. (in Russian).
15. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23, No. 4. P. 659–677. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0

Поступила в редакцию: 03.07.2026

Поступила после рецензирования: 05.08.2026

Поступила к публикации: 20.08.2026

Received: 03.07.2026

Revised: 05.08.2026

Accepted: 20.08.2026

Шеркевич А.Н., Рыльский С.В., Рыльский Н.С.,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

**ШЕРКЕВИЧ АНТОН НИКОЛАЕВИЧ**

Российская Федерация, Белгород

магистрант направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Сфера научных интересов: педагогика высшей школы, воспитание культуры здоровья студентов в условиях интенсивной образовательной деятельности, здоровье-сберегающие технологии в образовании. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: a.sherkevich@yandex.ru

ANTON N. SHERKEVICH

Belgorod, Russian Federation

Master's degree Student of the training program 44.04.01 "Pedagogical Education" at the Department of Sports Disciplines of the Faculty of Physical Culture of the Pedagogical Institute, Belgorod National Research University. Research interests: higher education pedagogy, fostering students' health culture in an intensive educational environment, health-saving technologies in education. Author of five published scientific works. E-mail address: a.sherkevich@yandex.ru

**РЫЛЬСКИЙ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ**

Российская Федерация, Белгород

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Сфера научных интересов: теория и методика физического воспитания, спортивно-оздоровительный туризм, физическая рекреация, профессиональная подготовка педагогов по физической культуре. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: rilskiy@bsu.edu.ru

SERGEY V. RYLSKY

Belgorod, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Sports Disciplines of the Faculty of Physical Culture of the Pedagogical Institute, Belgorod National Research University. Research interests: theory and methodology of physical education, sports and health tourism, physical recreation, professional training of physical education teachers, health-saving technologies. Author of more than 80 published scientific works. E-mail address: rilskiy@bsu.edu.ru

**РЫЛЬСКИЙ НИКИТА СЕРГЕЕВИЧ**

Российская Федерация, Белгород

магистрант направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Сфера научных интересов: педагогика физической культуры, школьный спортивный туризм, организация внеурочной спортивной деятельности обучающихся, теория и методика физического воспитания. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: rilskiy.nick@mail.ru

NIKITA S. RYLSKY

Belgorod, Russian Federation

Master's degree Student of the training program 44.04.01 "Pedagogical Education" at the Department of Sports Disciplines of the Faculty of Physical Culture of the Pedagogical Institute, Belgorod National Research University. Research interests: physical education pedagogy, school sports tourism, organization of extracurricular sports activities for students, theory and methodology of physical education. Author of six published scientific works. E-mail address: rilskiy.nick@mail.ru

Критерии оценки эффективности организации питания школьников в туристском походе

Аннотация. Представлено научно-методическое обоснование критериев оценки эффективности организации питания школьников в автономном туристском походе. На основе анализа литературы и нормативных документов выявлено, что традиционная оценка питания часто сводится к отдельным параметрам и не учитывает его комплексное влияние на физическую работоспособность, массу переносимого груза, технологию приготовления пищи и педагогическое управление группой. Предложена система оценки на основе четырех взаимосвязанных критериев: физиолого-энергетического, организационно-технологического, педагогического и субъективно-поведенческого. Для каждого критерия выделены наблюдаемые показатели, способы их фиксации и трехуровневая шкала оценивания (оптимальный, допустимый и критический уровни). Показано, что вместо единого агрегированного балла целесообразно формировать критериальный профиль и использовать оценочную карту руководителя похода. Модель апробирована в условиях девятидневного пешеходного похода со школьниками в Республике Адыгея. Сделан вывод о том, что разработанный инструментариум обеспечивает своевременное принятие управленческих решений до похода, на маршруте и при последующем анализе.

Ключевые слова: школьный туризм, туристский поход, организация питания школьников, критерии и показатели оценки эффективности питания.

Для цитирования: Шеркевич А.Н., Рыльский С.В., Рыльский Н.С. Критерии оценки эффективности организации питания школьников в туристском походе // Высшее образование сегодня. 2026. № 4. С. 235–243. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.235

Abstract. The scientific and methodological substantiation of criteria for evaluating the effectiveness of catering for schoolchildren in an autonomous hiking trip is presented. Based on the analysis of literature and regulatory documents, it has been revealed that the traditional assessment of nutrition is often reduced to individual parameters and does not take into account its complex impact on physical performance, weight of the transported load, cooking technology and pedagogical management of the group. An assessment system based on four interrelated criteria is proposed: physiological-energetic, organizational-technological, pedagogical and subjective-behavioral. For each criterion, the observed indicators, ways of fixing them, and a three-level assessment scale (optimal, acceptable, and critical levels) are highlighted. It is shown that instead of a single aggregated score, it is advisable to form a criterion profile and use the assessment card of the hike leader. The model was tested during a nine-day hiking trip with schoolchildren in the Republic of Adygea. It is concluded that the developed toolkit ensures timely management decision-making before the hike, on the route and during subsequent analysis.

Keywords: school tourism, hiking, catering for schoolchildren, criteria and indicators for assessing nutrition effectiveness.

For citation: Sherkevich A.N., Rylsky S.V., Rylsky N.S. Criteria for Evaluating the Effectiveness of Catering for Schoolchildren on a Camping Trip. *Higher education today*. 2026. No. 4. P. 235–243. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.26.04.P.235



Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Введение. Туристский поход со школьниками – это форма образовательной работы, сочетающая передвижение, самостоятельность обучающихся, общение,

распределение обязанностей и получение практического опыта. А.В. Пичко и И.Ю. Иванов связывают развитие детского активного туризма в школе с организационными, кадровыми и мотивационными факторами [8]. Ю.А. Гордеев, В.А. Пегов и А.В. Матвеева показывают, что многодневный поход имеет для школьников физкультурно-оздоровительное и личностно-воспитательное значение [2]. А.А. Нечаева и С.В. Романова рассматривают элементы туризма во внеурочной деятельности как средство комплексного развития обучающихся 10–13 лет [7]. В систематическом обзоре J. Mann и соавторов отмечено, что обучение и деятельность вне класса (в природной среде) связаны с социально-эмоциональными и образовательными результатами школьников [14].

Важным аспектом подготовки к туристическому походу является организация питания, которое нельзя рассматривать лишь как хозяйственный вопрос. От него зависит прохождение маршрута, работоспособность школьников и в целом организация работы группы.

Степень изученности проблемы. В педагогической литературе рассмотрены различные способы моделирования и оценки здоровьесберегающих процессов. Н.С. Гаркуша при построении модели воспитания культуры здоровья школьников выделяет критерии и показатели эффективности данного процесса: «отличительной особенностью представленной модели является свойство интегративности» [1, с. 12]. Е.Г. Коликова предлагает структурно-функциональную модель развития культуры питания обучающихся. В ней оценочно-результативный блок является одной из необходимых частей педагогической системы [4]. Е.Г. Коликова и Д.З. Шибкова представили инструменты диагностики культуры питания подростков на основе наблюдения за их поведением [5]. Исследования питания школьников (Ж.Ю. Горелова и др.), показывают, что необходимо учитывать реальное пищевое поведение и состав рациона, а не только знания обучающихся о правильном питании [3].

Физиолого-энергетическая сторона вопроса рассматривается в медико-биологической литературе. Для детей и подростков при большой физической нагрузке питание должно покрывать энергозатраты, а также обеспечивать рост и развитие. Н.В. Рылова с соавторами отмечает: «Достаточная калорийность рациона питания обеспечивает эффективную работу мышечной системы, предупреждает раннее наступление усталости, поддерживает спортивную работоспособность на высоком уровне» [9, с. 13]. В работах современных авторов приводятся рекомендации по возрастам, индивидуальным расчетам рациона, указывается на отрицательное влияние постоянного дефицита энергии у юных спортсменов [10–15]. Для похода также важна масса переносимого груза, потому что она может менять характеристики ходьбы детей [16]. Исследования культуры питания показывают, что формирование и совершенствование пищевых привычек можно обеспечить использованием педагогических методов [6].

Большая часть рассмотренных нами работ относится к школе, здоровью и спортивной подготовке в целом. На сегодняшний день не разработана специализированная система оценки организации питания в автономном туристском походе. Вместе с этим, меню для него должно строго соответствовать ряду требований:

- продукты должны обеспечивать организм энергией и питательными веществами;
- блюда должны легко готовиться в условиях маршрута;
- масса продуктов должна быть минимальной, но их должно быть достаточно для полноценного питания;
- время приготовления также должно быть минимальным при сохранении качества блюд.

Таким образом, понимание влияния питания на состояние школьников, темп движения, массу рюкзака,

распорядок и взаимодействие в группе, с одной стороны, и отсутствие простой и удобной полевой процедуры для общей оценки качества питания определяют *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Критерии оценки эффективности организации питания школьников в туристском походе».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать критерии, показатели и порядок оценки эффективности организации питания школьников в туристском походе.

Для достижения данной цели необходимо решить ряд задач:

- рассмотреть современные педагогические и медико-биологические подходы к школьному туризму, культуре питания и энергетическому обеспечению детей при физической нагрузке;
- разделить обязательные условия и критерии, по которым оценивается эффективность питания;
- описать содержание критериев и показателей для их применения в ходе оценки питания;
- выделить три уровня эффективности организации питания и правила их определения;
- составить оценочную карту руководителя туристского похода.

Рабочая гипотеза исследования: объективность оценки эффективности питания будет обеспечена, если в ее основу будет положено несколько связанных критериев (физиолого-энергетический, организационно-технологический, педагогический и субъективно-поведенческий), показателей, характеризующих физиолого-энергетическую достаточность, организационно-технологические параметры, педагогическую организацию питания и наблюдаемое пищевое поведение, выделены уровни эффективности организации питания, не определяется суммарный балл по всем показателям, а составляется отдельный профиль по каждому критерию. Это обеспечит возможность своевременной обоснованной корректировки руководителем туристического похода рациона школьников в соответствии с выявленной проблемой, имеющимися условиями и задачами.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением понятия «эффективность питания в школьном туристском походе», определением подходов к оценке данного многокомпонентного параметра, выявлением взаимосвязей между физиолого-энергетической достаточностью питания, массой продуктов, другими ресурсами, организацией деятельности и пищевым поведением участников похода, выделением того, что относится к базовым требованиям безопасности, и того, что можно изменить по итогам оценивания.

Практическая значимость исследования заключается в разработке карты оценки эффективности организации питания, объединяющей предварительную оценку до похода, наблюдение на маршруте и ито-

говый анализ организации питания. Данную карту могут применять руководители школьных туристских групп, педагоги дополнительного образования и тренеры-преподаватели. С ее помощью можно заранее увидеть слабые места продуктовой раскладки. На маршруте можно фиксировать отклонения, принимать необходимые решения, анализировать и сохранять полученные данные для изменения меню и технологии организации питания.

Дизайн и методы исследования. Работа проводилась в четыре этапа. На первом этапе рассмотрена научная литература по проблемам школьного туризма, культуры здоровья и питания (Н.С. Гаркуша, Ю.А. Гордеев, Ж.Ю. Горелова, Е.Г. Коликова, Г.В. Макотрова, А.А. Нечаева, Н.В. Рылова, Р.В. Файзуллин, Д.З. Шибкова). Также были изучены работы медико-биологической направленности о питании детей и подростков при физической активности (А. Амауи, М.Е. Капра, М. Маунтджой, Н.В. Рылова, М.Р. Hannon, С. Necht). Использование методов анализа и синтеза позволило выделить требования к организации питания, а затем собрать их в систему, которую можно использовать для педагогической оценки эффективности данного процесса.

На втором этапе проводился сравнительный анализ подходов к организации питания и его оценке, а также выделялись составляющие понятия «эффективность организации питания». Нормативную основу данной работы составили «Методические рекомендации по организации и проведению туристских походов с обучающимися» (письмо Минобрнауки России от 12.11.2015 № 09-3173), «Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации» (Методические рекомендации 2.3.1.0253-21) и действующие санитарно-эпидемиологические требования к организации питания обучающихся. Среди показателей эффективности организации питания были выделены те, что связаны с его результатом и используемыми ресурсами. Безопасность питания и здоровье участников рассматривались отдельно. Медицинский допуск школьников к участию в туристском походе, пищевые ограничения, безопасность воды и продуктов, хранение и гигиена являлись обязательными условиями организации туристического похода.

На третьем этапе применялось критериальное моделирование. Критерий рассматривался как отдельное направление оценки, а показатель как то, что можно наблюдать или рассчитать. Показатели выбирались по нескольким соображениям: соответствие критерию, возможность зафиксировать их в походе, отражение наблюдаемых изменений по дням, важность для принятия управленческих и организационных решений.

На четвертом этапе была разработана шкала оценки эффективности организации питания, представ-

ленная тремя уровнями: оптимальный, допустимый и критический. Для показателей, которые можно рассчитать заранее, задаются количественные границы. Педагогические и субъективно-поведенческие показатели оцениваются по тому, как часто повторяется отклонение, насколько оно устойчиво и к чему приводит. При оценке эффективности организации питания по ряду показателей учитывается специфика маршрута и особенности группы.

Основным методом диагностики на маршруте явилось педагогическое наблюдение. Дополнительно использовался хронометраж движения и приготовления еды. Руководитель фиксировал видимые изменения работоспособности, режима питания, выполнения обязанностей и пищевого поведения. Оценка проводится для группы в целом и каждого участника в отдельности.

Апробация разработанной системы критериев оценки эффективности организации питания и оценочной карты руководителя осуществлялась в рамках девятидневного пешеходного похода в Республике Адыгея. Подготовка и участие детей в походе осуществлялись в рамках деятельности спортивного клуба «Турист» системы дополнительного образования.

Сроки проведения апробации: с 27 апреля по 7 мая 2024 года. Длина маршрута – 136 км, сложность – вторая категория.

Контингент исследования: 30 школьников. Средний возраст участников – 14 лет.

При организации питания учитывались длительность похода, физическая активность участников, климат и возможность пополнить запасы продуктов. Сравнивались только те характеристики продуктовых раскладок и времени приготовления, которые были объективно зафиксированы.

Результаты исследования. По результатам анализа предложенной системы критериев и методического примера эффективность организации питания школьников в походе была определена как достижение необходимого физиолого-энергетического и педагогического результата при рациональном использовании массы продуктов, времени и технологических ресурсов группы. Данное понятие шире, чем термин «качество рациона». Оно включает планирование меню, распределение продуктов, приготовление и прием пищи, а также влияние питания на передвижение школьников и восстановление после физической нагрузки.

Первоначально производится оценка имеющихся условий соответствующим нормам и требованиям: руководитель должен проверить медицинский допуск подростков к участию в походе, их индивидуальные пищевые ограничения, качество продуктов и воды, возможность их безопасного хранения и приготовления, соблюдения норм гигиены.

Далее непосредственно осуществляется оценка эффективности организации питания школьников в походе на основе разработанной нами системы критериев (см. Таблицу 1). Каждый из них отражает определенный аспект эффективности, но рассматривать их необходимо в комплексе. Физиолого-энергетический критерий показывает, хватает ли питания для физической работы. Организационно-технологический – отражает, насколько рационально используются масса продуктов, время на приготовление пищи и технология приготовления. Педагогический критерий связан с распорядком дня, самостоятельностью школьников в организации питания и управлением группой. Субъективно-поведенческий критерий показывает, как эффективность организации питания отражается на пищевом поведении школьников.

Основным является физиолого-энергетический критерий, так как нехватка энергии прямо влияет на выполнение нагрузки. С учетом рекомендаций для юных спортсменов [10–15], допустимый плановый дефицит энергии в модели не устанавливается. Потребность в энергии рассчитывается индивидуально, а во время похода уточняется по изменению работоспособности. Если темп движения снизился, необходимо учитывать не только питание, но и рельеф местности, погоду, сон, массу рюкзака и подготовленность участника.

Сигналом возникновения проблем у отдельных участников похода не является усталость после нагрузки. Важно учитывать, насколько она выражена, повторяется ли и есть ли другие признаки недостаточности питания: отказ идти дальше, резкое снижение темпа по сравнению с прохождением других похожих участков, постоянные жалобы на голод и невозможность выполнять обычные действия после привала.

Организационно-технологический критерий показывает, какие затраты ресурсов требуются для достижения заданного результата на автономном маршруте. Оцениваются масса, занимаемый объем и сложность технологии приготовления продукта в соотношении с показателями достаточности и приемлемости питания. При подготовке к походу уменьшения веса продукта можно добиться за счет повышения пищевой и энергетической ценности, выбора оптимальной упаковки, технологии приготовления. В оценочной карте фиксируется масса запасаемой провизии, ее доля от общего веса рюкзака, изменение запаса продуктов по дням и возможность пополнить запасы на маршруте.

Большое значение при оценке по данному критерию имеет время. Приготовление пищи, наряду с совершением перехода, отдыхом, установкой лагеря и образовательной программой занимает определенное время.

Таблица 1

Критерии, показатели и методы оценки эффективности организации питания

Критерий	Основные показатели	Методы оценки	Этапы оценивания
Физиолого-энергетический	Соответствие энергетической ценности потребности, рассчитанной индивидуально или для группы; полноценность основных приемов пищи; отсутствие устойчивых признаков недостаточности питания; сохранение школьниками способности выполнять запланированную нагрузку	Расчет потребности и калорийности; анализ меню; хронометраж движения; структурированное педагогическое наблюдение; фиксация индивидуальных критических сигналов	До похода; ежедневно на маршруте; итоговый анализ
Организационно-технологический	Масса продуктов из расчета на одного участника в сутки; энергетическая ценность; компактность и защищенность упаковки; время приготовления; расход воды и топлива; число дополнительных технологических операций	Взвешивание; анализ фасовки и упаковки; расчет энергетической ценности; хронометраж; регистрация отклонений.	До похода и на маршруте
Педагогический	Соблюдение режима питания и графика дежурств; самостоятельность школьников; число вмешательств руководителя; отсутствие задержек выхода; устойчивость распределения обязанностей	Структурированное педагогическое наблюдение; дневник руководителя; хронометраж; учет нарушений режима, замен дежурных и конфликтных эпизодов	На маршруте; итоговый анализ
Субъективно-поведенческий	Повторяющиеся жалобы на голод; отказ от блюд; объем пищевых остатков; просьбы о дополнительной порции; преждевременное расходование перекусов; устойчивость проявлений по дням	Наблюдение во время приема пищи; учет остатков и дополнительных порций; фиксация спонтанных обращений без обязательного опроса	На маршруте; итоговый анализ

Если плановые показатели превышаются, необходимо менять технологию приготовления пищи или распределение обязанностей.

Педагогический критерий рассматривает питание как фактор поддержки организованной деятельности в туристическом походе. Он показывает, подходит ли технология приготовления пищи возрасту школьников, помогает ли соблюдать распорядок и развивать самостоятельность. При этом нельзя оценивать отдельно число вмешательств руководителя. Малое количество вмешательств взрослого не всегда означает хороший уровень организации питания, если нарушаются правила безопасности или страдает результат организации питания. Один проблемный момент не означает неэффективность данного процесса. Необходимо смотреть на повторяемость проблемы, причины ее возникновения и влияние на распорядок дня группы.

Субъективно-поведенческий критерий позволяет получать информацию о реальном пищевом поведении школьников непосредственно на маршруте, не проводя опрос участников. В исследованиях культуры питания подростков диагностика связывается с пищевым поведением [5; 6]. Поэтому важны не отдельные случаи отказа от пищи, а повторяющиеся проявления нарушений пищевого поведения и их влияние на режим или работоспособность школьников. Один отказ от приема пищи может быть связан с гастрономическими предпочтениями участника. Если от блюда постоянно отказываются несколько школьников, необходимо менять рецепт или технологию его приготовления.

Результаты оценивания определяют действия руководителя. Как отмечалось выше, нами использовался критериально-уровневый подход к оцениванию эффективности организации питания. Характеристики выделенных нами уровней, их интерпретация и соответствующие действия руководителя представлены в Таблице 2.

Если критическое отклонение зафиксировано для физиолого-энергетического критерия, необходимо сразу менять рацион питания или режим нагрузки. По другим критериям компонент признается неэффективным, если после необходимой коррекции проблема сохранилась или повторилась. Таким образом можно отделить случайную ошибку от системной.

Единая оценка в предложенной нами системе не используется. Объединяя различные критерии, можно получить значение, «маскирующее» серьезные отклонения. Поэтому результат определяется обобщенно по каждому из четырех критериев, фиксируются индивидуальные критические сигналы, что позволяет понять, на какую часть системы необходимо повлиять.

Процедура оценивания включает три этапа: оценка до похода, наблюдение на маршруте и итоговая оценка после похода. Последовательность действий руководителя выглядит следующим образом: план – наблюдение – коррекция – повторная оценка. Критерии являются не просто списком для контроля, а инструментом управления. Оценочная карта (см. Таблицу 3) включает плановые и фактические значения, уровень эффективности, отметку о принятом решении и результат повторной оценки.

Таблица 2

Трехуровневая шкала оценки и действия по результатам оценивания

Уровень	Диагностические признаки	Интерпретация	Действия руководителя
Оптимальный	Целевые значения показателей достигнуты; отклонения отсутствуют либо единичны и кратковременны; индивидуальных критических сигналов нет	Система питания соответствует текущим условиям и обеспечивает выполнение запланированных задач похода	Выполняет текущие решения; продолжает наблюдение; фиксирует успешные практики для последующих походов
Допустимый	Есть некоторые отклонения по отдельным показателям, не вызывающие устойчивого снижения работоспособности, срыва распорядка или системной перегрузки; проблема локализована	Система в целом функционирует, но отдельный ее компонент требует корректировки	Вносит адресное изменение к моменту следующего приема пищи или к предстоящему дню; определяет ответственного за внесение необходимых изменений; повторно оценивает проблемный показатель
Критический	Отклонение выражено, повторяется или ведет к снижению работоспособности, существенной задержке маршрута, системному нарушению режима; выявлен сигнал индивидуальной критической ситуации	Сохранение текущей схемы действий создает риск невыполнения задач, угрозы для здоровья и безопасности	Незамедлительно меняет рацион питания, режим, распределение груза, параметры маршрута; при признаках угрозы здоровью переходит к алгоритму обеспечения безопасности; проводит повторную оценку

Таблица 3

Оценочная карта руководителя туристского похода

Критерий и показатель	Плановые значения и признаки	Фактические значения и наблюдения	Действие и повторная оценка
Физиолого-энергетический: энергетическая ценность рациона и признаки достаточности питания	Заполняется до похода	Ежедневная запись	Решение; срок повторной оценки
Организационно-технологический: масса продуктов, время приготовления пищи, вода, топливо	Заполняется до похода	Факт и отклонение	Корректировка технологии
Педагогический: режим, дежурства, самостоятельность школьников	Соблюдение режима питания и графика дежурств, самостоятельность обучающихся, отсутствие задержек выхода	Наблюдаемое событие / частота	Педагогическое действие
Субъективно-поведенческий: голод, отказ от отдельных блюд, остатки пищи, перекусы	Ожидаемая норма поведения	Частота и последствия	Изменение блюда / порции / режима

* *Примечание:* для каждого критерия указываются уровни – оптимальный, допустимый, критический.

При заполнении карты необходимо отражать причинно-следственные связи. Недостаточно зафиксировать факт «участники устали», необходимо отметить, когда это произошло, на каком участке, у скольких школьников, повторилось ли после привала и приема пищи, какая была погода и каков был вес рюкзаков. Записи о повышении длительности приготовления обеда важно сопровождать указанием фактического времени, затраченного на данную работу, причинах (долго варилась крупа, отсутствие нужного опыта у дежурных, неисправность оборудования, плохая погода и др.).

Также фиксируется результативность применения новых технологий, неординарных управленческих решений. Например, использование сублимированных продуктов само по себе не обеспечивает повышение эффективности организации питания в туристическом походе. Эффект применения данной технологии определяется по уменьшению веса и объема рюкзака, времени приготовления еды, сохранению ее вкуса и энергетической ценности.

Рассмотрим пример организации питания в туристическом походе в рамках описания эмпирического этапа проводимого нами исследования. С целью сравнительной оценки эффективности применения различных подходов к питанию школьников в условиях автономного похода в Республике Адыгея варианты продуктовой раскладки апробировались с двумя группами: вариант 1 – в экспериментальной группе с использованием сублимированных продуктов и «плавающей» раскладки, вариант 2 – в контроль-

ной группе с традиционным рационом. В Таблице 4 приводятся два варианта продуктовой раскладки.

На основе имеющихся показателей выявлена разная ресурсоемкость двух вариантов, но полученные данные не доказывают эффективность организации питания. Нет подтвержденной информации об энергетической ценности всего рациона, индивидуального расчета потребности каждого участника, системных данных об их работоспособности, режиме и пищевом поведении. Для разработки нормативной шкалы на основе предложенной нами базовой модели необходимо, опираясь на значительный массив эмпирических данных, определить и уточнить пороговые значения по всем показателям, для разных возрастов, видов туризма и маршрутов. Необходимо учитывать состав группы, возраст, пол, подготовленность участников, рельеф местности, температурные условия, длительность переходов, вес рюкзаков, реальную энергетическую ценность питания и влияние качества питания на работоспособность туристов.

Полученные данные позволяют перейти к организации опытно-экспериментальной работы, выделить минимальный набор оцениваемых показателей, обеспечивающий сохранение диагностической ценности получаемых данных, и в дальнейшем сопоставлять критериальный профиль организации питания группы с независимыми данными о физической работоспособности школьников. Для сбора и систематизации информации, выявления корреляций и других статистических данных могут использоваться электронная карта руководителя, различные цифровые инструменты.

Таблица 4

Сопоставление двух вариантов продуктовой раскладки

Показатель	Варианты раскладки		Интерпретация результатов
	1	2	
Масса сухих продуктов	450 г/сут.; по 3,6 кг на 8 дней	750 г/сут.; по 6,0 кг на 8 дней	Вариант 1 обеспечивает уменьшение веса рюкзака на 2,4 кг/чел. (вывод относится к ресурсоемкости); энергетических ресурсов питания
Технологические решения	«Плавающая» раскладка; часть продуктов су-блимирована; свежие овощи не включались в комплект продуктов	Постоянная раскладка; без су-блимированных продуктов; свежие овощи включались в комплект продуктов	Технология варианта 1 ориентирована на снижение массы; полноценность и приемлемость рациона требуют отдельной оценки
Продолжительность приготовления обеда	65–70 мин	100–110 мин	Сокращение на 30–45 мин улучшает временной показатель только при сохранении качества питания и достаточности времени для отдыха
Физиолого-энергетическая достаточность	Не оценивалась в полном объеме	Не оценивалась в полном объеме	По массе продуктов нельзя сделать вывод о достаточности энергетических ресурсов пищи
Педагогические показатели	Не фиксировались системно	Не фиксировались системно	Для вывода нужны данные о режиме, дежурствах, вмешательствах руководителя в организацию питания и задержках выхода на маршрут
Субъективно-поведенческие показатели	Не фиксировались системно	Не фиксировались системно	Требуется регулярная фиксация жалоб, отказов от блюд, остатков пищи и запросов на получение дополнительных порций

Заключение. Организация питания школьников в туристском походе – это комплексный объект педагогического управления. Ее эффективность нельзя определить только по калорийности, массе продуктов, скорости приготовления пищи или удовлетворенности участников. В работе обоснованы четыре критерия (физиолого-энергетический, организационно-технологический, педагогический и субъективно-поведенческий), позволяющие комплексно оценить эффективность организации питания и выявить

проблемы по каждому из них. Шкала из трех уровней для каждого критерия позволяет увидеть допустимые или критические отклонения от требуемых параметров, выбрать действия по нивелированию проблем, определить срок повторного оценивания.

Полученные нами результаты позволяют переходить к организации опытно-экспериментальной работы по апробации разработанной нами модели критериально-уровневой оценки эффективности организации питания в туристическом походе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаркуша Н.С. Интегративная модель воспитания культуры здоровья российских школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 30 (2). С. 12–19.
2. Гордеев Ю.А., Пегов В.А., Матвеева А.В. Особенности отношения школьников к туристскому походу в контексте снижающейся двигательной активности детей и подростков // Современные вопросы биомедицины. 2021. Т. 5, № 3. С. 204–210. DOI: 10.51871/2588-0500_2021_05_03_17
3. Горелова Ж.Ю. Гигиеническая оценка домашнего питания современных школьников // Здоровье населения и среда обитания. 2022. Т. 30, № 8. С. 31–36. DOI: 10.35627/2219-5238/2022-30-8-31-36
4. Коликова Е.Г. Структурно-функциональная модель развития культуры питания у обучающихся на основе межпредметных связей биологии и технологии // Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 135–138.
5. Коликова Е.Г., Шибкова Д.З. Инструментарий и диагностика оценки культуры питания подростков как базового компонента образа жизни // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 171–182. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-171-182
6. Коликова Е.Г., Шибкова Д.З. Формирование культуры питания обучающихся на основе использования социальных сетей и цифровых образовательных ресурсов // Новые исследования. 2023. № 2 (74). С. 23–30.
7. Нечаева А.А., Романова С.В. Использование элементов туризма во внеурочной деятельности у обучающихся 10–13 лет // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2024. № 3. С. 64–76.
8. Пичко А.В., Иванов И.Ю. Современные факторы развития детского активного туризма в школах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 6 (96). С. 148–162. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-96-148-162
9. Рылова Н.В., Самойлов А.С., Жолинский А.В., Разинкин С.М., Казаков В.Ф. Принципы организации питания юных спортсменов // Клинический вестник ФМБЦ им. А.И. Бурназяна. 2025. № 1. С. 12–17. DOI: 10.33266/2782-6430-2025-1-12-17

10. Amawi A., Khataybeh B., Al Aqaili R. et al. Junior Athletes' Nutritional Demands: A Narrative Review of Consumption and Prevalence of Eating Disorders. *Frontiers in Nutrition*. 2024. Vol. 11. Art. 1390204. DOI: 10.3389/fnut.2024.1390204
11. Capra M.E., Stanyevic B., Giudice A. et al. Nutrition for Children and Adolescents Who Practice Sport: A Narrative Review. *Nutrients*. 2024. Vol. 16, No. 16. Art. 2803. DOI: 10.3390/nu16162803
12. Hannon M.P., Close G.L., Morton J.P. Energy and Macronutrient Considerations for Young Athletes. *Strength and Conditioning Journal*. 2020. Vol. 42, No. 6. P. 109–119. DOI: 10.1519/SSC.0000000000000570
13. Hecht C., Bank N., Cook B., Mistovich R.J. Nutritional Recommendations for the Young Athlete: Current Concept Review. *Journal of the Pediatric Orthopaedic Society of North America*. 2023. Vol. 5, No. 1. Art. 599. DOI: 10.55275/JPOSNA-2023-599
14. Mann J., Gray T., Truong S. et al. Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*. 2022. Vol. 10. Art. 877058. DOI: 10.3389/fpubh.2022.877058
15. Mountjoy M., Ackerman K.E., Bailey D.M. et al. 2023 International Olympic Committee's (IOC) Consensus Statement on Relative Energy Deficiency in Sport (REDs). *British Journal of Sports Medicine*. 2023. Vol. 57, No. 17. P. 1073–1097. DOI: 10.1136/bjsports-2023-106994
16. Tomal P., Fryzowicz A., Skorupska E., Dworak L.B. Influence of School Backpack Load as a Variable Affecting Gait Kinematics among Seven-Year-Old Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 7. Art. 3843. DOI: 10.3390/ijerph19073843

REFERENCES

1. Garkusha N.S. Integrativnaya model' vospitaniya kul'tury zdorov'ya rossiyskikh shkol'nikov [An integrative model of health culture education of Russian schoolchildren]. *Psychology of education in a multicultural space*. 2015. No. 30 (2). P. 12–19. (in Russian).
2. Gordeev Yu.A., Pegov V.A., Matveeva A.V. Osobennosti otnosheniya shkol'nikov k turistskomu pokhodu v kontekste snizhayushchey dviatel'noy aktivnosti detey i podrostkov [Features of the attitude of schoolchildren to hiking in the context of reducing motor activity of children and adolescents]. *Modern issues of biomedicine*. 2021. No. 5 (3). P. 204–210. (in Russian). DOI: 10.51871/2588-0500_2021_05_03_17
3. Gorelova Zh.Yu. Gigienicheskaya otsenka domashnego pitaniya sovremennykh shkol'nikov [Hygienic assessment of contemporary nutrition of schoolchildren at home]. *Public Health and Life Environment*. 2022. No. 30 (8). P. 31–36. (in Russian). DOI: 10.35627/2219-5238/2022-30-8-31-36
4. Kolikova E.G. Strukturno-funktsional'naya model' razvitiya kul'tury pitaniya u obuchayushchikhsya na osnove mezhpredmetnykh svyazey biologii i tekhnologii [Structural-functional model for developing students' nutrition culture based on interdisciplinary links between biology and technology]. *Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 4. P. 135–138. (in Russian).
5. Kolikova E.G., Shibkova D.Z. Instrumentariy i diagnostika otsenki kul'tury pitaniya podrostkov kak bazovogo komponenta obraza zhizni [Toolkit and diagnostic assessment of adolescent nutrition culture as a basic component of their lifestyle]. *Problems of modern education*. 2022. No. 2. P. 171–182. (in Russian). DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-171-182
6. Kolikova E.G., Shibkova D.Z. Formirovanie kul'tury pitaniya obuchayushchikhsya na osnove ispol'zovaniya sotsial'nykh setey i tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov [Developing students' nutrition culture through social networks and digital educational resources]. *New Research*. 2023. No. 2 (74). P. 23–30. (in Russian).
7. Nechaeva A.A., Romanova S.V. Ispol'zovanie elementov turizma vo vneurochnoy deyatel'nosti u obuchayushchikhsya 10–13 let [The use of elements of tourism in extracurricular activities for students aged 10–13 years]. *Education and upbringing of preschoolers, schoolchildren, youth: theory and practice*. 2024. No. 3. P. 64–76. (in Russian).
8. Pichko A.V., Ivanov I.Yu. Sovremennye faktory razvitiya detskogo aktivnogo turizma v shkolakh [Modern factors of children's active tourism development in schools]. *Domestic and foreign pedagogy*. 2023. Vol. 1, No. 6 (96). P. 148–162. (in Russian). DOI: 10.24412/2224-0772-2023-96-148-162
9. Rylova N.V., Samoylov A.S., Zholinskiy A.V., Razinkin S.M., Kazakov V.F. Printsipy organizatsii pitaniya yunikh sportmenov [Principles of nutrition organization for young athletes]. *Clinical Bulletin of FMBC named after A.I. Burnazyan*. 2025. No. 1. P. 12–17. (in Russian). DOI: 10.33266/2782-6430-2025-1-12-17
10. Amawi A., Khataybeh B., Al Aqaili R. et al. Junior Athletes' Nutritional Demands: A Narrative Review of Consumption and Prevalence of Eating Disorders. *Frontiers in Nutrition*. 2024. No. 11: Art. 1390204. DOI: 10.3389/fnut.2024.1390204
11. Capra M.E., Stanyevic B., Giudice A. et al. Nutrition for Children and Adolescents Who Practice Sport: A Narrative Review. *Nutrients*. 2024. Vol. 16, No. 16. Art. 2803. DOI: 10.3390/nu16162803
12. Hannon M.P., Close G.L., Morton J.P. Energy and Macronutrient Considerations for Young Athletes. *Strength and Conditioning Journal*. 2020. Vol. 42, No. 6. P. 109–119. DOI: 10.1519/SSC.0000000000000570
13. Hecht C., Bank N., Cook B., Mistovich R.J. Nutritional Recommendations for the Young Athlete: Current Concept Review. *Journal of the Pediatric Orthopaedic Society of North America*. 2023. Vol. 5, No. 1. Art. 599. DOI: 10.55275/JPOSNA-2023-599
14. Mann J., Gray T., Truong S. et al. Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*. 2022. Vol. 10. Art. 877058. DOI: 10.3389/fpubh.2022.877058
15. Mountjoy M., Ackerman K.E., Bailey D.M. et al. 2023 International Olympic Committee's (IOC) Consensus Statement on Relative Energy Deficiency in Sport (REDs). *British Journal of Sports Medicine*. 2023. Vol. 57, No. 17. P. 1073–1097. DOI: 10.1136/bjsports-2023-106994
16. Tomal P., Fryzowicz A., Skorupska E., Dworak L.B. Influence of School Backpack Load as a Variable Affecting Gait Kinematics among Seven-Year-Old Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 7. Art. 3843. DOI: 10.3390/ijerph19073843

Поступила в редакцию: 02.06.2026

Поступила после рецензирования: 25.06.2026

Поступила к публикации: 14.08.2026

Received: 02.06.2026

Revised: 25.06.2026

Accepted: 14.08.2026

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
О.В. Коробкина, выпускающий 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 30,5 печ. л.

Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Подписано в печать 30.08.2026.

Отпечатано в типографии «Сам Полиграфист»

129090, г. Москва, Волгоградский пр-кт, д. 42, к. 5. Сайт: www.onebook.ru

